



Titel der Masterarbeit

Reformpädagogische Schulen

Welche Beweggründe haben Eltern dafür, ihr Kind eine private
Montessorischule besuchen zu lassen?

Verfasserin

Tanja Draxler-Zenz

Zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Science –
MSc (Psychoziale Beratung)**

Wien, im **März 2015**

Department für Psychologie der Sigmund Freud Privat Universität Wien
Institut ARGE Bildungsmanagement

Studienrichtung: Universitätslehrgang
Beratungswissenschaften und Management sozialer Systeme –
Studienschwerpunkt:
Psychoziale Beratung

Begutachter: FH-Professor apl. Professor Dr. rer. soc. Dr. phil. habil. Bernhard Plé

Abstract

Weltweit steigt die Zahl der Montessorieinrichtungen. Manche Eltern entscheiden sich bewusst gegen das Regelschulsystem, um ihr Kind eine Reformschule besuchen zu lassen. Die vorliegende Arbeit soll Aufschluss darüber geben, welche Beweggründe Eltern haben, ihr Kind eine Montessorischule besuchen zu lassen. Ziel der Arbeit ist es, Erkenntnisse über die Entscheidungsgründe der Eltern zu gewinnen. Dazu wurden Elternteile, deren Kind die erste Schulstufe einer Montessorischule besucht, nach ihren Beweggründen befragt. Als Erhebungsinstrument für die qualitative Untersuchung wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel verwendet. Im Anschluss wurden die erhobenen Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entscheidungsfindung für die Eltern ein bewusster Prozess war. Hauptgründe für die Entscheidung der Eltern sind selbstbestimmtes und nachhaltiges Lernen, die individuelle Betreuung, Teamarbeit, Materialarbeit sowie soziale Aspekte. Außerdem wird die Kompetenz des Lehrpersonals als sehr wichtig eingestuft.

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei all jenen, die mich wesentlich beim Gelingen dieser Arbeit unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Professor Dr. Dr. Plé, der jederzeit bereit war, meine Fragen mit Geduld zu beantworten und mich darin unterstützte meine Gedanken und Ideen zu dieser Arbeit umzusetzen. Mein Dank gilt des Weiteren meinem Mann Ulrich Draxler-Zenz, der mich dabei unterstützte, diesen Weg zu gehen, mich inspirierte und immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Ich danke allen Eltern, die an dieser Studie teilgenommen haben. Vielen Dank für die Zeit und die ausführliche Beantwortung der Interviews. Persönlich bedanken möchte ich mich bei meinen Kindern, die mir während der Erstellung dieser Arbeit viel Verständnis entgegengebracht haben. Ebenso bei meinen Eltern, die mich in vielerlei Hinsicht unterstützt und mir immer zur Seite gestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Zur Geschichte der Reformpädagogik.....	11
2.1	Bekannte reformpädagogische Konzepte	12
2.1.1	Montessoripädagogik	12
2.1.2	Freinetpädagogik	13
2.1.3	Waldorfpädagogik	14
2.1.4	Das Gemeinsame und das Besondere reformpädagogischer Konzepte.....	15
2.1.5	Gegensätze zwischen Montessori- und Waldorfpädagogik.....	16
2.1.6	Schulerfahrungen von Montessori, Steiner und Freinet	16
3	Die Montessoripädagogik als Repräsentant einer reformpädagogischen Richtung	19
3.1	Maria Montessori	19
3.1.1	Porträt einer außergewöhnlichen Frau.....	19
3.1.2	Montessoris Sicht auf den Menschen	21
3.2	Die Rolle des Erwachsenen	21
3.2.1	Der Erzieher/die Erzieherin.....	21
3.2.2	Die Rolle der Lehrerschaft in der Montessoripädagogik.....	21
3.2.3	Die Rolle der Eltern in der Montessoripädagogik	22
3.3	Didaktisch-pädagogische Grundlagen der Montessoripädagogik	23
3.3.1	Selbstbestimmung und Freiheit	24
3.3.2	Die vorbereitete Umgebung	24
3.3.3	Die sensiblen Perioden	26
3.3.4	Der absorbierende Geist	27
3.3.5	Die Polarisation der Aufmerksamkeit	27
3.4	Die Organisationsstruktur der Montessorischule	29
3.5	Vorteile und Nachteile der Montessorischule	30
3.5.1	Positive und negative Assoziationen der Eltern in Bezug auf die Montessorischule	30
3.5.2	Vorteile und Nachteile der Montessorischule am Beispiel der Freiarbeit	31
4	Leistungsbeurteilung an Reformschulen	32
4.1	Zum Begriff Leistung	32
4.2	Gesetzliche Rahmenbedingungen der Leistungsbeurteilung	32
4.3	Alternativen zu Notenzeugnissen	33
4.4	Elternbefragung zum Bildungsziel Leistung	35

4.5	Leistung und individuelle Förderung an Regelschulen	35
4.6	Leistungsbeurteilung und Zeugnisse an Montessorischulen	36
5	Zukunftsaussichten für Reformschüler/innen.....	37
5.1	Basiskompetenzen	37
5.2	Zukunftsaussichten in Bezug auf weiterführende Schulen und Berufswahl	37
5.2.1	Bewährung in den Anschlusschulen	37
5.2.2	Wege in die Berufstätigkeit	38
5.3	Lebenslanges Lernen.....	38
6	Zur Aktualität der Montessoripädagogik als Repräsentant einer reformpädagogischen Richtung	40
6.1	Eltern wählen alternative Schulen	41
6.2	Schulentwicklung der Montessorischule im Aichfeld.....	42
7	Elternbefragungen	43
7.1	Elternbefragungen an öffentlichen Schulen	43
7.2	Elternbefragungen in Reformschulen.....	44
8	Empirische Untersuchung	47
8.1	Ausgangssituation der empirischen Untersuchung.....	47
8.2	Fragestellung der Untersuchung.....	47
8.3	Untersuchungsmethode	48
8.3.1	Qualitative Forschung	48
8.3.2	Erhebungsmethode	49
8.3.3	Auswahl der Interviewpartner/innen	50
8.3.4	Der Interviewleitfaden.....	52
8.3.5	Durchführung der Interviews	53
8.4	Auswertung der erhobenen Daten	54
8.4.1	Transkription	54
8.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse	55
9	Darstellung der Ergebnisse.....	57
9.1.	Entscheidung für ein bestimmtes reformpädagogisches Konzept	57
9.2	Didaktische und pädagogische Schwerpunkte	59
9.3	Welche Vorteile sehen Montessori-Eltern für die Zukunft ihrer Kinder?	62
9.4	Welche Nachteile sehen Montessori-Eltern für die Zukunft ihrer Kinder?.....	65
9.5	Bedeutung der Leistungsbeurteilung	67
9.6	Einfluss der persönlichen Schullaufbahn	70
9.7	Weitere entscheidende Gründe dafür, eine Alternativschule zu wählen	73
9.8	Rolle der Eltern	75

9.9	Lernleistung.....	77
9.10	Ist die reformpädagogische Schule für alle Eltern interessant?.....	79
10	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	82
11	Bewertung und Ausblick.....	85
11.1	Kritische Betrachtung der Untersuchung	86
11.2	Zusammenfassung und Ausblick.....	86
12	Literaturverzeichnis.....	89
13	Anhang	95
13.1	Interviewleitfaden.....	95
13.2	Extraktionstabelle der Interviews	98

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Elternassoziationen zum Begriff „Montessorischule“ (Liebenwein, 2013, S. 59)	S. 31
Abb. 2: Lernzielkatalog	S. 34
Abb. 3: Schulentwicklung Montessorischule Aichfeld	S. 42
Abb. 4: Antworten der Eltern	S. 51
Abb. 5: Antworten der Eltern zu deren Überzeugung	S. 51
Abb. 6: Daten der Interviewpartner/innen	S. 52
Abb. 7: Anzahl der Interviewpartner/innen, Datum, Ort und Dauer der Interviews	S. 54
Abb. 8: Entscheidung für ein bestimmtes reformpädagogisches Konzept	S. 57
Abb. 9: Didaktische und pädagogische Schwerpunkte	S. 59
Abb. 10: Vorteile für die Zukunft	S. 63
Abb. 11: Nachteile für die Zukunft	S. 66
Abb. 12: Bedeutung der Leistungsbeurteilung	S. 68
Abb. 13: Bedeutung der eigenen Schullaufbahn	S. 71
Abb. 14: Weitere Gründe	S. 73
Abb. 15: Rolle der Eltern	S. 76
Abb. 16: Lernleistung	S. 78
Abb. 17: Ist die reformpädagogische Schule für alle interessant?	S. 80

Abkürzungsverzeichnis

Abb. = Abbildung

Bsp. = Beispiel

ebd. = ebenda (wie vorgenannt)

d. h. = das heißt

Int. = Interview

S. = Seite

vgl. = vergleiche

z. B. = zum Beispiel

zit. n. = zitiert nach

1. Einleitung

Die Institution Schule hat großen Einfluss auf einen bedeutenden Abschnitt im Leben eines Menschen. Schule und Schulleistung sind zu einem dominanten Thema in den Familien geworden und das Familienleben wird durch den Schulalltag nachhaltig geprägt. Immer mehr Eltern setzen sich intensiv mit der Entscheidung auseinander, welche Bildungseinrichtung ihr Kind besuchen soll, und sind somit vor allem während der Grundschulzeit eng mit diesem Thema verbunden.

An immer mehr Schulen wachsen das Bewusstsein für eine andere Förderung der Kinder, sowie der Bedarf an einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Akzeptanz des öffentlichen Schulwesens ist in den letzten Jahren bei den Eltern gesunken. In Deutschland ist die Zahl der Schüler/innen an Privatschulen seit dem Jahr 1992 um 55 % angestiegen (vgl. Hendricks, 2011, S. 146).

Ich betreibe eine Praxis als systemische Familienberaterin. In den letzten Jahren kamen vermehrt Eltern mit ihren Kindern in die Beratung, die schulische Probleme wie Ängste oder Überforderung hatten. Eltern suchen nach Alternativen, um den Familienalltag wieder als angenehm zu erleben. So äußerten sie wiederholt den Wunsch, ihr Kind in eine Reformschule wechseln zu lassen, mit der Hoffnung darauf, dass es dort die Freude am Lernen wiederfindet und wieder gerne zur Schule geht.

Als Kindergarten- und Montessoripädagogin beschäftige ich mich seit Beginn meiner Tätigkeit mit reformpädagogischen Ansätzen. Ich durfte Kinder beobachten, die eine schöne Schulzeit verbrachten, unter anderen auch meine eigenen Kinder.

Daraus entwickelten sich einige Fragen, die mich sehr beschäftigen. Was sind die tatsächlichen Gründe der Eltern, sich für eine Reformschule zu entscheiden? Welche Bedürfnisse oder Wünsche seitens der Eltern stehen hinter dieser Entscheidung? Was wünschen sich Eltern für ihr Kind, sobald sie sich gegen das Regelschulsystem entscheiden? Welche Ängste der Eltern übertragen sich auf das Kind? Spielen eigene negative Schulerlebnisse bei dieser Frage eine Rolle?

Aufgrund dieses Forschungsinteresses ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Welche Beweggründe haben Eltern dafür, ihr Kind eine private Montessorischule besuchen zu lassen?

Um die Beweggründe der Eltern genauer zu klassifizieren, wird die zentrale Forschungsfrage in weitere Subforschungsfragen unterteilt:

- Spielt es für die Wahl der Schule eine Rolle, welches reformpädagogische Konzept, wie z. B. Montessori, Freinet oder Waldorf, vorrangig ist?
- Welche didaktischen und pädagogischen Schwerpunkte sprechen aus Sicht der Eltern für die Montessorischule?
- Sehen Eltern für ihr Kind nach Absolvierung einer Montessorischule Vorteile für dessen Zukunft?
- Hat die alternative Leistungsbeurteilung einen Einfluss auf die Wahl einer Reformschule?
- Nimmt die persönliche Schullaufbahn des Erwachsenen Einfluss auf die Wahl der Schule des Kindes?

Die vorliegende Studie gibt Einblick in die Sichtweisen und Gründe für die Entscheidung der Eltern, ihr Kind eine alternative Schule besuchen zu lassen. Die Perspektive der Eltern in Bezug auf die Schulwahl ihrer Kinder scheint nämlich teilweise ignoriert zu werden. Meiner Meinung nach sind aber vor allem die Eltern die Experten, wenn es um das Thema Schulwahl geht.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit versuche ich einen Einblick in die reformpädagogische Bewegung zu geben. Speziell gehe ich dabei auf die Montessoripädagogik ein.

Anschließend werde ich einige Studien erläutern, die sich mit dem Thema Eltern und Schule auseinandersetzen.

Danach werden die zehn Interviews ausgewertet und analysiert.

2. Zur Geschichte der Reformpädagogik

Die Anfänge der Reformpädagogik sind nicht an einem konkreten Datum festzumachen. Die Reform hatte nicht einmal einen bestimmten Auslöser, denn das würde bedeuten, *vorher habe keine Auseinandersetzung über pädagogische Reform stattgefunden* (vgl. Oelkers, 2005, S. 27).

Historisch betrachtet ist Reformpädagogik ein Sammelbegriff für den großen Aufbruch zur Liberalisierung der Erziehung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, der viele neue Richtungen hervorbrachte (vgl. Böhm, 2012, S. 9). Die Reformpädagogik ist also Teil einer größeren, europäischen kulturkritischen Bewegung (vgl. Flitner, 2010, S. 15). Herman Nohl unterscheidet innerhalb der pädagogischen Erneuerungsbestrebungen die Jugendbewegung, die Volkshochschulbewegung, die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung, die Landerziehungsheimbewegung, die Bewegung einer Pädagogik vom Kinde aus und die Einheitsschulbewegung. Als auslösende Kräfte dieses Aufbruchs werden die Kulturkritik, die Frauenbewegung und die soziale Bewegung betrachtet. Der Begriff „Reformpädagogik“ oder „Reformpädagogische Bewegung“ setzte sich generell vor allem durch die Schriften Hermann Röhrs durch (vgl. Böhm, 2012, S. 9).

Wenn heute von Reformpädagogik gesprochen wird, wird diese vor allem mit Maria Montessori, Rudolf Steiner oder Célestin Freinet in Verbindung gebracht. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben diese drei für einen Aufbruch gesorgt, den es bis dato in der Geschichte der Pädagogik nicht gegeben hatte. Der deutsche Ausdruck „Reformpädagogik“ wurde erst am Ende des 19. Jahrhunderts geprägt. Davor war von einzelnen Versuchen die Rede, die jedoch kein besonderes Aufsehen erregt hatten. Zeitgleich entwickelten sich in allen Industriegesellschaften neue Erziehungsstile. Kinder wurden nicht mehr als Objekte, sondern als Subjekte betrachtet. Die Rolle des Erziehers/der Erzieherin wurde überdacht, die autoritäre Erziehung wurde in Frage gestellt. Dennoch haben Maria Montessori und Rudolf Steiner für einen geschichtlichen Aufbruch gesorgt. Eltern, Lehrkräfte und Erzieher/innen orientieren sich an ihnen, denn die mit ihren Namen verbundene Praxis soll zeigen, das Lehren und Lernen auch anders möglich ist (vgl. Oelkers, 2010, S. 10–16).

Der Gedanke, der dieser neuen Erziehung zugrunde lag, war, dass nicht die Lehrerschaft, der Lehrplan oder die Unterrichtsmethode im Mittelpunkt standen, sondern dass dem Kind Selbsttätigkeit in einer lernanregenden Umgebung ermöglicht wurde. Innerhalb der diversen Richtungen war dies aber durchaus mit unterschiedlichen Annahmen verbunden. So entwickelten sich voneinander abweichende Konzepte. Einigkeit herrschte darin, die

traditionellen Unterrichtsmethoden mit Drill und autoritärem Unterrichtsstil abzulehnen. Das reformpädagogische Denken in den Großstädten wirkte von Anfang an radikal und polarisierend. Begeisterte Anhänger/innen sowie Kritiker/innen teilten pädagogische Ansichten. Im Laufe der Zeit hielten viele reformpädagogische Grundsätze Einzug in öffentliche Regelschulen (vgl. Retter, 2008, S. 1).

So kann die Reformpädagogik als etwas gesehen werden, das sich lebendig fortsetzt und bis in die Gegenwart und wohl auch in die Zukunft wirkt (vgl. Röhrs, 1994, S. 15).

2.1 Bekannte reformpädagogische Konzepte

Innerhalb der Reformpädagogik gibt es viele unterschiedliche Richtungen. Jede verfolgt ihre eigenen lerntheoretischen Ansätze. In diesem Kapitel werden drei der bekanntesten vorgestellt.

2.1.1 Montessoripädagogik

Maria Montessori wurde 1870, im Zeitalter des Liberalismus und Nationalismus, in der italienischen Provinz Ancona in eine wohlhabende Beamtenfamilie hineingeboren. Aufgrund ihres frühen mathematischen Interesses besuchte sie schon als junges Mädchen eine technisch-naturwissenschaftliche Schule. Sie promovierte als erste Frau Italiens in Medizin. In ihrer Arbeit als Ärztin mit geistig behinderten Menschen lernte sie Arbeitsmaterialien kennen, die sie bei ihrer späteren Tätigkeit im Kinderhaus Rom erfolgreich einsetzte. Daraus entstand dann das sogenannte Montessorimaterial (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 11–23).

Montessori beobachtete die Kinder vor allem, während sie arbeiteten, und entwickelte daraus folgende wichtige pädagogische Prinzipien:

- Achtung vor dem Kind,
- Sinnesschulung und Bewegung,
- das Muskelgedächtnis,
- die „Polarisation der Aufmerksamkeit“,
- die freie Wahl,
- die „vorbereitete Umgebung“,
- die Materialarbeit,

- die Rolle des Erziehers/der Erzieherin.

Nach Flitner (2010, S. 38) hat sich Montessoris Werk über ausgeklügeltes, praktisches Material und ständig erneuertes und ergänztes Schrifttum in allen Sprachen und Ländern verbreitet.

2.1.2 Freinetpädagogik

Célestin Freinet (1896–1966) gehört zu der jüngeren Generation der Reformpädagogen. Er brachte keine persönliche, unverwechselbare pädagogische Richtung hervor, sondern lehnte sich vielmehr an die großen Vordenker an und baute ihre Ideen in seinen Unterricht ein (vgl. Winkel, 1997, S. 55).

Freinet wurde mit zwanzig Jahren im Krieg schwer verletzt. Nach vier Jahren in Lazaretten und Sanatorien galt er als 100 Prozent kriegsgeschädigt. Als Lehrer musste er nun Wege und Mittel finden, unterrichten zu können, ohne dabei selbst zu sehr geschwächt zu werden. So ließ er die Kinder vorwiegend selbstständig arbeiten und machte dabei interessante Beobachtungen (vgl. Teigeler, 2007, S. 46).

In der Freinetpädagogik wird Lernen als ein aktiver, ganzheitlicher Prozess gesehen. Die Selbstbestimmung ist für die Aktivität im Sinne von Selbstverantwortung eine wichtige Voraussetzung. Selbstbestimmtes Lernen beinhaltet das Recht auf:

- den eigenen Weg,
- Mitbestimmung bei der Zielsetzung,
- Mitbestimmung bei der Festsetzung des Zeitpunkts für das Lernen.

Unterschiedliche Methoden und Mittel werden zur Verfügung gestellt, damit der schöpferische und handelnde Zugang zur Welt des Wissens ermöglicht wird. Dazu zählen das Experimentieren, das Forschen und Erkunden ebenso wie die Möglichkeit, sich frei auszudrücken. Diesen vielfältigen freien Ausdrucksmöglichkeiten wird Raum und Zeit gegeben. Die Pädagog/innen sind aufmerksame Zuhörer/innen. Es werden durchschaubare und klare Strukturen benötigt, die den Kindern Orientierung, Geborgenheit und neue Impulse für ihre Arbeit vermitteln. Wesentlich dabei sind die Zeit- und die Raumgestaltung. Regale mit verschiedensten Materialien stehen den Lernenden zur Verfügung. Es gibt Lese-Ecken und Mathematik-Ecken, in denen die Kinder alleine oder gemeinsam mit anderen arbeiten können (vgl. Brocke, 2007, S. 152–153).

Den Reichtum der Freinetpädagogik macht die Vielzahl der unterschiedlichen Prinzipien aus sowie die Fülle der Mittel und Techniken (vgl. Teigeler, 2007, S. 115).

Laut Teigeler (2007, S. 38–49) lässt sich die Freinetpädagogik mit sechs wesentlichen Prinzipien zusammenfassen, die nicht von Freinet selbst erfunden worden sind. Er griff lediglich die Vorschläge der Reformpädagogen seiner Zeit auf und vereinte sie in seiner Pädagogik. Bei diesen sechs Prinzipien handelt es sich um:

- Bezug zum Leben,
- Arbeit/Selbsttätigkeit,
- Sinn,
- Freiheit,
- Kooperation,
- Verantwortung.

2.1.3 Waldorfpädagogik

Rudolf Steiner, geb. 1861 als ältester Sohn eines Eisenbahnbeamten in Kraljevec (Österreich-Ungarn), ist heute als Begründer der Waldorfpädagogik weit über den deutschsprachigen Raum hinaus bekannt. Als Pädagoge, Naturwissenschaftler, Künstler, Literat und Philosoph strebte er nach einer ganzheitlichen Betrachtung der Welt.

Pädagogisches Handeln und Denken zieht sich durch den gesamten Lebenslauf Steiners. Er gab seinen Mitschülern Nachhilfe in naturwissenschaftlichen Fächern, war Privatlehrer für einen hydrocephalen Knaben und gab Kommentare zu den Lehren Jean Pauls ab. 1907 entstand sein grundlegendes pädagogisches Werk mit dem Titel „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“. Nachdem die Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik diese Pädagogik spontan für ihre Kinder umsetzten, wurde 1919 die erste Waldorfschule gegründet. In Stuttgart wurden auch die ersten Waldorflehrer ausgebildet, die neben anderen Lehrkräften Rudolf Steiner bis 1924 noch selbst unterrichtete. Bis heute bewähren sich weltweit diverse Tochterbewegungen, wie die geisteswissenschaftliche erweiterte Medizin, die Heilpädagogik und die Heileurythmie. Auch Schriften aus den naturwissenschaftlichen Arbeiten Steiners über den biologisch-dynamischen Landbau, heute durch die Demeterprodukte bekannt, entstanden (vgl. Seitz, 2007, S. 103–107).

Die anthroposophische Pädagogik orientiert sich in ihrer Methodenwahl vor allem an der jeweiligen Entwicklungsstufe des kindlichen Bewusstseins. Ihre Frage richtet sich danach, welche Fähigkeiten Kinder eines gewissen Alters entfalten möchten und wie darauf pädagogisch geantwortet werden kann (vgl. Suchantke, 2007, S. 191).

Die wichtigsten pädagogischen Prinzipien der Waldorfpädagogik lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ehrfurcht vor der geistigen Herkunft des Kindes,
- Erziehung aus dem „Mitgebrachten“,
- die Temperamente,
- die Jahrsiebtel,
- ganzheitliches Begreifen,
- Sinnesschulung,
- Selbsterziehung des Erziehers (vgl. Seitz, 2007, S. 113–123).

2.1.4 Das Gemeinsame und das Besondere reformpädagogischer Konzepte

Es lassen sich einige pädagogische Aspekte beschreiben, die den reformpädagogischen Konzepten Montessoris, Steiners und Freinets gemein sind:

- Die Verhältnisse der „alten“ Schule werden als nicht kindbezogen und als autoritär kritisiert. Die Zielsetzungen werden von außen, von den staatlich verordneten Lehrplänen und von bürokratisch-regulierten Vermittlungsformen bestimmt.
- Diesen fremdbestimmten Beziehungs- und Arbeitsverhältnissen in der Schule werden bei Montessori die Freiheit des Kindes, bei Freinet die Bedürfnisse des Kindes und bei Steiner die menschliche Entwicklung des Kindes als Maßstab für eine menschliche Schule entgegengesetzt.
- Für alle drei reformpädagogischen Entwürfe ist die Voraussetzung für die Zentrierung des Unterrichts und der Schule auf das Kind hin die Erkenntnis der kindlichen Entwicklungsprozesse. Erst aus dieser Erkenntnis heraus offenbaren sich die kindlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten.
- Um dem Kind jedoch diese Selbsttätigkeit zu ermöglichen, ist eine neue Schule notwendig. Freinet formuliert sie als *vernünftige, wirksame und menschliche Form, die*

dem Kinde erlaubt, zu einer möglichst vollkommenen Entfaltung seiner Menschlichkeit zu kommen (zit.n. Hellmich, 2007, S. 22).

2.1.5 Gegensätze zwischen Montessori- und Waldorfpädagogik

Montessori- und Waldorfschulen werden oft zusammen genannt, da sie zu den bekanntesten Alternativkonzepten der staatlichen Regelschulen gehören. Beide Konzepte gehören zwar zur Reformpädagogik, sind sich aber bis auf die wenigen oben genannten Punkte und den grundlegenden Gedanken der Pädagogik vom Kinde aus gar nicht besonders ähnlich. Betrachtet man beide Konzepte näher, stellt man sogar fest, dass es nicht nur Unterschiede gibt, sondern sogar Gegensätze. Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, hatte ursprünglich eine Klassengröße von vierzig Kindern vorgesehen, ebenso dominierten bei ihm der Frontalunterricht sowie die Zentrierung der Lehrperson. Zu den Inhalten der Waldorfpädagogik gehören schwerpunktmäßig Theateraufführungen, Monatsfeiern und unterschiedlichste handwerkliche und künstlerische Unterrichtsangebote. Bei Montessori hingegen stehen Begriffe wie Freiarbeit, Polarisierung der Aufmerksamkeit sowie vorbereitete Umgebung im Mittelpunkt. Individuelle Lernerfahrungen sollen im eigenen Tempo gemacht werden (vgl. Liebenwein, 2013, S. 1).

In der Waldorfpädagogik wird die intellektuelle Fähigkeit der Kinder relativ spät angesprochen, in der Montessoripädagogik dagegen schon sehr früh. In der Letztgenannten werden wiederum bei einer frühen intellektuellen Förderung die musischen Fähigkeiten vernachlässigt. Wogegen viele Nichtanthroposophen der Waldorfpädagogik wieder den Vorwurf der Weltfremdheit machen (vgl. Seitz, 2007, S. 213).

2.1.6 Schulerfahrungen von Montessori, Steiner und Freinet

Maria Montessori

Die Mutter von Maria Montessori verfügte über eine für die damalige Zeit ungewöhnlich umfassende Bildung und kümmerte sich gründlich um die Bildung und Erziehung ihrer Tochter. Schon früh nämlich hatten die Eltern deren Begabung für Mathematik erkannt. Mädchen waren zu jener Zeit an den höheren Schulen nicht zugelassen. Dennoch besuchte Maria Montessori von 1883 bis 1890 eine technisch-naturwissenschaftliche Schule (vgl. Waldschmidt, 2006, S. 11–14).

Eine Erinnerung an die eigene Schulzeit Montessoris beschreibt Kramer wie folgt:

Bei einem Rückblick auf ihre Schulzeit erinnerte sich Maria Montessori an eine Lehrerin, die ihre Schülerinnen die Lebensgeschichte bedeutender Frauen der Vergangenheit auswendig lernen ließ und sie aufforderte, ihren Spuren zu folgen und selber eines Tages berühmt zu werden. Die kleine Maria hatte auf die Ermahnung geantwortet, ihr täten die zukünftigen Kinder zu leid, als daß sie der Reihe der Biographien noch eine hinzufügen möchte.

(Kramer, 1976, zit. n. Schonig, 2007, S. 19)

Montessori beschreibt zwei Jahre vor ihrem Tod, im Jahre 1950, dass sie die Schule als „ungeheures Gebäude“ erlebt hätte. Sie kritisierte, dass alles auf Erwachsene zugeschnitten wäre, und verglich die schwarzen Schuluniformen mit Trauerkleidern (vgl. Schonig, 2007, S. 19).

Freinet

Auch die Erinnerungen Célestin Freinets beschreiben die Schule als finsternen und schmucklosen Raum. Freinet erlebte seine Schulzeit als Qual, was Einfluss auf seine späteren Abhandlungen bekommen sollte. Er erinnert sich an autoritäre Lehrkräfte und recht sinnlos erscheinende Schularbeiten. Viel lieber hätte er seinem Vater bei der Feldarbeit geholfen, als die Zeit in der Schule zu verbringen (Schonig, 2007, S. 18).

Rudolf Steiner

Steiner hingegen rückt die Kritik an der Schule in den Hintergrund und stellt die Erinnerungen an seinen Vater in den Vordergrund:

Ich konnte auch bei ihm kein rechtes Interesse zu dem fassen, was durch den Unterricht an mich herankommen sollte. Für das, was mein Vater schrieb, interessierte ich mich. Ich wollte nachmachen, was er tat. Dabei lernte ich so manches. Zu dem, was von ihm zugerichtet wurde, das ich es zu meiner Ausbildung tun sollte, konnte ich kein Verhältnis

finden. Dagegen wuchs ich auf kindliche Art in alles hinein, was praktische Lebensbetätigung war. Wie der Eisenbahndienst verläuft, was alles mit ihm verbunden war, erregte meine Aufmerksamkeit. Besonders aber war es das Naturgesetzliche, das mich gerade in seinen kleinen Ausläufern anzog. (Steiner in Lindenberg, 1975 zit. n. Schonig, 2007, S. 21)

Seine Liebe zu den Büchern zeigte Rudolf Steiner schon sehr früh. Er lernte selbstständig lesen, vor allem mit Hilfe beweglicher Figuren. Sein Vater förderte dies, da der Volksschullehrer seines Sohnes in seinen Augen ein alter Mann war und des Unterrichtens müde. Also übernahm der Vater für einige Zeit den Unterricht. Rudolf Steiner wuchs unter gesundheitsfördernden Umständen am Land auf und liebte es, in der Natur zu sein. Später besuchte er eine öffentliche Schule, an der gleichzeitig fünf Jahrgänge unterrichtet wurden. Der Junge bekam noch zusätzlich Unterricht bei einem Hilfslehrer, dem er viel verdankte. Er entdeckte früh seine Liebe zur Geometrie, zur Kirche und zur Kunst (vgl. Hemleben, 1963, S. 12–15).

Steiners Vater hatte für seinen Sohn den Beruf eines Eisenbahningenieurs vorgesehen, also schickte er ihn in die Realschule. Für Rudolf Steiner selbst schien die Wahl der Schule nicht wichtig zu sein. Er wollte überhaupt etwas über die Welt und das Leben lernen. Am Anfang hatte der Junge Schwierigkeiten, dem Lernstoff zu folgen, ab der 3. Klasse wurde er dann aber ein guter Schüler (vgl. Steiner, 1985, S. 32).

Rudolf Steiner maturierte mit Auszeichnung an der Wiener Neustädtischen Oberrealschule und studierte an der Technischen Hochschule Wien Biologie, Physik, Mathematik, Chemie und Philosophie.

3. Die Montessoripädagogik als Repräsentant einer reformpädagogischen Richtung

3.1 Maria Montessori

3.1.1 Porträt einer außergewöhnlichen Frau

Im Zeitalter des Liberalismus und Nationalismus wurde Maria Montessori am 31. August 1870 – im Jahr der Einigung Italiens – in der italienischen Provinz Ancona in eine wohlhabende Beamtenfamilie hineingeboren. Sie war das einzige Kind von Alessandro (1832–1915) und Renilde Montessori (1840–1912). Mit fünf Jahren übersiedelte sie mit ihren Eltern nach Rom. Die Ansichten ihrer Mutter, die über eine für die damalige Zeit ungewöhnlich umfassende Bildung verfügte, hatten großen Einfluss auf die Selbstsicherheit der kleinen Maria. Da die Mutter, wie zur damaligen Zeit in ihrer sozialen Schicht üblich, keinen Beruf ausübte, kümmerte sie sich gründlich um die Erziehung und Bildung der Tochter. Deren großes Interesse für Mathematik bildete sich schon sehr früh heraus. So setzte ihre Mutter für sie den Besuch einer technisch-naturwissenschaftlichen Schule von 1883 bis 1890 durch. In der damaligen patriarchalen Gesellschaft war weibliche Eigenständigkeit ungewöhnlich. Frauen wurden weder gesellschaftlich noch schulisch gefordert oder gefördert (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 11–14).

Nach zahlreichen Hürden finanzierte sich Maria Montessori ihr Medizinstudium an der Universität Rom selbst. Intensiv beschäftigte sie sich mit der Kinderheilkunde. Ihre Doktorarbeit mit dem Titel „Ein klinischer Beitrag zum Studium der Paranoia“ befasste sich mit einem Thema aus der Psychiatrie. Sie musste sich unter Männern behaupten und erbrachte hervorragende Leistungen (vgl. Kramer, 1995, S. 21–61).

Ab dem Jahr 1896 arbeitete sie als Ärztin und besuchte im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit auch römische Irrenanstalten, was ihre weitere berufliche Laufbahn als Pädagogin sehr prägte. Die folgenden Jahre waren für Montessori eine entscheidende Zeitspanne, in der sie den Übergang von der Medizin zur Pädagogik vornahm (vgl. Heiland, 2010, S. 27).

Sie befasste sich mit den Schriften und Lernmaterialien der französischen Ärzte Jean Itard (1774–1838) und Édouard Séguin (1812–1880). Letzterer hatte für seine spezielle Erziehungsmethode in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen spezielles Material

entwickelt, das Maria Montessori zur Konstruktion eigener Materialien anregte (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 17–19).

Am 31.3.1898 kam Maria Montessoris Sohn Mario auf die Welt, den sie zur Betreuung zu Bekannten aufs Land gab. Erst 1913 erfolgte die offizielle Anerkennung ihres Sohnes. Zu dieser Zeit nahm sie ihn zu sich und er wurde ihr treuer Begleiter und Organisator. Im Jahre 1900 wurde Maria Montessori Leiterin eines medizinisch-pädagogischen Institutes zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Betreuung und Erziehung geistig behinderter Kinder, verbunden mit einer Modellschule (vgl. Heiland, 2010, S. 31–32)

Am 6.1.1907 wurde in einem von Roms Armenvierteln das erste Casa de Bambini (Kinderhaus) eingerichtet, dessen Leitung Maria Montessori übernahm (vgl. Kramer, 1995, S. 61). Neben gespendeten Spielsachen brachte Montessori das von ihr abgeänderte und ergänzte didaktische Material aus der Arbeit mit den geistig behinderten Kindern in das Kinderhaus (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 23).

Ihre Arbeit wurde über die Grenzen Italiens hinaus bekannt. Ihr erstes Werk, „Il metodo“, fand vor allem in den USA eine rasche Verbreitung. 1913 reiste sie dorthin, um ihre pädagogischen Methoden vorzustellen. Bis 1914 entstanden Kinderhäuser in Russland, Kanada, Chile, China und Japan (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 26–27).

Von 1916–1936 lebte Maria Montessori vorwiegend in Spanien und beschäftigte sich dort intensiv mit den religiösen Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit. Sie hielt Vorträge auf der ganzen Welt, unter anderem 1923 in Wien. Aus dieser Zeit sind auch einige Gründungen von Montessorihäusern in Wien dokumentiert (vgl. Heiland, 2010, S. 75–78).

Aufgrund des angestrebten Menschenbildes von Freiheit und Verantwortung wurden alle Montessorieinrichtungen in der Zeit des Nationalsozialismus geschlossen.

1939 reiste Maria Montessori gemeinsam mit ihrem Sohn Mario nach Indien. Sie konnte aufgrund der politischen Situation einige Zeit nicht ausreisen und hielt deshalb Ausbildungskurse vor Ort. Sie fühlte sich sehr mit den Lehren Gandhis verbunden. Deren Grundlagen waren nicht zu töten und zu kämpfen, sondern dem Frieden zu dienen (vgl. Kramer, 1995, S. 61). Ideen zu den Stilleübungen und Meditationen reiften in dieser Zeit in ihr heran.

1949 kamen Mutter und Sohn wieder nach Europa zurück. Maria Montessori unternahm viele Vortragsreisen, zuletzt lebte sie in Holland, wo sie am 6. Mai 1952 überraschend verstarb (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 30).

3.1.2 Montessoris Sicht auf den Menschen

Die Pädagogik Maria Montessoris gründet auf der Einsicht, dass Kinder beim körperlichen und geistigen Wachstum ihre eigenen Gesetze entfalten. Diese Leistungen der Selbsterziehung sollten ihrer Meinung nach von der Pädagogik beachtet werden. Begriffe wie Würde und Rechte der Kinder ziehen sich durch das gesamte Werk Montessoris. Sie war davon überzeugt, dass durch diese veränderte Erziehung, eine neue Menschengeneration heranwachsen könnte. Durch das Vorleben entsprechender Werte und Normen für ein friedvolles Zusammenleben könnten diese selbstständig denkenden Menschen die Welt verändern. Jedoch nicht nur das friedliche Zusammenleben der Menschen untereinander war das Ziel ihrer Arbeit, sondern zugleich die Harmonie zwischen Mensch und Kosmos. Die Verantwortung der Menschen für den Planeten gehörte zur Grundlage ihrer Pädagogik (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 9).

3.2 Die Rolle des Erwachsenen

3.2.1 Der Erzieher/die Erzieherin

Mit Erzieher/Erzieherin ist der erwachsene Mensch gemeint, der dem Heranwachsenden in verschiedenen Bildungsintuitionen und Lebensaltern erzieherisch gegenübersteht. Dieser Begriff bezieht sich damit auf Eltern, Vorschulerzieherinnen und -erzieher ebenso wie auf und Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulformen (vgl. Holtstiege, 1991, S. 12).

3.2.2 Die Rolle der Lehrerschaft in der Montessoripädagogik

Vor etwa fünfzig Jahren war noch die Meinung vorherrschend, *dass der Erwachsene den Charakter eines Kindes formen kann, und dass es nicht nur die Aufgabe, sondern die Pflicht des Erziehers ist, diese Formung vorzunehmen* (zit.n. Montessori, 2011, S. 7).

Der Erwachsene nimmt in der Montessoripädagogik eine besondere Rolle ein. Er versteht sich als Begleiter oder Begleiterin des Kindes. Waldschmidt (2010, S. 55) beschreibt aus Sicht Montessoris die Aufgabe des Erziehers/der Erzieherin als Diener oder Dienerin des Kindes, der/die nicht mehr die absolute Autorität einnimmt, sondern dem Kind Lernstoff anbietet. Das Kind bestimmt aber selbst, wann es das Angebotene annimmt, so wie es auch die Reihenfolge

des zu Lernenden selbst bestimmt. Weiter schreibt Montessori, dass der Erwachsene dem Kind gegenüber demütig seine Rolle zu erfüllen hätte. Sie fordert von der Lehrerschaft, sie müsse schweigen statt reden, beobachten statt unterrichten und statt stolzer Würde solle sie Demut zeigen (Becker-Texter, 2002, S. 117).

Die Aufgabe des Erziehenden sei es, das Kind zu beobachten. Den Rückschlüssen seiner/ihrer Beobachtung entsprechend bereitet er/sie das Material und die „vorbereitete Umgebung“ (Montessori, 2011, S. 44) vor. Eingreifen in die Arbeit des Kindes soll er/sie nur, wenn er/sie sieht, dass andere Kinder gestört werden. Arbeitet das Kind konzentriert, sollte auf keinen Fall eingegriffen werden, auch Lob sei unangemessen. Macht das Kind Fehler, so solle der Erzieher/die Erzieherin das ertragen können. Das Kind hätte dann den jeweiligen Entwicklungsstand noch nicht erreicht (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 57).

Somit sieht Maria Montessori die Vorbereitung des Lehrpersonals nicht in der Anhäufung von möglichst viel Wissen, sondern mehr im Sinne einer Selbstreflexion. In erster Linie sei bei der Lehrerschaft eine klare innere Haltung erforderlich (vgl. Montessori, 1997, S. 152).

3.2.3 Die Rolle der Eltern in der Montessoripädagogik

Auch den Eltern weist Montessori eine ähnliche Rolle zu. Wenn sie von Lehrern und Lehrerinnen spricht, meint sie laut Becker-Texter (2002, S. 117) alle Erwachsenen aus der Umgebung des Kindes. Die Eltern werden also ebenso als Begleiter/innen, innerhalb des familiären Bereiches, gesehen. Sie sollten eine beobachtende Haltung einnehmen und das Kind auf seinem Weg als Beistand unterstützen (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 56). Nur so könne erzieherische Arbeit die Persönlichkeit des Kindes positiv prägen, ohne dass es Manipulationen oder Machtspielen unterliegt.

Die zentrale Bedeutung der Lehrperson für den Lernerfolg

In der Forschungsbilanz von John Hattie, „Visible Learning“, wurde eine Arbeit über das breite Spektrum von 138 Einflussfaktoren auf den Lernerfolg in Kombination mit dem Versuch einer

Gesamtschau von über 50.000 Studien vorgelegt. Damit ist dies die größte Datenbasis zur Unterrichtsforschung, die jemals zur Verfügung stand (vgl. Steffens & Höfer, 2014, S. 3).

Hattie beschreibt das Bild, eines *erfolgreichen, das heißt eines nachweislich wirksamen Lehrers*. Laut seiner Studie sind es vor allem die *emotionalen Qualitäten*, die einen guten Lehrer ausmachen. Hattie spricht unter anderem von *leidenschaftlichem Handeln, einer Liebe zum fachlichen Inhalt, einer Haltung der ethischen Fürsorge* und dem *Wunsch, andere mit der Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen*. Weiter führt er aus, dass die Lehrperson ihr Unterrichtshandeln selbstkritisch überprüfen solle und dass eine gute Lehrperson über Dinge, die in der Klasse geschehen, Bescheid wissen müsse. Da die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich seien, stelle das Lernen sowohl für sie als auch für die Lehrkräfte eine *individuelle Reise* dar. Die entscheidenden Grundlagen eines erfolgreichen Lernens seien:

- dem Unterricht eine Wahrnehmung der individuellen Lernentwicklung zugrunde zu legen,
- angemessene Herausforderungen, die seitens der Lehrperson vorgegeben werden,
- das Vertrauen in deren Erreichbarkeit zu vermitteln,
- Rückmeldungen zum Lern- und Lehrprozess systematisch anzubieten.

Hattie zeigt in seiner Studie vor allem auf, dass Lehrer/innen nicht nur Lehrende, sondern auch *selbst Lernende* sind. *Für Hattie steht die Lehrperson im Mittelpunkt der Wirksamkeit von Unterricht. Er plädiert deshalb dafür, lehrerbezogene und nicht strukturbezogene Maßnahmen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken*. Jedoch geht es nicht so sehr um die *Lehrerpersönlichkeit* als um das *Lehrerhandeln*. Somit kommt er in seiner Studie zu dem Schluss, dass Schulen hauptsächlich dadurch wirksam seien, dass an ihnen erfolgreiche Lehrpersonen unterrichten (vgl. ebd., S. 6–8).

3.3 Didaktisch-pädagogische Grundlagen der Montessoripädagogik

Die Montessoripädagogik mit ihren didaktisch-pädagogischen Prinzipien wurde nicht von der Ärztin und Pädagogin Maria Montessori alleine entwickelt, sondern in wesentlichen Bereichen von den Kindern direkt oder auch indirekt mitgestaltet. Montessori betont in ihren Schriften,

dass sie von den Kindern maßgeblich beeinflusst wurde, diese Form der Pädagogik zu entwickeln. Darin könnte auch ihr großer Erfolg liegen (vgl. Eichelberger, 2007, S. 136).

Die folgenden Grundlagen stellen die Basis der Montessoripädagogik dar.

3.3.1 Selbstbestimmung und Freiheit

Der Begriff der Freiheit, der in der Montessoripädagogik einen hohen Stellenwert einnimmt, beinhaltet auch die freie Wahl von Materialien und Aufgaben. Montessori hatte erkannt, dass Kinder frei entscheiden möchten, womit sie sich beschäftigen. Würde ihnen diese Entscheidung abgenommen, wären Unkonzentriertheit und Lustlosigkeit zu beobachten, die ihnen von den Erziehenden als Fehlverhalten und Auffälligkeiten angelastet würden (vgl. Becker-Textor, 2002, S. 43).

Der oft zitierte Ausspruch „Hilf mir, es selbst zu tun!“ lautete ursprünglich in Montessoris Worten: „Hilfe für die menschliche Person, Unabhängigkeit zu erobern!“ Diese Worte beziehen sich auf die Ausbildung der Selbstständigkeit in allen Altersstufen. Als Resultat ihres Erziehungszieles beschreibt Montessori die Entstehung sozialer Haltungen, freiwilliger Disziplin, Gehorsam sich selbst und in eingeschränkter Form anderen gegenüber sowie Willensstärke. Pädagogische Hilfestellungen müssen von den Lehrkräften zur richtigen Zeit als Unterstützung zur Selbstfindung angeboten werden. Somit muss diese auf Freiheit angelegte Erziehung *die Aspekte dieses Begriffs im Rahmen der pädagogischen Arbeit berücksichtigen*. Es ist von der jeweiligen Entwicklung des Kindes sowie von dessen Interessen, Lernbereitschaft und Fähigkeiten abhängig, welche Aktivitäten angeboten und ausgeübt werden können (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 41–42).

3.3.2 Die vorbereitete Umgebung

Maria Montessori revolutionierte die Vorstellungen von Kindererziehung der damaligen Zeit.

Ihre Methode brach mit alten Traditionen: Sie schaffte die Schulbänke ab, holte die Kinder aus der Rolle der bewegungslos Zuhörenden und machte sie zu aktiven, selbstbestimmten Schülerinnen und Schülern. Dies waren die ersten Schritte einer tieferen Umwälzung, die darin

bestand, das Kind frei handeln zu lassen, woraus sich die Notwendigkeit ergab, für diese aktiven Kinder eine angepasste Umgebung zu schaffen (vgl. Montessori, 2011, S. 44).

Montessori (2011, S. 44–45) kritisierte das übliche Kinderspielzeug und behauptete, dass Kinder geradezu entzückt wären, *wenn sie einfachere Gegenstände finden, die anders als die unseren konstruiert sind. Das zeigen sie oft, indem sie selbsthergestellte oder zurechtgemachte Gegenstände dem teuren Spielzeug vorziehen.* Statt Türen benutzte sie Vorhänge, die die Kinder selbst öffnen konnten. Kleine Tische und Sessel in der Höhe der Kinder, kleine Regale und eine geordnete Umgebung, in der jedes Material seinen festen Platz hätte, würde die Kinder mit Freude lernen und spielen lassen.

Somit gelten für die Gestaltung der vorbereiteten Umgebung die *Grundsätze der Anpassung an das Entwicklungsniveau und das fortschreitende Interessensspektrum des Kindes.* (zit.n. Waldschmidt, 2010, S. 58).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass laut Montessori Kinder ein großes Verlangen haben, ihre Umgebung zu erkunden und zu verstehen, sich darin frei zu bewegen und Dinge zu tun, die es andere tun sieht. Die vorbereitete Umgebung befriedigt den kindlichen Tätigkeitsdrang und bietet damit die materielle Grundlage für diese Entwicklung (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 58).

Das Material

Ein großes Anliegen war es Maria Montessori, Materialien zu entwickeln, die den Ansprüchen ihrer Pädagogik gerecht wurden. Sie unterschied zwischen

- den Materialien für die Übungen des täglichen Lebens,
- dem Sinnesmaterial,
- den Materialien für Mathematik, Lesen und Schreiben,
- den Materialien für die kosmische Erziehung.

Für jedes Gebiet gibt es Materialien mit unterschiedlichen Eigenschaften und Schwierigkeitsgraden.

Kinder fühlen sich in der Regel zu dem Material hingezogen. Zeigt ein Kind Interesse an einem Material, das übrigens nur einmal in jeder Einrichtung vorkommt, führt die Erzieherin/der Erzieher das Kind in die Arbeit damit ein. Anschließend kann das Kind dann selbstständig damit weiterarbeiten. Diese Einführung wird als Lektion bezeichnet.

Das Montessorimaterial stellt den Kindern Symbole und Hilfsmittel zur Verfügung, mit denen sie ihre Welt in einer geordneten Weise auffassen können. Damit regt es das kindliche Lernbedürfnis an, denn es wirkt weder frustrierend noch ist es schwer zu handhaben und lädt die Kinder zu lustvollem Lernen ein (vgl. Montessori, 1992, S. 46).

Maria Montessori setzte das von ihr entwickelte pädagogische Material ein, um Kinder dabei zu unterstützen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und so zu einem reifen, unabhängigen Erwachsenen zu werden (vgl. Montessori, 1992, S. 37).

3.3.3 Die sensiblen Perioden

In der Literatur wird von sensiblen Perioden, sensiblen Phasen oder Entwicklungsperioden gesprochen. Mit diesen Begriffen ist eine spezielle Empfänglichkeit gemeint, die in einem Entwicklungsprozess periodisch auftritt (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 45).

Als sensible Periode wird also eine besondere Zeit der Empfänglichkeit bezeichnet. Diese Phase tritt in einem bestimmten Entwicklungsstadium des Menschen auf und ist zeitlich begrenzt. In dieser Zeit kann das Kind sehr leicht eine bestimmte Fähigkeit erlernen.

Montessori beruft sich dabei auf eine Entdeckung im Bereich der Biologie. Bestimmte Empfänglichkeitsperioden, sogenannte sensible Phasen, werden in Bezug auf die Entwicklung von Lebewesen beobachtet (vgl. Holstiege, 1994, S. 68–69).

Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, das heißt, im Kindesalter der Lebewesen auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab. (zit.n. Becker Textor, 2002, S. 62)

Somit folgt Wachstum laut Montessori einem inneren vorgegebenen Bauplan, in den der Erwachsene nicht eingreifen kann. Das Kind ist in einer sensiblen Phase an einem Thema interessiert, lernt mit Freude und Leichtigkeit. Es beschäftigt sich mit höchstem Energie- und

Konzentrationsaufwand, der so gut wie nie zu einem Erschöpfungszustand führt. Im Gegenteil: Kann das Kind ungestört arbeiten und wird es nicht vom Erwachsenen unterbrochen, fühlt es sich am Ende seiner Arbeit entspannt. Es wirkt zufrieden, kräftiger und vor allem auch unabhängiger.

Werden diese sensiblen Phasen missachtet, so kann laut Montessori das Versäumte nur unter größtem Aufwand nachgeholt werden. Es würde viel Energie kosten und Lernen würde zu einer ermüdenden Tätigkeit werden.

3.3.4 Der absorbierende Geist

Montessori bezeichnet das Alter zwischen 0 und 3 Jahren als die Zeitspanne des absorbierenden Geistes.

Absorbieren bedeutet „aufsaugen“. Das Kind saugt also seine Umwelt regelrecht in sich auf. Bilder, Geräusche, Gerüche werden wahrgenommen, ohne dass sich das Kind dessen bewusst ist (vgl. Becker-Textor, 2002, S. 62).

Der absorbierende Geist nimmt alles auf, hofft alles; akzeptiert die Armut wie den Reichtum, akzeptiert jeden Glauben, die Vorurteile und Gebräuche seiner Umgebung. Er inkarniert alles. Das ist das Kind. (zit.n. Heiland, 2010, S. 119)

Montessori beschreibt das, was in dieser Phase passiert, als bevorzugte Form der Aufnahme, über die wir Erwachsenen nicht mehr verfügen. Deshalb sollte eine besondere Aufmerksamkeit auf die Kindheit gerichtet werden. Nie mehr wird das Kind in seinem späteren Leben so leicht und viel lernen wie in dieser Phase. Montessori weist auch darauf hin, dass vom Erwachsenen verlangt würde, das Kind in dieser Zeitspanne bei seiner Entwicklungsarbeit zu unterstützen und nicht zu belehren (vgl. Becker-Textor, 2002, S. 69–70).

3.3.5 Die Polarisation der Aufmerksamkeit

Maria Montessori (vgl. Montessori, 2002, S. 80) meinte, dass sich kein Erwachsener so in eine Sache vertiefen könne, wie Kinder dies tun. Diese würden sich konzentrieren, in einer

Betrachtung versinken und tiefe Aufmerksamkeit erleben. Dazu hatte Montessori ihr sogenanntes „Schlüsselerlebnis“, gleich nachdem sie ihr erstes Kinderhaus in Rom eröffnet hatte.

Sie beobachtete ein kleines Mädchen mit ca. drei Jahren, das sich mit den Einsatzzylindern beschäftigte. Es zog die Holzzylinder wiederholt aus ihrem Block heraus und steckte sie dann erneut hinein. Die Aufmerksamkeit des Mädchens war dermaßen auf diese Tätigkeit gerichtet, dass sie sich dabei von nichts und niemandem stören ließ. Es wiederholte die Aufgabe 42-mal und fuhr sogar mit seiner Tätigkeit fort, als Montessori sie samt ihrem Stuhl in die Höhe hob und wieder auf den Boden setzte. Das Mädchen wirkte nach der verrichteten Arbeit entspannt und zufrieden (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 23–24).

Montessori war nicht von der Tätigkeit an sich fasziniert, sondern von der Intensität der Konzentration des Mädchens. Dieses Erlebnis spornte sie für ihre weitere pädagogische Arbeit an. Sie beschäftigte sich vor allem mit den Bedingungen, die für das Zustandekommen dieser tiefen Konzentration grundlegend waren, um sie wiederholbar zu machen. Montessori nannte diese sich selbst und die Umgebung vergessene Konzentration die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (vgl. Waldschmidt, 2010, S. 50).

Diese grundlegenden Bedingungen können zusammengefasst wie folgt dargelegt werden:

- die Beachtung der sensiblen Phasen,
- Angebote von angemessenen Übungen und Materialien,
- die vorbereitete Umgebung und die neue Erzieherrolle mit der Technik des indirekten Eingreifens,
- die Freiheit der Initiative, Bewegung und Wahl.

Zu einer Konzentration der Aufmerksamkeit kommt es erst, wenn ein Kind großes Interesse der Beschäftigung gegenüber äußert, die seine ganze Person miteinbezieht. Als wichtigstes Kennzeichen wird das „Aufgehen in der Arbeit, die die Kraft zu konzentrieren hat“ beschrieben (vgl. Holstiege, 1994, S. 181–182). Dazu fordert Montessori die Erwachsenen auf, die Kinder mit großer Zurückhaltung zu beobachten. Würden diese sogenannten „neuen“ Erwachsenen dies verstärkt tun, könnten sie dem Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit häufig begegnen (vgl. Becker-Textor, 2002, S. 84).

3.4 Die Organisationsstruktur der Montessorischule

Für Montessori war die Schule ein Ort, an dem die Kinder gemeinsam und doch in Freiheit zusammen leben und arbeiten dürfen. Dafür wären räumliche Voraussetzungen zu treffen, damit freie Kommunikationsprozesse entstehen können. Zusammenfassend könnte die „grundlegende Organisation einer Schule“ nach folgenden Prinzipien definiert werden:

- Die freie Arbeit: Die Kinder dürfen frei Materialien wählen und selbstbestimmt lernen.
- Das kommunikative Lernen bezieht sich auf die freie Wahl der Kooperationspartner.
- Die Freigabe der Neigung, dass sich Kinder auch an einen festen Platz binden dürfen. Montessori beobachtete, dass sich Kinder trotz der angebotenen Wahl- und Bewegungsmöglichkeiten gerne an einem bestimmten Platz festhielten.
- Die Freigabe des Altersgefälles bezieht sich auf die Altersmischung der Kinder, um weitere Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Für Montessori gehörte die Mischung mehrerer Entwicklungsstufen zur Grundlage ihrer Pädagogik. Sie empfahl das Zusammenleben von jeweils drei Altersstufen.
- Die offenen Türen im Schulgebäude, um einen Austausch zwischen den verschiedenen Klassen und Schulstufen zu ermöglichen.
- Die Schule wird als *institutionelle Teilorganisation eines einheitlich gestalteten Bildungsweges gemäß dem anthropologischen Prinzip der Kontinuität – der Einheit der menschlichen Persönlichkeit in den verschiedenen Entwicklungsstufen, der Beistand zu leisten ist* gesehen.

Das Kinderhaus, die Montessorischule und die Erfahrungsschule des sozialen Lernens gehören zu den drei institutionellen Einrichtungen, von denen sich zwei mit den Formen öffentlich organisierter Erziehung decken: das Kinderhaus und die Montessorischule. Die Erfahrungsschule des sozialen Lernens wurde nie realisiert (vgl. Holstiege, 1994, S. 132–146).

Das Kinderhaus

Diese Organisationsform besuchen Kinder im Vorschulalter. Der Name Kinderhaus wurde gewählt, um die pädagogisch-didaktischen Prinzipien des realen Kinderalltags zu berücksichtigen. In den „Übungen des täglichen Lebens“ werden Beschäftigungen aufgegriffen, die im häuslichen Alltag der Kinder vorkommen.

Die Montessorischule

Folgende Formen der Montessorischule haben sich entwickelt:

- Montessorigrundschule,
- Montessorihauptschule,
- Montessorisonderschule,
- Montessorischule mit Integration,
- Montessorisekundarschule.

In allen diesen Einrichtungen wird die Umgebung an die Bedürfnisse der Kinder angepasst wie etwa bewegliche Tische und Stühle an ihre Körpergröße. Das didaktische Material steht zur Eigenentnahme in offenen, leicht zu erreichenden Regalen zu Verfügung. Der Unterrichtsraum sollte eine bestimmte Größe haben, sodass die Hälfte des Bodens nicht verstellt, sondern frei ist, um auch das Arbeiten dort zu ermöglichen. Spontane Bewegung muss zu jeder Zeit möglich sein. Stundeneinteilungen und Pausenglocken fallen weg, damit ein tiefes und konzentriertes Einlassen auf bestimmte Arbeiten sowie pädagogische Motivation möglich sind (vgl. ebd., S. 132–146).

3.5 Vorteile und Nachteile der Montessorischule

3.5.1 Positive und negative Assoziationen der Eltern in Bezug auf die Montessorischule

Was stellen sich Eltern vor, wenn sie an den Begriff Montessorischule denken? Was sehen sie als Vorteil, was als Nachteil dieser Schulform?

In der Erhebung von Liebenwein (2013, S. 59) werden Eltern, deren Kinder bereits die Montessorischule besuchen, nach spontanen Assoziationen in Bezug auf die Schule gefragt. Sie positionieren sich emotional relativ deutlich: Neutrale Assoziationen kommen so gut wie gar nicht vor. Die Eltern schwanken zwischen einer klaren Befürwortung der Montessoripädagogik, die als kindgemäß und ganzheitlich wahrgenommen wird, und *tiefgreifender Skepsis hinsichtlich des anvisierten, an staatlichen Kriterien gemessenen schulischen Erfolges der Kinder.*

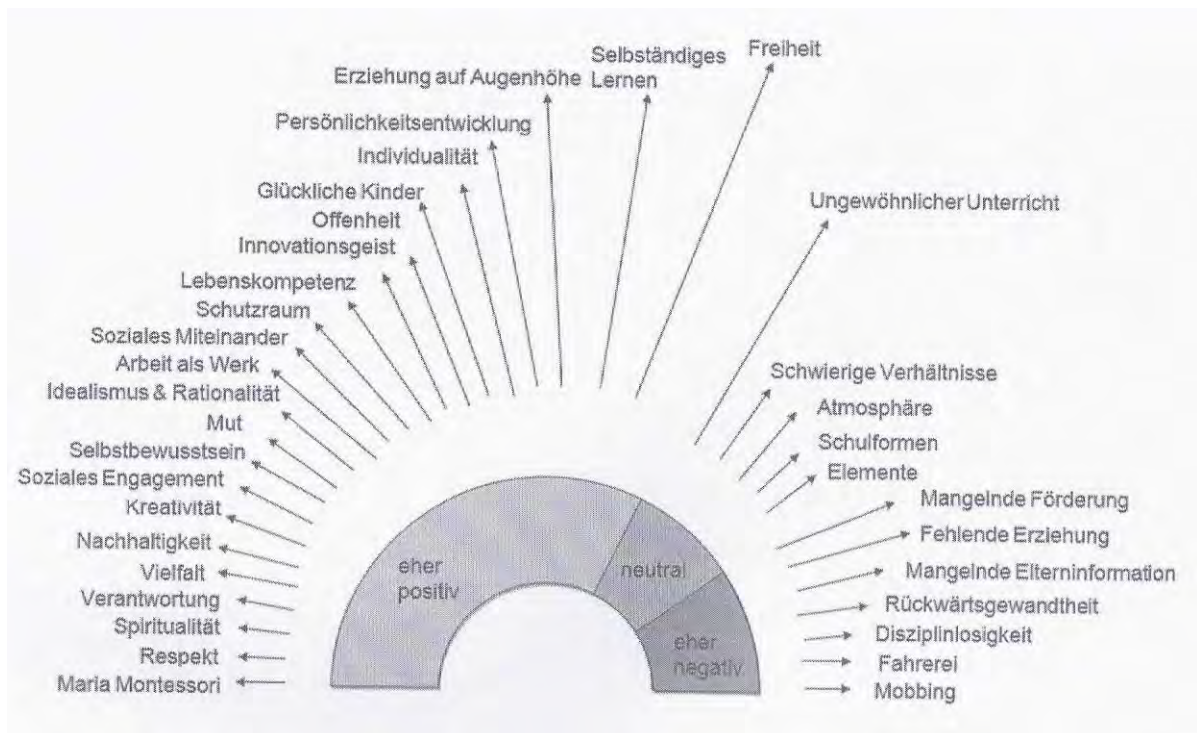


Abb. 1: Elternassoziationen zum Begriff „Montessorischule“ (Liebenwein, 2013, S. 59)

3.5.2 Vorteile und Nachteile der Montessorischule am Beispiel der Freiarbeit

Am Beispiel der Freiarbeit werden in der eben genannten Studie (Liebenwein, 2013, S. 110–112), in der zu dem vorliegenden Thema 23 Schülerinnen und Schüler und 17 Elternteile mittels problemzentrierter Interviews befragt wurden, folgende Vorteile genannt:

Freiarbeit fördert:

- effektives Lernen,
- Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbewusstsein,
- das Erlernen des selbstständigen Lernens,
- Lernfreude.

Als Nachteile der Freiarbeit wurden genannt:

- Unruhe,
- mangelnde Schülermotivation oder Strukturierung,
- Missbrauch von Freiheiten,
- fachliche Defizite,
- organisatorische Mängel.

4. Leistungsbeurteilung an Reformschulen

Beschäftigt man sich mit dem Thema Leistungsbeurteilung an Reformschulen, muss man sich zunächst mit dem Begriff Leistung auseinandersetzen. Dazu wird im Folgenden das Verständnis des gesellschaftlichen Leistungsbegriffes in Regelschulen von dem in Reformschulen abgegrenzt.

4.1 Zum Begriff Leistung

Wolfgang Klafki (1996, S. 124) definiert Leistung als *Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengungen und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden*. Was nun tatsächlich als gute Leistung zählt, entscheidet vorwiegend das Lehrpersonal vor Ort. Aus den Fortschritten in den Bereichen der fachlichen und überfachlichen Lernziele ergibt sich die Lernleistung.

Laut Stern (2010, S. 25) unterscheidet Benjamin Bloom drei Bereiche der Lernziele:

- den affektiven,
- den psychomotorischen und
- den kognitiven.

Die Lernziele der einzelnen Fächer werden in den Lehrplänen durch bestimmte Kompetenzen, das sind Bündel von Fähigkeiten, beschrieben, auf die in Situationen des Alltags- und Berufslebens zurückgegriffen werden kann, um Probleme zu lösen.

4.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen der Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilungen sind für Lehrer/innen und Schüler/innen laut Schulunterrichtsgesetz gleichermaßen verpflichtend. In Österreich sind sie in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) und im Schulunterrichtsgesetz SchUG § 18 ff. festgeschrieben. Es werden Leistungsfeststellungen wie Mitarbeit (LBVO § 4), mündliche Prüfungen (LBVO § 5) und Schularbeiten (LBVO § 7–8) detailliert beschrieben. Die Leistungen, die für eine bestimmte Notenbeurteilung erbracht werden sollten, werden sehr allgemein formuliert. Weiter werden

Arten von Prüfungen, wie die Feststellungsprüfung (SchUG § 20 Abs. 2), die Nachtragsprüfung (SchUG § 20 Abs. 3) oder die Wiederholungsprüfung (SchUG § 23) dargelegt.

An Volksschulen und an Sonderschulen sind laut Gesetz alternative Formen der Leistungsbeurteilung zu erproben, wobei die Selbstständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen sind. Unterschiedliche Schülerleistungen müssen zum Ausdruck gebracht werden. Auf Verlangen der Erziehungsberechtigten hat in Schulversuchen die Beurteilung im Jahreszeugnis jedenfalls durch Noten zu erfolgen (SchUG § 78 a).

4.3 Alternativen zu Notenzeugnissen

Stern (2010, S. 64–80) zeigt, dass in Integrationsklassen sowie in reformpädagogischen Schulen eine individuelle Rückmeldung anstelle von Schulnoten positive Auswirkungen sowohl für die Kinder als auch für die Lehrer/innen haben kann. Er zählt folgende Alternativen zu Notenzeugnissen auf:

- verbale Bewertung,
- Pensenbuch, Lernzielkatalog, lernzielorientierte Bewertung,
- Lernfortschrittsbericht, Entwicklungsbericht, „Record of Achievement“,
- Schülersprechtag,
- Portfolio,
- kommentierte direkte Leistungsvorlage,
- Vereinbarungen zum eigenverantwortlichen Leistungsnachweis durch die Lernenden.

Der Lernzielkatalog

In einem Lernzielkatalog, auch Pensenbuch genannt, befinden sich verschiedene Listen, die sehr detailliert gestaltet und an die Lernziele der jeweiligen Altersstufe angepasst sind. Diese Art der Leistungsbeurteilung hat sich vor allem in reformpädagogischen Schulen durchgesetzt, findet in den letzten Jahren aber auch immer mehr Einzug in Schulversuchen und regulären Volksschulen. Die Listen beziehen sich auf fachliche und überfachliche

Kompetenzen der Kinder wie z. B. soziale. In die jeweilige Zeile wird eingetragen, welche Ziele das Kind schon erreicht hat oder wo es sich noch verbessern kann. Unter dem Jahr werden Elterngespräche geführt, deren Ausgangslage die Eintragungen im Lernzielkatalog sind. Am Ende des Jahres erhält das Kind den Lernzielkatalog als Jahreszeugnis (vgl. Stern, 2010, S. 65).

Ausschnitt aus einem Lernzielkatalog:

+ = gelingt

/ = gelingt teilweise

= wurde noch nicht verlangt

Sprechen	1.	2.	3.	4.	5.
von Erlebnissen und Beobachtungen erzählen					
verständlich und zusammenhängend erzählen					
Reime, Verse und Gedichte vortragen					
seine persönliche Meinung äußern					

Lesen					
benennt Buchstaben in Druckschrift					
viele					
alle					
übt					
Großbuchstaben Kleinbuchstaben zuordnen					
Wörter erlesen					
Sätze erlesen					
Texte sinnerfassend lesen					
vorbereitete Texte ausdrucksvoll vorlesen					

Schreiben					
schreibt Buchstaben in Druckschrift					
schreibt Buchstaben in Schreibschrift					

Abb. 2: Lernzielkatalog

4.4 Elternbefragung zum Bildungsziel Leistung

In der JAKO-O Bildungsstudie wurden Eltern dazu aufgefordert, sieben verschiedene bildungspolitische Ziele nach deren Wichtigkeit zu beurteilen. Interessant ist, dass das Bildungsziel „Leistung in den Vordergrund stellen“ seitens der Eltern einen sehr geringen Zustimmungswert von nur 32 % erhielt – den geringsten von allen sieben erfragten. Dies liegt vor allem daran, dass unterschiedliche Gruppen von Eltern verschiedene Prioritäten haben. Etwa nur 29 % der Eltern mit Matura halten dieses Ziel für „sehr wichtig“, dagegen 80 % der Eltern mit türkischer Herkunft. Es erweist sich also, dass Eltern mit höherem Schulabschluss diese Zielsetzung als nicht so wichtig bewerten wie Eltern aus einfacheren sozialen Verhältnissen. Bei der Befragung kam weiter heraus, dass genau diese Zielsetzung mit einer Elternbewertung von 66 % in den Schulen Deutschlands als besonders stark realisiert angesehen wird (vgl. Tillmann, 2011, S. 37–39).

4.5 Leistung und individuelle Förderung an Regelschulen

Aus kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen sollte sich Leistung ergeben, die sich an den individuellen Voraussetzungen eines Kindes orientiert. Dass individuelle Förderung die Voraussetzung dafür ist, dass gute Leistungen bei allen Kindern möglich werden, beschreibt Renate Hendricks anhand einer Allensbach-Studie, die im Auftrag der Vodafone-Stiftung erstellt wurde. Aus ihr geht hervor, dass 74 % der befragten Lehrer/innen individuelle Förderung unter allen Umständen für notwendig halten. Im Vergleich dazu geben nur 24 % der Lehrer/innen an, dass dies an ihren Schulen auch gelingt. In der JAKO-O Bildungsstudie sind im Vergleich dazu 59 % der Eltern der Meinung, dass Lehrkräfte die Stärken der Kinder erkennen und auch fördern. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass fast die Hälfte der Eltern die Erfahrung machen, dass keine individuelle Förderung stattfindet (vgl. Hendricks, 2011, S. 154).

In der Eltern-Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung, „Eltern unter Druck“, aus dem Jahr 2008 kommt heraus, dass sich die Mehrheit der Eltern eine individuelle Förderung in kleinen Klassen wünscht. Nahezu alle Eltern lehnen Notenfixierung und Leistungsdruck ab (vgl. Wippermann, 2013, S. 13).

4.6 Leistungsbeurteilung und Zeugnisse an Montessorischulen

An Montessorischulen lässt sich speziell das Thema Leistung nicht sehr einfach zusammenfassen. Montessorischulen gehören verschiedenen Trägerschaften an (z. B. Kirchen oder eingetragenen Vereinen). Ebenso präsentieren sie sich als verschiedene Schulformen, wie Gesamtschule, Grundschule, Gymnasium oder Fachoberschule. Daraus folgend sehen auch die Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung an verschiedenen Schulen unterschiedlich aus (vgl. Liebenwein, 2013, S. 39).

In der Studie „Bildungserfahrungen an Montessorischulen“, die in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Hessen durchgeführt wurde, äußern sich in der Befragung vor allem Eltern zum Thema Leistungsbeurteilung sehr detailliert. Fast alle Eltern stellen fest, dass Leistung sehr wohl eine Bedeutung an der Montessorischule habe. Speziell im bayrischen Bereich wird jedoch die Meinung vertreten, dass das Leistungsverständnis ein anderes wäre als das von der Gesellschaft vertretene. Es wird mit Beschreibungen verbunden wie „etwas erreicht zu haben“ oder das Gefühl zu haben, „weitergekommen zu sein“. Dies könnte auch daran liegen, dass in Bayern übliche Notenzeugnisse durch alternative Formen der Leistungsbeurteilung ersetzt werden. Die in derselben Studie untersuchte Schule in Nordrhein-Westfalen passt die Benotung jedoch dem Regelschulsystem an (vgl. Liebenwein, 2013, S. 132–147).

Somit lässt sich keine allgemeine Regelung der Leistungsbeurteilung an Montessorischulen im deutschsprachigen Raum feststellen.

Verbale Leistungsbeurteilung an der Montessorischule Aichfeld

An der Montessorischule in Aichfeld werden die Schüler/innen das ganze Jahr über von den Lehrkräften beobachtet. Am Ende des Schuljahres bekommen die Kinder anstatt eines üblichen Zeugnisses einen Lernzielkatalog, in dem alle protokollierten Beobachtungen dokumentiert sind. Da die Schule nur die Volksschulzeit umfasst und die Kinder nach vier Jahren in eine andere Schule wechseln, werden sie in der 4. Klasse in Form von Schularbeiten und einem Zeugnis mit Ziffernnoten beurteilt.

5 Zukunftsaussichten für Reformschüler/innen

5.1 Basiskompetenzen

Reformpädagogische Schulen müssen sich auch mit der grundlegenden Frage beschäftigen, was heranwachsende Menschen lernen sollten, um als gebildet gelten zu können. Die Ansicht darüber hat sich jedoch mit der enormen Zunahme des Wissens in den letzten Jahrzehnten verändert. Heute wird zunehmend die Frage nach sogenannten Basiskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen gestellt, die die Kinder in der Schule erwerben sollten. Ebenso werden nach den Ergebnissen der PISA-Studie folgende Basiskompetenzen als didaktische Orientierung der Schulpolitik empfohlen:

- für sich selbst verantwortlich sein können,
- Initiativekraft entwickeln,
- Flexibilität und Problemlösungsverhalten,
- Teamfähigkeit,
- Leistungsmut (vgl. Eichelberger, 2007, S. 144).

5.2 Zukunftsaussichten in Bezug auf weiterführende Schulen und Berufswahl

Die empirische Studie an der Glockseeschule (Köhler, 2004, S. 111–114), im Jahre 1972 als sogenannte „freie Alternativschule“ gegründet, wurde mit insgesamt 142 Schulabgänger/innen im Alter von 17 bis 26 Jahren durchgeführt. Besonders hervorzuheben sind hier die Zukunftsaussichten der Schulabgänger/innen in Bezug auf weiterführende Schulen sowie auf die anschließende Berufswahl.

5.2.1 Bewährung in den Anschlusschulen

Die Umstellung auf ihre Anschlusschulen, egal ob auf Berufsschulen oder gymnasiale Oberstufen, gelang fast allen Absolvent/innen. Nur zwei der 105 Befragten wechselten innerhalb der ersten beiden Jahre eine begonnene Schulausbildung und nur vier mussten eine Klasse wiederholen. Die größten Schwierigkeiten beim Wechsel hatten sie mit dem „neuen Unterrichtsstil“ und mit dem „anderen Umgangsstil“. Als Letztes wurde überraschenderweise

der „Leistungsanspruch an der neuen Schule“ genannt. 20 % kritisierten die fehlende fachliche Vorbereitung in einzelnen Fächern wie Mathematik, Englisch oder Physik/Chemie (vgl. Ullrich, 2004, S. 119).

5.2.2 Wege in die Berufstätigkeit

Drei Viertel der Absolvent/innen treffen berufsorientierte Entscheidungen nach dem Besuch des Gymnasiums, der Berufsschule oder des Zivildienstes sowie nach Auslandsaufenthalten, Praktika und anderen „Jobs“. Zunächst eingeschlagene Wege werden oftmals noch einmal geändert. Die Ehemaligen zeigen mit ihrem Streben nach höheren Schulabschlüssen, ihren *Moratorien und Suchbewegungen*, dass sie eine Berufstätigkeit wollen, die sie befriedigt. Sie werden dabei von ihren Eltern unterstützt. Ihr Wunsch nach Selbstverwirklichung stimmt mit der Lebenseinstellung ihrer Eltern überein. Vier Fünftel der Absolvent/innen geben an, mit ihrer jeweiligen Tätigkeit sehr zufrieden zu sein. Somit liegt die subjektive Zufriedenheit sehr hoch. Insgesamt 90 % der Ehemaligen haben einen optimistischen Blick auf die Zukunft (vgl. Köhler, 2004, S. 120).

5.3 Lebenslanges Lernen

Die Idee vom lebenslangen Lernen muss überdacht werden. Denn außer notwendigen Anpassungen an ein verändertes Berufsleben muss lebenslanges Lernen eine fortlaufende Entwicklung der Persönlichkeit jedes Menschen beinhalten, doch auch seines Urteils- und Handlungsvermögens. (Jacques Delors)

Wenn man sich mit dem Thema Schule bzw. speziell mit Reformschulen auseinandersetzt, kommt man unweigerlich auch zum Thema lebenslanges Lernen. Der Begriff des lebenslangen Lernens verweist darauf, dass Menschen jeden Alters lernen. Es handelt sich dabei also um ein alltägliches Phänomen. Somit beschreibt der Begriff alle Formen des Lernens über die gesamte Lebensspanne hinweg (vgl. Hof, 2009, S. 15).

Fähigkeiten für lebenslanges Lernen sind in der heutigen Zeit von großem Vorteil. Die heranwachsende Generation kann nicht mehr damit rechnen, dass das, was während der Schulzeit gelernt wird, für ihr ganzes Leben ausreicht. Die Entwicklung der Wirtschaft, der

Wissenschaft und der Technik schreitet so rasch voran, dass sich unsere Lebensverhältnisse, die Anforderungen im Beruf sowie die Lebensbedingungen außerhalb des Berufs verändern. Kinder müssen somit in und durch die Schule darin unterstützt werden, Fähigkeiten zum möglichst selbstständigen lebenslangen Lernen zu erlangen (vgl. Klafki, 1992, S. 112–113).

Wenn Lernen in der Kindheit bereits mit Stress, Belastung und Druck in Verbindung gebracht wird, tritt im Erwachsenenalter und auch im hohen Alter mit großer Wahrscheinlichkeit Vermeidung an die Stelle von Neugier, lernendes Verhalten wird vermieden (vgl. Böcher, 2013, S. 451).

Wenn Lernen das Leben begleiten soll, so sollte es als *lustvoll* empfunden werden und nicht mit negativen Erinnerungen an die Schule verbunden sein, so dass Situationen des Lernens eher vermieden werden. Weiters sollte Lernen als eine Möglichkeit empfunden werden, die zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit entscheidend beigetragen hat und weiter dazu beiträgt. Lebensbegleitendes Lernen könnte somit auch als die Fähigkeit einer *bewusst positiven Lebensführung und Lebenseinstellung* gesehen werden. Diese kann vor allem in einer Lernsituation geschehen, in der

- initiatives Handeln,
- entdeckendes und forschendes Lernen sowie
- selbstständiges und selbsttätiges Arbeiten

im Vordergrund der didaktisch-methodischen Grundlagen der Schule stehen. Eichelberger behauptet, lebensbegleitendes Lernen könne wahrscheinlich nur dann als die beschriebene Fähigkeit verinnerlicht werden, wenn man über die Form und den Inhalt des Lernens selbst bestimmen könne (vgl. Eichelberger, 2007, S. 141–142).

6 Zur Aktualität der Montessoripädagogik als Repräsentant einer reformpädagogischen Richtung

Der Grundstein für die Montessoripädagogik wurde in einer Zeit gelegt, in der Kinder wenig beachtet wurden. Maria Montessori war mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen, die die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt stellten, eine Vorkämpferin.

Weltweit steigt die Zahl der Montessorieinrichtungen. Im Vergleich zu den 1980er Jahren hat sie sich in den 1990er Jahren verdoppelt. In Deutschland gab es im Jahr 2005 bereits 950 und in Holland um die 300 Einrichtungen (vgl. Fischer & Heitkämper, 2005, S. 98).

In Salzburg eröffnete 1979 die erste Montessorischule Österreichs. Das zunehmende Elterninteresse hat zu einem Anstieg der Montessorieinrichtungen geführt (vgl. Haberl, 1994, S. 276).

Im Jahr 2011 gab es laut Montessori Österreich bereits 102 Institutionen im Land (vgl. Montessori Österreich, 2011).

In den 1980er Jahren entstand eine ganze Reihe von Initiativen. Es wurden Montessorivereine gegründet, die zum größten Teil im Österreichischen Bundesverband für Montessoripädagogik zusammengeschlossen wurden. In den letzten Jahren hat durch die enorme Aktualität der Montessoripädagogik auch die Vielfalt der Ausbildungen zugenommen (vgl. Hammerer, 1997).

Reformpädagogische Schulen bzw. reformpädagogischer Unterricht konzentriert sich auf die Frage der Gestaltung des individuellen Lernprozesses in einer optimalen Lernumgebung. In der Entwicklung einer Schule sollte es allen Beteiligten ein Anliegen sein, zu den grundlegenden pädagogischen Prinzipien der Selbstbestimmung, Selbstbildung und Selbsttätigkeit eine Struktur des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens zu finden (vgl. Eichelberger, 2014, S. 1–5).

Maria Montessoris spätere Ausführung vor allem zur religiösen Erziehung, zur Friedenserziehung – zur „kosmischen Erziehung“ – sind weithin fast unbekannt. Gerade diese lenken aber den Blick noch mehr und eindringlicher auf die einmalige geschichtliche Situation der Menschheit von heute und ihrer Welt. Und gerade darin wird sehr deutlich, dass es sich bei Montessoris Ideen und Werk nicht um eine begrenzte methodisch-pädagogische Bemühung handelt, sondern um eine große Vision für eine notwendige neue Welt des Friedens, die vor allem auch eine Veränderung der Erziehung verlange (vgl. Hellmich, 2007, S. 75).

Warum die Reformpädagogik weder in Europa noch den USA eine umfassende und dauerhafte Verbreitung fand, hat mehrere Gründe. Die Reformpädagogik ist eine so komplexe Bewegung, die letztendlich nicht auf einzelne theoretische Grundannahmen zurückgeführt werden kann. Weiters ist es geradezu unmöglich, deren Ziele eindeutig *im Rahmen eines Curriculums oder einer Form der Schulorganisation zu verankern*. Werden jedoch die pädagogischen Grundannahmen und der Versuch, die Lehrinhalte lebensnah und anschaulich zu vermitteln, in den Vordergrund gestellt, so sind die reformpädagogischen Einflüsse unermesslich groß und von *einer Intensität, die nur schwer abzuschätzen ist* (vgl. Röhrs, 1994, S. 333).

6.1 Eltern wählen alternative Schulen

An immer mehr Schulen wachsen das Bewusstsein für eine andere Förderung der Kinder sowie der Bedarf an einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Akzeptanz des öffentlichen Schulwesens ist in den letzten Jahren bei den Eltern gesunken. In Deutschland ist die Zahl der Schüler/innen an Privatschulen seit 1992 um 55 % angestiegen. Sehr viele deutsche wie auch österreichische Privatschulen befinden sich in kirchlicher Trägerschaft. Laut Hendricks sind das in Deutschland 80 % der privaten Schulen (vgl. Hendricks, 2011, S. 146). Hendricks führt aus, dass Eltern diese Schulen nicht primär wegen der Vermittlung von Glaubensinhalten wählen, sondern dort vielmehr eine bessere Qualität des Unterrichts sowie ein größeres Pflichtbewusstsein der Lehrerschaft erwarten. Die Eltern wünschen sich eine Beratung, die sich am Kind orientiert. Hendricks sagt weiter, dass sich Eltern aufgrund der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und des globalen Wettbewerbs immer unsicherer fühlen. Die Mittelschicht reagiere darauf mit einer Nachfrage nach alternativer Bildung. Die Eltern würden diese „Abstiegsängste“ durch eigene Investitionen in die Bildung ausgleichen. Ein Viertel aller Schüler in Deutschland erhalten laut der JAKO-O Bildungsstudie (Horstkemper, 2011, S. 123–144) zumindest hin und wieder Nachhilfeunterricht. 1,5 Milliarden Euro werden in Deutschland jährlich für Nachhilfeunterricht ausgegeben. Somit passt sich das System nicht den Kindern, sondern die Kinder und die Eltern passen sich dem System an. Viele Schulen schneiden deutlich besser ab als die Schulen in den Siegerländern der PISA-Studien. Dies hängt vor allem mit einem veränderten Problembewusstsein der Schulleitung und der Lehrerschaft zusammen. An einzelnen Schulen entsteht bereits Qualität. Ein wichtiger Punkt dabei ist, dass Eltern ernst genommen und in die Arbeit miteinbezogen werden.

6.2 Schulentwicklung der Montessorischule im Aichfeld

Die Montessorischule „Miteinander wachsen“, deren Eltern in der vorliegenden Studie befragt wurden, gehört zur evangelischen Diakonie. Die evangelische Diakonie zählt zu den fünf größten Sozialorganisationen in Österreich. Die Schulentwicklung der Montessorischule im Aichfeld zeigt, wie rasch die Schülerzahl in den letzten Jahren gestiegen ist:

Jahr	Kinder	Team
2009/2010	17	2 Lehrerinnen
2010/2011	27	3 Lehrerinnen
2011/2012	38	4 Lehrerinnen
2012/2013	44 (2 Gruppen)	4 Lehrerinnen
2013/2014	54 (2 Gruppen) mit Altersmischung (1.-4. Schulstufe)	6 Lehrerinnen

Abb. 3: Schulentwicklung Montessorischule Aichfeld

7 Elternbefragungen

7.1 Elternbefragungen an öffentlichen Schulen

In Bezug auf pädagogische und bildungspolitische Themen ist die Elternbefragung, vor allem in Deutschland, nicht neu. Bekannt geworden ist unter anderem die Repräsentativumfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, deren Aufgabe es war, die öffentliche Meinung der Bevölkerung zu Fragen des Bildungswesens zu erforschen. Diese Studie wurde von 1979 bis 2004 durchgeführt. Seitdem sind keine Studien in regelmäßigen Abständen zum Meinungsbild der Eltern durchgeführt worden. In den letzten Jahren gab es jedoch immer wieder Einzelstudien, die an die oben genannte anschließen, darunter 2009 und 2010 eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach zu aktuellen Fragen der Schul- und Bildungspolitik. Ebenso zu nennen ist die Online-Bürgerbefragung „Zukunft durch Bildung – Deutschland will’s wissen“ im Jahr 2011, an der 500.000 Menschen teilnahmen. Bei einer eigenfinanzierten Umfrage mit dem Titel „Schule aus Sicht der Eltern“ von TNS Infratest im Jahr 2003 wurden neben Erkenntnissen zur Lage des Schulsystems auch konkrete Bewertungen von Eltern über die Schule des eigenen Kindes erfragt (vgl. Killus & Tillmann, 2011, S. 14). 2011 und 2012 wurden im Rahmen der JAKO-O Bildungsstudie insgesamt 3000 Mütter und Väter von Schul- und Kindergartenkindern zu bildungspolitischen Themen befragt (vgl. Peetz, 2012, S. 7). Ebenso von Bedeutung ist die Elternstudie der Konrad-Adenauer-Stiftung „Eltern unter Druck“ aus dem Jahr 2008 (vgl. Wippermann, 2013).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Elternbefragungen in Deutschland zwar immer wieder durchgeführt werden, jedoch wissenschaftlich anerkannte langjährige Studien seit 2004 nicht mehr existieren.

Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag seitens der Eltern

Die Elternstudie der Konrad-Adenauer-Stiftung mit dem Titel „Eltern unter Druck“, die im Jahr 2008 in Deutschland durchgeführt wurde, zeigt auf, dass Schule zu einem bestimmenden Thema im Familienalltag geworden ist. Die umfangreiche qualitative Studie beschreibt die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte und Eltern zum Thema Schulalltag. Dazu wurden 255 mehrstündige Interviews geführt (Wippermann, 2013, S. XIII).

Es zeigte sich, dass das Thema Schule die Eltern von schulpflichtigen Kindern bewegt; sie fühlen sich mehr und mehr verantwortlich für den Schulerfolg ihres Kindes. Die Kernaussagen der Eltern lauten:

- Schule und Schulleistung sind zu einem dominanten Thema in den Familien geworden.
- Eltern sind mit dem Schulsystem sehr unzufrieden.
- Trotz großer Kritik bleibt das Gymnasium für Eltern der Ober- und Mittelschicht die angestrebte Schulart – für Eltern anderer Milieus nicht.
- Die Eltern sind hinsichtlich des Leistungsanspruchs der Schule verunsichert.
- Erziehungsstile kollidieren mit dem Schulsystem.
- Schulerfolg wird als grundlegende Voraussetzung für den späteren Lebensweg betrachtet.
- Die Lern- und Übungskultur nimmt in den Familien zu (vgl. ebd., S. 1–10).

Was sich die Eltern laut der Studie von der Schule wünschen:

- Die Mehrheit der Eltern wünscht sich eine individuelle Förderung in kleinen Klassen.
- Die Mehrheit der Eltern wünscht sich eine nachhaltige Vermittlung des Wissens. Die Lehrkräfte sollten Neugier und Interesse wecken und die Lerninhalte spielerisch vermitteln.
- Nahezu alle Eltern lehnen Notenfixierung und Leistungsdruck ab, da dies der Persönlichkeit des Kindes nicht nahe käme (vgl. ebd., S. 13).

7.2 Elternbefragungen in Reformschulen

An einer Alternativschule wurde eine empirische Studie mit dem Titel „Bildungserfahrungen an Montessorischulen – Empirische Studie zur Schulqualität und zu Lernerfahrungen“ (Liebenwein, 2013) durchgeführt. Themen wie Leistungsbeurteilung, Lehrerpersönlichkeiten und Elternmitarbeit an Montessorischulen wurden anhand von Fragebögen und mündlichen Befragungen eingehend untersucht. Es wurden Kinder und Eltern befragt, das heißt, die Studie gibt nicht nur über die Meinungen der Eltern Auskunft.

In der Dissertation von Mag. phil. Angela Hensel aus dem Jahr 2001 wird die Studie „Montessoripädagogik aus Sicht der betroffenen Eltern“ untersucht. In ihr hatten sich insgesamt 312 Eltern in Fragebögen unter anderem zu folgenden Themen geäußert:

- Auf welche Weise setzen sich die Eltern vor der Einschreibung mit der Montessoripädagogik auseinander?
- Auf wessen Entschluss ist es zurückzuführen, dass das Kind eine Montessoriklasse besucht?
- Welche Einstellung hatte das Kind vor Schulbeginn zum Besuch einer Montessoriklasse und welche Einstellung hat es heute dazu?
- Gab es für das Kind schwerwiegende Ereignisse, wodurch die Eltern in ihrem Beschluss bestärkt waren, ihr Kind in eine Montessoriklasse zu schicken?
- Welche Beweggründe waren dafür ausschlaggebend, dass die Eltern ihre Kinder in eine Montessoriklasse eingeschrieben haben?

In Beantwortung der letzten Frage gaben rund 90 % der Eltern an, dass sie ihrem Kind folgende Erfahrungen ermöglichen wollten:

- eine schönere Schulzeit,
- den eigenen Bedürfnissen angepasster Unterricht,
- mit Freude zu lernen,
- besondere Erfahrungen zu machen,
- freie Entfaltungsmöglichkeiten,
- ohne trockenen Willensdrill zu lernen.

Lediglich 5,5 % der befragten Eltern gaben an, ihr Kind aus Prestige Gründen in eine Montessorischule geschickt zu haben. Etwa 80 % wollten ihrem Kind keinem Leistungsdruck in der Schuleingangsphase aussetzen, Ruhe und Ausgeglichenheit im Schulalltag ermöglichen und dem Kind Schulstress und Schulangst ersparen. Der geringe Hausaufgabenumfang war für ein Fünftel ein gewichtiger Grund für die Entscheidung zu einer Reformschule. Für mehr als 90 % der Befragten waren folgende Punkte wichtig:

- selbstständiger Wissenserwerb,
- kreatives Arbeiten,
- individuelle Förderung des Kindes,
- Befriedigung der Neugier und des Forscherdranges,
- eigenständige Arbeit,
- individuelle Lernmöglichkeiten.

Beinahe alle Befragten befanden Persönlichkeitsentwicklung, Förderung der Selbstständigkeit, Erlangung von mehr Selbstbewusstsein, Sensibilität im

zwischenmenschlichen Umgang und Hinführung zur eigenen Entscheidungsfindung als sehr wichtig bis wichtig (vgl. Hensel, 2001, S. 141–142). In der Dissertation wurde nicht speziell darauf eingegangen, ob die Erfahrungen der eigenen Schullaufbahn der Eltern für die Entscheidung ausschlaggebend waren. Ebenso wenig wurde erhoben, welche Vorteile oder Nachteile die Eltern nach der Absolvierung der Montessorischule für die Zukunft ihrer Kinder sehen.

8. Empirische Untersuchung

Um die Forschungsfragen, die in der Einleitung der Arbeit formuliert wurden, zu beleuchten, wurde im Zeitraum vom 16. Mai bis 30. Juni 2014 eine Untersuchung mit zehn Eltern der Montessorischule „Miteinander wachsen“ durchgeführt, welche im folgenden Abschnitt ausführlich erläutert wird.

8.1 Ausgangssituation der empirischen Untersuchung

In der Montessorischule „Miteinander wachsen“ im Aichfeld lernen zum Zeitpunkt der Untersuchung 54 Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen 6 und 11 Jahren. Davon besuchen 18 die erste Schulstufe.

Die Montessorischule wird als evangelische Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht geführt. Sie umfasst die Vorschulstufe sowie die erste bis vierte Schulstufe und orientiert sich am österreichischen Lehrplan für Volksschulen. Es gibt ausschließlich Gesamtklassen, in denen jeweils zwei Lehrerinnen gemeinsam Kinder von der Vorschulstufe bis zur vierten Schulstufe begleiten. Hinzu kommt eigenes Lehrpersonal für das Unterrichtsfach Religion.

Eltern, die für ihr Kind die Montessorischule wählen, zahlen zwölfmal jährlich einen Schulbeitrag von jeweils 190 Euro. Eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts schließt die Eltern mit ein, die diesen pädagogischen Umgang mit ihren Kindern wünschen, bereit sind, sich damit auseinanderzusetzen und die Arbeit der Schule mitzutragen. Die Eltern müssen sich bewusst gegen die Regelschule in ihrem Bezirkssprengel entscheiden, damit ihr Kind die Montessorischule besuchen kann. Oft sind längere Anfahrtstrecken die Regel.

8.2 Fragestellung der Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung soll ein Einblick in die Gründe der Eltern dafür gewährt werden, ihr Kind keine Regelschule ihres Bezirkssprengels besuchen zu lassen, sondern eine private reformpädagogische Einrichtung.

Die Forschungsfragen lauten somit wie folgt:

Welche Beweggründe haben Eltern dafür, ihr Kind eine private Montessorischule besuchen zu lassen?

Spielt es für die Wahl der Schule eine Rolle, welches reformpädagogische Konzept, wie z. B. Montessori, Freinet oder Waldorf, vorrangig ist?

Welche didaktischen und pädagogischen Schwerpunkte sprechen aus Sicht der Eltern für die Montessorischule?

Sehen Eltern für ihr Kind nach Absolvierung einer Montessorischule Vorteile für dessen Zukunft?

Hat die alternative Leistungsbeurteilung einen Einfluss auf die Wahl einer Reformschule?

Nimmt die persönliche Schullaufbahn des Erwachsenen Einfluss auf die Wahl der Schule des Kindes?

8.3 Untersuchungsmethode

8.3.1 Qualitative Forschung

Um den Ausführungen der interviewten Eltern genügend Raum zu geben, habe ich mich für die qualitative Forschung entschieden.

Die qualitativ orientierte Forschung erfasst *deskriptive Daten über Individuen*. Diese werden nicht, wie oftmals in der quantitativen Forschung als *isolierte Variablen*, sondern als Teil eines Ganzen gesehen (vgl. Lamnek, 2010, S.4).

Die qualitative Sozialforschung besteht aus *einer Vielfalt an Methoden, Methodologien, Theorien und vor allem Disziplinen, die sich qualitativ nennen* (zit.n. Reinders, 2012, S.19).

Mayring hebt folgende fünf Grundsätze des qualitativen Denkens hervor:

- Forderung der stärkeren Subjektbezogenheit der Forschung,
- Betonung der Deskription,
- Interpretation der Forschungsergebnisse,
- Subjekte in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung,
- Verallgemeinerungsprozess (vgl. Mayring, 2002, S.19).

8.3.2 Erhebungsmethode

Das problemzentrierte Interview

Für die Durchführung des Forschungsvorhabens wurde eine mündliche Befragung mittels problemzentrierten Interviews gewählt. Diese Interviewform geht auf Witzel (1982) zurück.

Das problemzentrierte Interview wird den Leitfadeninterviews zugeordnet. Der den Interviews zugrunde liegende Leitfaden ist neben weiteren Bestandteilen das strukturierende Element der Befragung.

Als zentrales Grundprinzip ist die Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen zu nennen. Zum einen wird hier das Vorwissen des/der Forschenden explizit gemacht und dient somit der Erstellung des Leitfadens. Zum anderen werden durch die Informationen, die aus den Interviews gewonnen werden, die Fragestellungen modifiziert und präzisiert (vgl. Reinders, 2012, S. 101). Das Ermitteln der subjektiven Erfahrungen der Interviewpartner/innen sowie deren persönliche Handlungsstrukturen sind Ziel des Interviews (vgl. Mayring, 2002, S. 67).

Bei der Durchführung von problemzentrierten Interviews nennt Witzel (1982) drei zentrale Aspekte, die es kennzeichnen:

- *Problemzentrierung*: Die Orientierung an einem gesellschaftlich relevanten Problem stellt den Ausgangspunkt der Untersuchung dar (vgl. Reinders, 2012, S. 102).
- *Gegenstandsorientierung*: Es werden keine bestehenden Instrumente zur Datenerhebung übernommen, sondern die Instrumente werden an die verschiedenen Ansprüche der Untersuchung angepasst (vgl. Reinders, 2012, S. 102).
- *Prozessorientierung*: Das bezieht sich auf die „flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel, 1982, S. 72).

Wichtig für die Durchführung der Interviews selbst ist die Offenheit. Der/Die Interviewte sollte ohne vorgegebene Antwortalternativen frei antworten können (vgl. Mayring, 2002, S. 68).

8.3.3 Auswahl der Interviewpartner/innen

Über Inhalt der Informationen entscheidet neben dem *eigenen Erkenntnisinteresse* die Auswahl der Interviewpartner/innen (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 117).

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der zu befragenden Eltern war, dass ihr Kind die 1. Schulstufe der Montessorischule besucht. Damit sollte sichergestellt werden, dass sich die Eltern vorrangig an die Beweggründe für die Wahl der Schule erinnern konnten und nicht zu sehr von bereits erlebten Schulerfahrungen beeinflusst waren. Außerdem sollten Eltern für das Interview herangezogen werden, die sich aus Überzeugung für das Konzept einer Reformschule entschieden hatten, um detaillierte Antworten für ihre Beweggründe zur Wahl der Schule zu erhalten. Ein persönliches Gespräch mit der Direktorin der Schule ermöglichte es, die Kontaktdaten der Eltern zu bekommen, die dann per E-Mail mit folgenden Fragen kontaktiert wurden:

1. Haben Sie sich für die Montessorischule „Miteinander wachsen“ in Knittelfeld aus Überzeugung für dieses Konzept entschieden oder aus anderen Gründen?
 - a. aus Überzeugung für dieses Konzept
 - b. aus anderen Gründen
2. Wenn Sie mit a. geantwortet haben, wie sehr waren Sie von diesem Schulkonzept überzeugt:
 - a. absolut überzeugt
 - b. eher überzeugt
 - c. weniger überzeugt

17 Elternteile antworteten auf das Mail.

- 17 Elternteile antworteten auf Frage 1 mit a.
- 12 Elternteile antworteten auf Frage 2 mit a. und 5 Elternteile mit b.

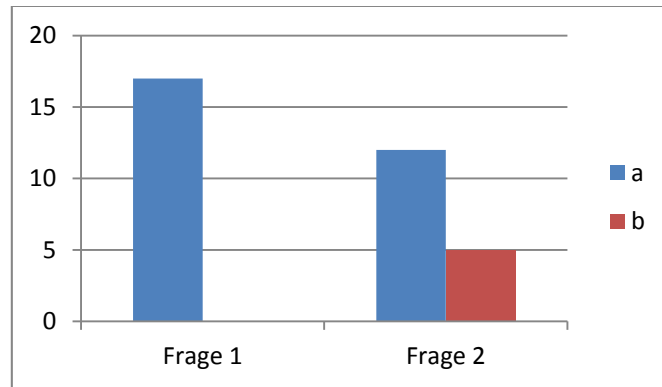


Abb. 4: Antworten der Eltern

Zehn Elternteile erklärten sich bereit, weitere Fragen bei einem persönlichen Interview zu beantworten. Davon haben

- 6 Elternteile die erste und die zweite Frage mit a. beantwortet,
- 4 Elternteile die erste Frage mit a. und die zweite mit b. beantwortet.

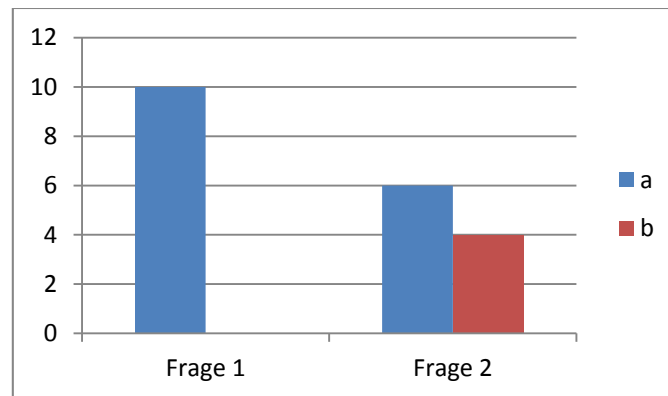


Abb. 5: Antworten der Eltern zu deren Überzeugung

Zur besseren Übersichtlichkeit wurden in der nachfolgenden Tabelle die soziodemografischen Daten der interviewten Personen sowie deren Überzeugung der Entscheidung für das Konzept einer Reformschule dargestellt:

Interview/ Geschlecht	Berufstätig angestellt/selbstständig	Alter	Höchster Schulabschluss	Überzeugung für Konzept der Reformschule
1/w	ja angestellt	45 Jahre	abgeschlossenes Studium	sehr überzeugt
2/w	ja selbstständig	34 Jahre	Matura	sehr überzeugt
3/m	ja selbstständig	37 Jahre	Matura	sehr überzeugt
4/w	ja selbstständig	35 Jahre	abgeschlossenes Studium	eher überzeugt
5/w	ja selbstständig	38 Jahre	abgeschlossenes Studium	eher überzeugt
6/w	ja angestellt	34 Jahre	Matura	sehr überzeugt
7/w	nein	34 Jahre	Matura	eher überzeugt
8/m	ja angestellt	39 Jahre	Matura	sehr überzeugt
9/w	ja angestellt	35 Jahre	Lehrabschluss	eher überzeugt
10/w	ja selbstständig	45 Jahre	abgeschlossenes Studium	sehr überzeugt

Abb. 6: Daten der Interviewpartner/innen

w = weiblich

m = männlich

8.3.4 Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden stellt das Erhebungsinstrument dar. Er belässt dem Interviewer/der Interviewerin weitgehende Entscheidungsfreiheit darüber, welche Fragen wann und in welcher Form gestellt werden. Die Antworten auf diese Fragen enthalten die zentralen Informationen, mit Hilfe derer die Forschungsfragen beantwortet werden sollen, um zu der angestrebten Erklärung zu kommen (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 142). Als Grundlage für die Erstellung des Interviewleitfadens dienen die Einsichten aus der erarbeiteten Fachliteratur sowie persönliche Einblicke in das reformpädagogische Konzept Maria Montessoris. Der Leitfaden gliedert sich in folgende Bereiche:

- Einleitung,
- Allgemeine Gründe,

- Pädagogische Schwerpunkte,
- Vorteile/Nachteile für die Zukunft,
- Bedeutung der Leistungsbeurteilung,
- Rolle des Erwachsenen,
- Einfluss der persönlichen Schullaufbahn.

Der Interviewleitfaden wurde nach dem ersten Gespräch etwas verändert, da das erste Interview sehr kurz war und die Antworten recht knapp ausfielen. Vor allem wurde mehr Zeit zum Antworten gelassen und die Reihenfolge der Fragen individueller gestaltet. Die endgültige Version des Leitfadens ist im Anhang beigelegt.

8.3.5 Durchführung der Interviews

Die Interviewtermine wurden nach der entsprechenden Auswahl vereinbart und die Interviews nach einem im Vorhinein erarbeiteten Interviewleitfaden geführt. Der Ort, an dem die Befragung stattfinden sollte, wurde mit den jeweiligen Eltern individuell arrangiert. Es wurde sehr darauf geachtet, dass der Raum störungsfrei war. Die meisten Gespräche fanden in den Büros oder in den Wohnungen der Interviewpartner/innen statt. Eines fand im Garten der Montessorischule statt. Die Atmosphäre war bei allen Gesprächen ausgesprochen angenehm.

Bevor die Aufzeichnungen begannen, wurden alle Interviewpartner/innen über das Ziel und den Sinn des Gesprächs informiert. Das Untersuchungsziel sollte als offene Frage formuliert werden und nicht in Form von Annahmen darüber, wie es sein könnte (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 160). Ebenso wurde die persönliche Motivation für die Untersuchung einleitend mitgeteilt und ein Kurzfragebogen an die interviewten Personen übergeben, mit der Bitte, ihn auszufüllen, um die biografischen Daten zu erfassen.

Aufbau des Kurzfragebogens:

- ✓ Alter (in Jahren)
- ✓ Geschlecht: männlich/weiblich
- ✓ Berufstätig: ja/nein
- ✓ Wenn Berufstätig: selbstständig/angestellt
- ✓ Höchster Schulabschluss

Alle Gesprächspartner/innen beantworteten die gestellten Fragen mit großer Bereitschaft. Die Interviews dauerten zwischen 31 und 53 Minuten. Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet.

Folgende Übersicht zeigt die Anzahl der Interviewpartner/innen, das Datum, den Ort und die Dauer der geführten Interviews.

Interview	Datum	Ort	Dauer
1	16. Mai 2014	Büro der Interviewpartnerin	33 Minuten
2	28. Mai 2014	Wohnung der Interviewpartnerin	53 Minuten
3	28. Mai 2014	Büro des Interviewpartners	52 Minuten
4	29. Mai 2014	Büro der Interviewpartnerin	42 Minuten
5	29. Mai 2014	Wohnung der Interviewpartnerin	31 Minuten
6	26. Juni 2014	Wohnung der Interviewpartnerin	46 Minuten
7	27. Juni 2014	Garten der Schule	41 Minuten
8	28. Juni 2014	Wohnung des Interviewpartners	34 Minuten
9	28. Juni 2014	Wohnung der Interviewpartnerin	44 Minuten
10	30. Juni 2014	Büro der Interviewpartnerin	52 Minuten

Abb. 7: Anzahl der Interviewpartner/innen, Datum, Ort und Dauer der Interviews

8.4 Auswertung der erhobenen Daten

8.4.1 Transkription

Die zehn Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und wortwörtlich transkribiert. Umgangssprachliche Aussagen wurden eingedeutscht, ansonsten wurde der Originaltext niedergeschrieben. Die Fragen der Interviewerin wurden mit „I“, die Aussagen der befragten Eltern mit „IVP“ gekennzeichnet. Nonverbale (z. B. Mimik) und paraverbale (z. B. Stöhnen oder Lachen) Äußerungen wurden nicht in die Transkription übernommen, ebenso wenig wie Zwischenlaute wie „Äh“ oder Gesprächspausen. Namentlich erwähnte Personen wurden anonymisiert.

Das Verfahren der Transkription ist aufwendig. Es ist jedoch für eine detaillierte Verarbeitung der Interviewinhalte erforderlich und stellt die Basis für eine „ausführliche interpretative Auswertung“ dar (vgl. Mayring, 2002, S. 89).

8.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist eine ursprünglich kommunikationswissenschaftliche Technik, die in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde. Zur Analyse der sich entfaltenden Massenmedien in den USA waren meist quantitative Verfahren für die Auswertung angewandt worden. Aufgrund einiger Kritikpunkte an dieser Methode entwickelte sich aber bald die qualitative Inhaltsanalyse, mit der vorschnelle Quantifizierungen vermieden werden konnten (vgl. Mayring, 2002, S. 114).

Die qualitative Inhaltsanalyse behandelt die transkribierten Texte als Material, aus dem Rohdaten extrahiert, aufbereitet und verwertet werden. Diese Informationen sollen nur noch für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutend sein. Dieses Verfahren trennt sich, im Unterschied zu anderen qualitativen Textanalysen, konsequent vom ausgegangenen Text, um die Informationen gründlich zu verringern und für das Forschungsziel aufzubereiten (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 199–200).

Mayring beschreibt drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

- die Zusammenfassung,
- die Explikation,
- die Strukturierung (vgl. Mayring, 2002, S.115).

Die in der Untersuchung angewandte Vorgangsweise der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich an der Zusammenfassung.

Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist. (zit.n. Mayring, 2002, S.115)

Die Entwicklung der Kategorien in der Untersuchung erfolgte **deduktiv**. Nur für die Untersuchung benötigte Informationen wurden dabei aus dem Text extrahiert und

entsprechenden Kategorien zugeordnet. Somit wurde beim Lesen des Textes entschieden, welche Informationen relevant waren. Das Kategoriensystem konnte nach der Extraktion noch verändert werden, wenn sich weitere wichtige Informationen im Text fanden. Dabei wurden neue **induktive** Kategorien gebildet bzw. bestehende verändert (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 199–205).

Die **deduktiven** Kategorien in der Untersuchung wurden aufgrund des theoretischen Teils und des Interviewleitfadens wie folgt gebildet:

- Entscheidung für ein bestimmtes reformpädagogisches Konzept
- Didaktische und pädagogische Schwerpunkte
- Welche Vorteile sehen Eltern durch den Besuch der Montessorischule für die Zukunft ihrer Kinder?
- Welche Nachteile sehen Eltern durch den Besuch der Montessorischule für die Zukunft ihrer Kinder?
- Bedeutung der Leistungsbeurteilung
- Bedeutung der eigenen Schullaufbahn
- Die Rolle der Eltern
- Bedeutung der Lernleistung
- Könnte die reformpädagogische Schule für alle Eltern interessant sein?

Weiters wurden folgende **induktive** Kategorien aufgrund des vorhandenen Textmaterials gebildet:

- Bedeutung des Lehrpersonals,
- Bedeutung der Bewegung,
- Bedeutung der fehlenden Hausaufgaben,
- Bedeutung der regelmäßigen Schulzeiten,
- Bedeutung der Freude am Lernen.

9. Darstellung der Ergebnisse

9.1. Entscheidung für ein bestimmtes reformpädagogisches Konzept

Die erste Frage nach den Beweggründen der Eltern, sich für die Montessorischule zu entscheiden, sollte klären, ob sich Eltern vorrangig wegen des reformpädagogischen Konzeptes nach Maria Montessori für diese Schule entschieden hatten oder auch ein anderes reformpädagogisches Konzept in Frage gekommen wäre. Nachfolgend werden alle Ergebnisse dargestellt, die sich mit dieser Frage beschäftigen. Die verschiedenen Konzepte der Reformschulen wie Montessori, Waldorf oder Freinet werden oft gemeinsam erwähnt, zeigen bei näherer Betrachtung jedoch pädagogische Unterschiede.

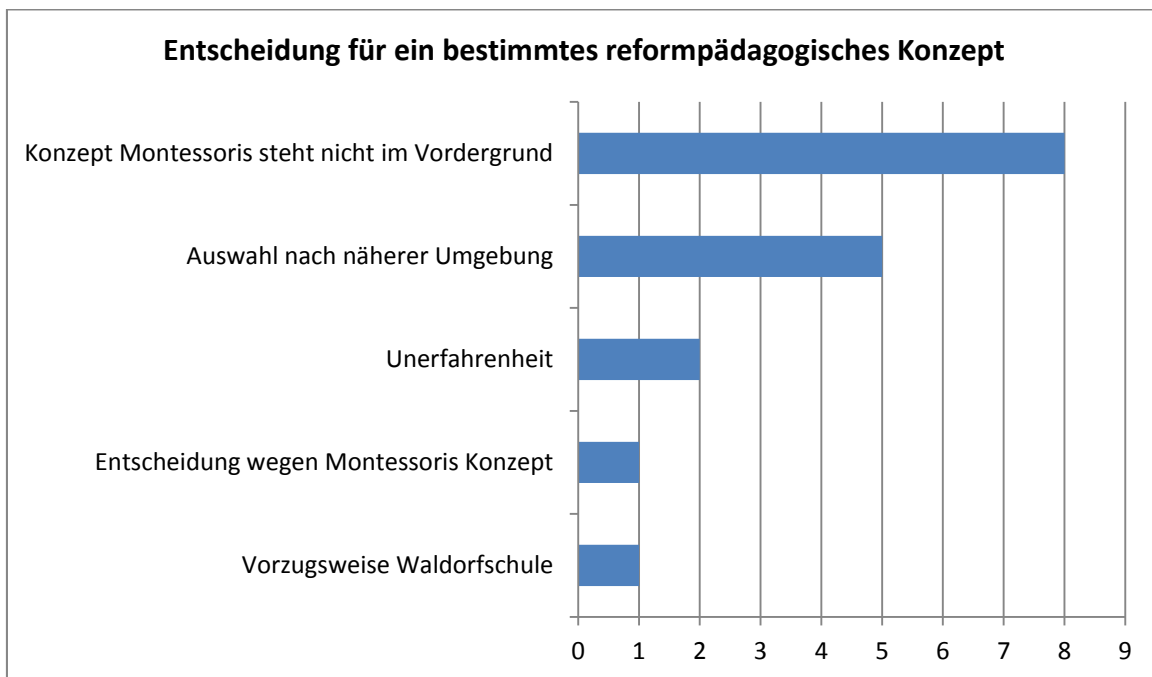


Abb. 8: Entscheidung für ein bestimmtes reformpädagogisches Konzept

Die Antworten konnten fünf Kategorien zugeordnet werden, die im Folgenden beschrieben und mit wörtlichen Zitaten belegt werden.

Konzept Montessoris steht nicht im Vordergrund (N = 8)

Acht der befragten Eltern gaben an, dass das Konzept Maria Montessoris nicht im Vordergrund für die Wahl der Schule stand. Es wäre durchaus auch eine andere reformpädagogische Richtung in Frage gekommen, wenn eine in der Nähe gewesen wäre (vgl. Int. 1, S. 1; Int. 2, S. 1; Int. 3, S. 2; Int. 4, S. 1; Int. 5, S. 1–2; Int. 7, S. 1; Int. 8, S. 1; Int. 9, S. 1).

Eine Mutter gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 2 (S. 1): Nein, also für uns stand in erster Linie die Entscheidung für eine Reformschule im Vordergrund, ob es sich dabei um eine Waldorfschule oder eben Montessorischule gehandelt hätte, wäre egal gewesen.

Auswahl nach näherer Umgebung (N = 5)

Die Hälfte der Interviewpartner/innen berichtete, dass sie sich deshalb für die Montessorischule entschieden hätten, weil keine andere reformpädagogische Einrichtung im näheren Umfeld zu finden war (vgl. Int. 2, S. 1; Int. 3, S. 2; Int. 6, S. 1; Int. 8, S. 1; Int. 9, S. 1).

Dies wird besonders deutlich bei der Aussage von diesem Elternteil:

Int. 9 (S. 1): Es hätte auch eine andere sein können, aber da wir nur eine Montessorischule in der Region haben, ist es halt die Montessorischule geworden.

Unerfahrenheit (N = 2)

Zwei Elternteile hoben hervor, dass sie sich wenig mit den verschiedenen reformpädagogischen Richtungen auseinandergesetzt hätten. Hätte es mehrere Reformschulen zur Auswahl gegeben, hätten sie sich näher damit beschäftigt, um die richtige Schulwahl zu treffen (vgl. Int. 3, S. 2; Int. 5, S. 1–2).

Ein Vater unterstrich diese Auffassungen folgendermaßen:

Int. 3 (S. 2): Ja, ich muss zugeben, dass ich mich nicht so für die Unterschiede der einzelnen Schulformen interessiert habe, aber ich glaube einfach, wenn es in unserer näheren Umgebung andere Alternativen dahingehend gegeben hätte, hätten wir uns bestimmt alle näher angeschaut.

Entscheidung wegen Montessoris Konzept (N = 1)

Eine Interviewpartnerin gab an, dass sie nur Montessori als Konzept wollte, weil ihr dieses am besten gefiel (vgl. Int. 10, S. 1).

Vorzugsweise Waldorfschule (N = 1)

Hätte es eine Waldorfschule in der Nähe gegeben, hätte sich ein befragter Elternteil vorzugsweise für diese entschieden (vgl. Int. 6, S. 1).

9.2 Didaktische und pädagogische Schwerpunkte

Mit dieser Frage sollte ermittelt werden, welche didaktischen und pädagogischen Schwerpunkte aus Sicht der Eltern für die Wahl der Schule entscheidend waren. Es wurden schulische Schwerpunkte wie das selbstbestimmte Lernen, individuelle Betreuung und die Materialarbeit sowie soziale Aspekte genannt.

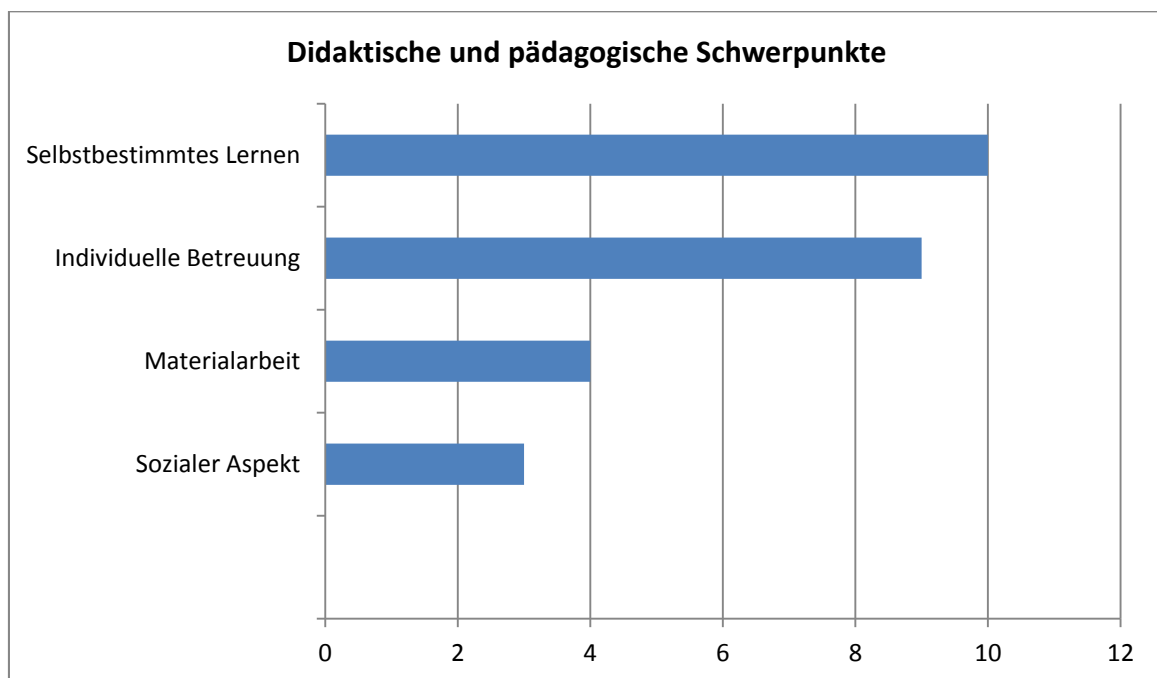


Abb. 9: Didaktische und pädagogische Schwerpunkte

Selbstbestimmtes Lernen (N = 10)

Alle befragten Elternteile gaben an, dass für sie das selbstbestimmte Lernen sehr wichtig sei (vgl. Int. 1, S. 1; Int. 2, S. 2; Int. 3, S. 2; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 1; Int. 5, S. 2; Int. 6, S. 1; Int. 7, S. 1; Int. 8, S. 1–2; Int. 9, S. 2; Int. 10, S. 1). Es wird als Vorteil gesehen, dass sich die Kinder Wissen selbst erarbeiten und sich selbst organisieren müssen (vgl. Int. 2, S. 1), ebenso, dass das Selbstdenken beim Kind gefördert würde und somit die Erfolgserlebnisse ganz andere wären, als wenn das Lernen von außen angeleitet würde (vgl. Int. 3, S. 3). Es ginge vor allem auch um die Freude am Lernen, die gefördert würde, indem die Kinder Dinge lernen dürften, die sie gerade sehr interessieren (vgl. Int. 1, S. 1). Ein Vater erwähnte, dass vor allem auch der Lernerfolg und die Motivation durch das selbstbestimmte Lernen größer wären.

Er gab dies wie folgt wieder:

Int. 8 (S. 1–2): Da ist meines Erachtens auch der Lernerfolg ein größerer, weil sich die Kinder da halt dann auch wirklich ‚reinknien‘. Auch die Motivation ist größer und wenn sie dann in diesem Flow sind, dann tun sie sich vielleicht auch leichter, dann doch auch einen Gegenstand zu lernen, der ihnen ansonsten nicht so leichtfällt.

Neun befragte Personen berichteten, dass die Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen ein wesentlicher Entscheidungsgrund für diese Schule gewesen sei (vgl. Int. 1, S. 1; Int. 2, S. 2; Int. 3, S. 2; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 1; Int. 5, S. 2; Int. 6, S. 1; Int. 7, S. 1; Int. 8, S. 1–2; Int. 10, S. 1).

Sieben Interviewpartner/innen gaben die Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen als wichtigsten Grund für die Entscheidung für die Montessorischule an (vgl. Int. 1, S. 1; Int. 2, S. 2; Int. 3, S. 2; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 1; Int. 6, S. 1; Int. 7, S. 1; Int. 10, S. 1).

Eine Mutter gab dies wie folgt wieder:

Int. 1 (S. 1): In erster Linie steht für mich ganz klar die Möglichkeit des selbstständigen Lernens im Vordergrund.

Eine Mutter führte aus, dass dies kein Grund für die Wahl der Schule gewesen sei, da sie das selbstbestimmte Lernen als Konzept überhaupt erst im Laufe des ersten Schuljahres kennengelernt habe (vgl. Int. 9, S. 2).

Sie gab diese Auffassung wie folgt wieder:

Allerdings habe ich diese Art zu lernen auch erst im Laufe der Schulzeit meines Sohnes kennengelernt. Also es war jetzt nicht unbedingt ein Grund für die Entscheidung, sondern vielmehr ein Mitaspekt, der sich erst im Laufe der Schulzeit ergeben hat.

Individuelle Betreuung (N = 9)

Neun der befragten Elternteile nannten als wichtigen pädagogischen Punkt die individuelle Betreuung ihres Kindes (vgl. Int. 1, S. 1; Int. 2, S. 2; Int. 3, S. 3; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 2; Int. 6, S. 1; Int. 7, S. 2; Int. 8, S. 1; Int. 9, S. 1–2; Int. 10, S. 1). Darunter verstehen die Eltern, dass ihr Kind vom Wissensstand her dort abgeholt wird, wo es sich gerade befindet und dass das Kind das Gefühl vermittelt bekommt, dass das Lehrpersonal für es da ist, wenn es wirklich jemanden braucht (vgl. Int. 4, S. 2).

Einer Mutter, deren Kind in der ersten Schulstufe von der Regelschule in die Reformschule gewechselt hatte, war die individuelle Betreuung besonders wichtig. Ihr Kind war in der Regelschule häufig krank, so hatten sie Versäumtes oft zu Hause nachholen müssen. Dies besserte sich mit dem Wechsel in die Montessorischule, da auf das Kind individuell eingegangen wurde. Sie drückte dies wie folgt aus:

Int. 2 (S. 2): Die individuelle Betreuung war für uns besonders wichtig, weil unsere Tochter während sie noch in die Regelschule gegangen ist, viel krank war und ich sie oft zuhause unterrichten musste, was in der Regelschule natürlich nicht besonders gerne gesehen wurde. So musste die Schularbeit in der Schule geschrieben werden und zuhause musste dann auch noch mal alles genauso mitgeschrieben werden und dann musste man auch alles genau noch mal nachlernen und nachholen. Wenn dein Kind dann auf einmal drei Wochen fehlt, dann kannst du dir ja ausrechnen, wie viel und wie lange wir dann zuhause lernen mussten und unsere Tochter dann auch nachholen musste.

Sozialer Aspekt (N = 3)

Für drei der befragten Elternteile spielte der soziale Aspekt für die Wahl der Montessorischule eine entscheidende Rolle (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 8, S. 1; Int. 9, S. 1). Darunter verstand eine Mutter, dass im Zuge eines Streites mit den Kindern darüber gesprochen und der Konflikt seitens der Lehrerschaft nicht unreflektiert beiseitegeschoben wurde (vgl. Int. 1, S. 1). Für einen Vater war in diesem Zusammenhang vor allem das Lernen voneinander von großer Bedeutung (vgl. Int. 8, S. 1).

Er gab diese Auffassung wie folgt wieder:

Auch das Lernen voneinander war für mich eine positive Erfahrung. Ich konnte an diesem Schnuppertag beispielsweise beobachten, wie ein älterer Schüler einem jüngeren die Uhr erklärt hat. Dass hat mir wirklich sehr gut gefallen und man hat da auch die Begeisterung gesehen.

Für eine Interviewpartnerin war vor allem die Altersmischung der Kinder von Bedeutung. Auf diese Weise könnten die Kinder viel mehr voneinander lernen, als wenn sie getrennt voneinander unterrichtet würden (vgl. Int. 9, S. 1).

Materialarbeit (N = 4)

Für vier der befragten Elternteile war vor allem die Materialarbeit von entscheidender Bedeutung für die Wahl der Montessorischule. Die Eltern meinten, dass das Arbeiten mit den Materialien eine gute Basis für das weitere Lernen wäre sowie das Interesse und die Neugier am Thema länger erhalten bliebe und die Kinder allgemein stark davon profitieren würden (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 3, S. 2; Int. 9, S. 1; Int. 10, S. 1). Eine Interviewpartnerin gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 1 (S. 2): Ja, vor allem in Mathematik ist es augenscheinlich, dass die Beispiele so erklärt und bearbeitet werden, dass diese sehr gut abgespeichert werden können und so auch sehr gut verständlich sind. Die Kinder bekommen eine genaue Vorstellung davon, wie das Beispiel aufgebaut ist. Es wird einfach nicht schon so früh ohne Material gearbeitet. Es wird einfach viel mit Material gearbeitet, was dann auch als gute Basis bleibt.

9.3 Welche Vorteile sehen Montessorieltern für die Zukunft ihrer Kinder?

Alle zehn befragten Elternteile gaben an, durch den Besuch der Montessorischule Vorteile für ihr Kind und dessen zukünftiges Leben zu sehen. Neben sozialen Aspekten (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 2, S. 4; Int. 4, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2) werden Eigenschaften wie Selbstständigkeit (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 2, S. 4; Int. 4, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2), gutes Basiswissen (Int. 1, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2), vernetztes Denken (vgl. Int. 1, S. 2) und positives Selbstvertrauen (Int. 2, S. 4; Int. 3, S. 2; Int. 4, S. 2; Int. 9, S. 2) genannt. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse dieser Kategorie dargestellt.

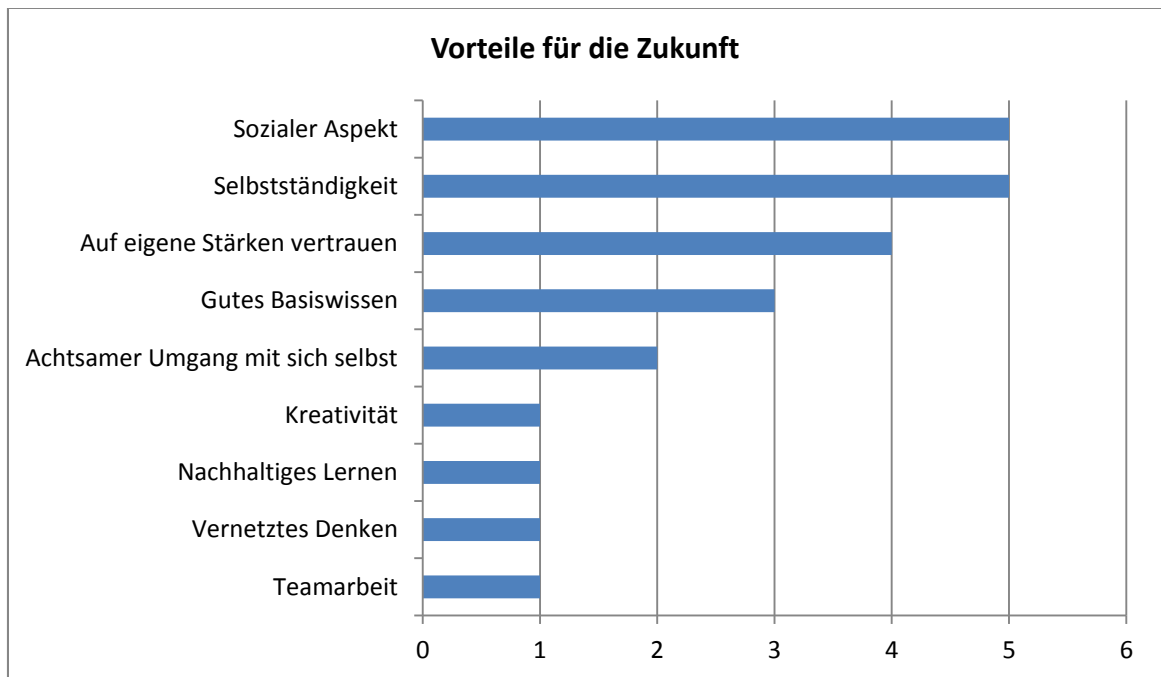


Abb. 10: Vorteile für die Zukunft

Sozialer Aspekt (N = 5)

Die Hälfte der befragten Elternteile gaben als Vorteil für die Zukunft ihrer Kinder den sozialen Aspekt an. Eigenschaften wie Zuhören, Empathie für andere Menschen und gewaltfreie Konfliktlösung wurden genannt (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 2, S. 4; Int. 4, S. 2; Int. 8, S. 2, Int. 9, S. 2).

Eine Mutter gab diese gemeinsame Auffassung folgendermaßen wieder:

Int. 4 (S. 2): [...] aber auch das Empathiegefühl anderen Menschen gegenüber. Sozial gut verankert zu sein, das hat sie in der Schule wirklich gut mitbekommen.

Selbstständigkeit (N = 5)

Fünf Elternteile sahen als Vorteil für die Zukunft das Erlernen des selbstständigen Arbeitens. Die Kinder würden eingeladen, ihre Aufgaben selbst in der Schule zu wählen. Die Eltern erklärten, dass nicht alles vorgegeben würde und somit die Kinder ihrer Meinung nach auch in weiteren Schulen oder auf der Universität in der Lage sein würden, autonom zu arbeiten (vgl. Int. 1, S. 3; Int. 2, S. 3; Int. 4, S. 2; Int. 5, S. 3; Int. 6, S. 1).

Dies kam deutlich mit folgendem Zitat zum Ausdruck:

Int. 1 (S. 2): [...] also auch die Selbstständigkeit, die für immer bleibt und von der die Kinder auch später noch profitieren. Es wird ja auch in allen weiterführenden Schulen selbstständiges Lernen gefordert.

Auf eigene Stärken vertrauen (N = 4)

Vier Befragte brachten ein, dass die Kinder lernen würden, auf ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten zu vertrauen und selbstbewusster zu agieren. Die Eltern sahen dies als großen Vorteil, von dem die Kinder in der Zukunft profitieren würden (vgl. Int. 2, S. 4; Int. 3, S. 2; Int. 4, S. 2; Int. 5, S. 3).

Ein Vater stellte dazu fest:

Int. 3 (S. 2): [...] so können sie darin dann auch Stärken auf- und ausbauen, was für die Zukunft mit Sicherheit von Vorteil sein wird. So werden dann halt auch gewisse Begabungen mehr gefördert und verkümmern nicht so schnell, wie es vielleicht in den Regelschulen oft der Fall ist. Wo das Ziel mehr oder weniger einfach darin besteht, alle auf ein Durchschnittsniveau zu bringen. Dass sich mein Kind in den Dingen, für die es auch schon eine gewisse Begabung und das nötige Interesse mitbringt, auch gefördert wird. Wenn sie das dann jetzt schon sieht, also in welchen Bereichen sie gut sein kann oder bereits gut ist, dann ist das auch mit Sicherheit mehr als positiv für die Zukunft.

Gutes Basiswissen durch genügend Zeit, um sich mit Lernstoff auseinanderzusetzen (N = 3)

Drei Interviewpartner/innen meinten, dass die Kinder ein gutes Basiswissen für den Besuch weiterführender Schulen erhalten würden (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2). Einige der befragten Elternteile führten dies vor allem darauf zurück, dass ihre Kinder genügend Zeit bekämen, sich mit dem Lernstoff in Ruhe auseinanderzusetzen. So könnten sie auch ihre Interessen vertiefen. Besonders betont wurde, dass sich die Schüler/innen mit Inhalten auseinandersetzen dürften, die sie wirklich interessierten (vgl. Int. 3, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2).

Ein Vater gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 8 (S. 2): Dass mein Sohn für die Aneignung des sogenannten Basiswissens wie Rechnen, Schreiben und Lesen einfach Zeit hat und auch eine individuelle Betreuung bekommt. So wird dieses Wissen dann auch super gefestigt und damit ist er dann auch für das weitere Wissen und den Stoff gewappnet.

Achtsamer Umgang miteinander (N = 2)

Für zwei Interviewpartner waren wichtige Kompetenzen für die Zukunft, dass ihre Kinder lernen, achtsam mit sich selbst umzugehen, sich selbst zu spüren und die eigenen Gefühle auch ausdrücken zu können. Auf die Aneignung dieser Fähigkeiten würde in der Montessorischule besonderer Wert gelegt (vgl. Int. 5, S. 3; Int. 6, S. 2).

Dies gab eine Mutter wie folgt wieder:

Int. 5 (S. 3): [...] sie lernt auf jeden Fall in erster Linie sich selbst gut kennen, sich gut auszudrücken [...].

Weitere Eigenschaften (N = 4)

Für einige Eltern schienen weitere Eigenschaften wie Teamarbeit (vgl. Int. 6, S. 2), vernetztes Denken (vgl. Int. 1, S. 2) und Kreativität (vgl. Int. 2, S. 2) von großer Bedeutung zu sein. Ebenso wurde von einem Elternteil das nachhaltige Lernen (vgl. Int. 1, S. 2) erwähnt.

9.4 Welche Nachteile sehen Montessorieltern für die Zukunft ihrer Kinder?

Mit dieser Frage sollte eruiert werden, welche Nachteile die Eltern für ihre Kinder in der Zukunft sehen. Wenn Nachteile genannt wurden, dann vorwiegend in Zusammenhang mit dem Umstieg in eine weiterführende Regelschule.

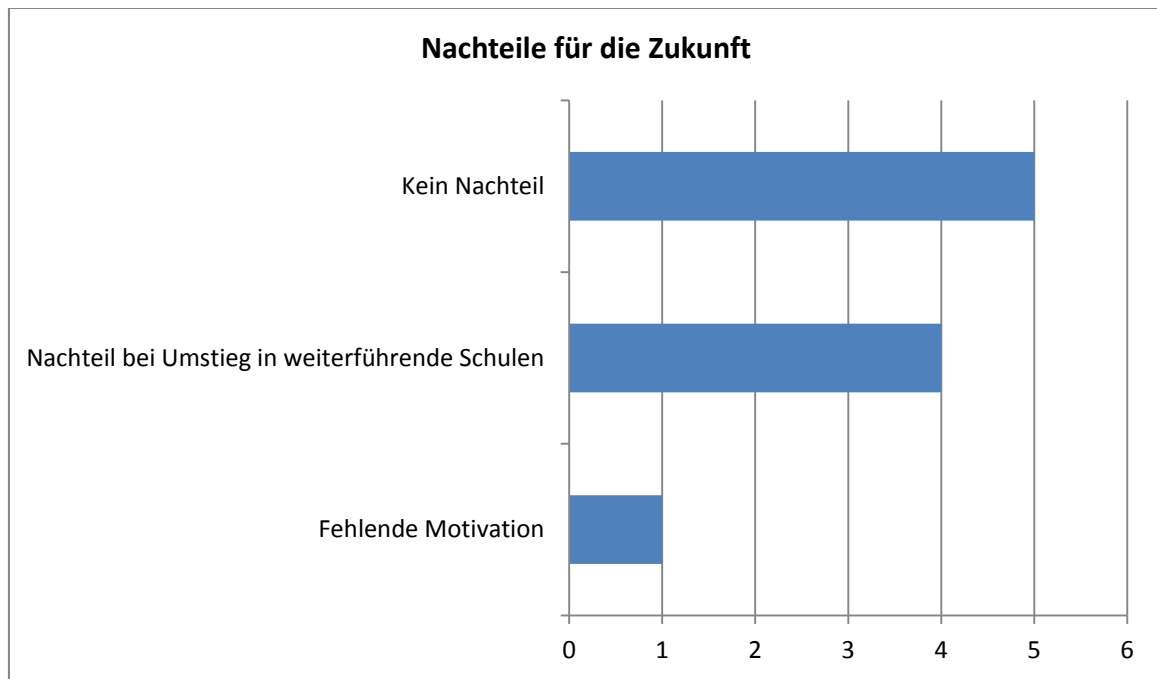


Abb. 11: Nachteile für die Zukunft

Kein Nachteil (N = 5)

Vier Interviewpartner/innen gaben ein klares „Nein“ auf die Frage nach Nachteilen durch den Besuch der Montessorischule zur Antwort (vgl. Int. 7, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2; Int. 10, S. 2).

Ergänzend dazu erwähnten zwei Mütter den gesellschaftlichen Druck, dem sie durch die Wahl der Alternativschule ausgesetzt wären. Besonders deutlich kam dies in folgenden Zitaten zum Ausdruck:

Int. 10 (S. 2): *Ich sehe keine Nachteile, aber bestimmte Leute wollen mir Nachteile aufzwingen und aufschwätzen. Auch im Freundeskreis kommen immer wieder Dinge wie dein Kind wird in der Regelschule später sowieso nicht bestehen können oder auch im Unterricht nicht mitkommen.*

Int. 9 (S. 2): *Nein, gar nicht. Es gibt zwar noch immer Gerüchte, dass die Kinder der Montessorischule sich beispielsweise nicht an Regeln halten könnten usw., was aber kompletter Blödsinn ist, weil unsere Kinder durchaus Regeln haben und sich auch an diese halten. Aber ich sehe überhaupt keine Nachteile.*

Nachteil bei Umstieg auf weiterführende Schulen (N = 4)

Die Montessorischule „Miteinander wachsen“ wird bis zur 4. Schulstufe geführt. Danach steigen die Kinder auf eine Regelschule um.

Vier der befragten Elternteile sahen für das spätere Leben keinen Nachteil. Jedoch äußerten sie Ängste in Bezug auf den Umstieg auf weiterführende Schulen, die nicht als Reformschulen geführt werden. Sie befürchteten, dass der Übertritt nicht leicht würde und die Kinder sich mit dem Regelschulsystem schwer auseinandersetzen könnten (Int. 2, S. 4; Int. 3, S. 2; Int. 4, S. 2; Int. 5, S. 2).

Eine Mutter brachte dies folgendermaßen zum Ausdruck:

Int. 5 (S. 2): Das Einzige ist halt, dass es nach der Unterstufe nicht weitergeht, weil es halt in den Sekundarstufen keine alternativen Formen gibt.

Ein Vater fürchtete sich nicht so sehr davor, dass seine Tochter im Regelschulsystem nicht bestehen könnte, als davor, wie das Lehrpersonal mit ihrer Art zu lernen umgehen würde. Er äußerte seine Bedenken wie folgt:

Int. 3.(S. 2): Wobei ich mir hier nicht so viele Sorgen um meine Tochter selbst mache, da ich weiß, dass sie das schon irgendwie meistern wird, sondern eher um das Lehrpersonal, also wie die darauf eingehen werden und wie die dann mit meiner Tochter und ihrer Art zu lernen umgehen werden. Da hoff ich halt einfach, dass sie nicht auf totale Ablehnung stoßen wird.

Fehlende Motivation (N = 1)

Eine Mutter erwähnte, dass einige Kinder eventuell nicht die nötige Motivation aufbringen würden, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, wenn sie keinen Druck vom Lehrpersonal bekämen. Sie befürchtete, dass diese Kinder eventuell für die Zukunft zu wenig lernen würden (vgl. Int. 6, S. 3).

9.5 Bedeutung der Leistungsbeurteilung

Diese Kategorie beinhaltet sämtliche Aussagen der befragten Personen, die sich mit dem Thema Leistungsbeurteilung in Reformschulen beschäftigen. Die Montessorischule „Miteinander wachsen“ wird als Schule mit verbaler Leistungsbeurteilung geführt, das heißt, die Schüler und Schülerinnen werden laufend in allen Arbeits- und Sozialbereichen beobachtet. Diese

Beobachtungen werden vom Lehrpersonal protokolliert und den Eltern am Ende des Schuljahres in Form eines Lernzielkataloges dargeboten. Zusätzlich wird mit Eltern und Kindern gemeinsam der individuelle Leistungsstand besprochen. Beim Abgang aus der Schule wird ein benotetes Abschlusszeugnis ausgestellt.

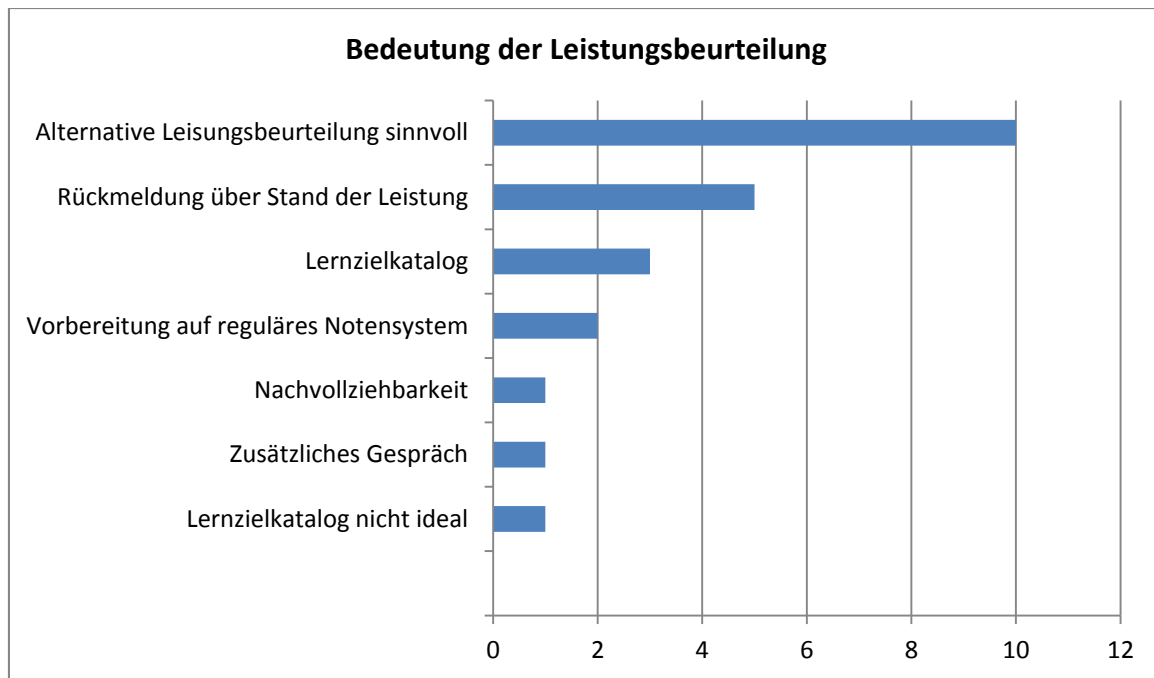


Abb. 12: Bedeutung der Leistungsbeurteilung

Alternative Leistungsbeurteilung (N = 10)

Die alternative Leistungsbeurteilung an der Montessorischule war für alle zehn interviewten Personen von großer Bedeutung. Jede/r Befragte empfand das Notensystem, das in Regelschulen vorrangig angewendet wird, als nicht sinnvoll (vgl. Int. 1, S. 3; Int. 2, S. 3; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 2; Int. 5, S. 1; Int. 6, S. 1; Int. 7, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2; Int. 10, S. 2).

Einer der Befragten gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 3 (S. 3): Eigentlich befinde ich mich schon alleine mit der Bezeichnung Leistung mehr oder weniger auf Kriegsfuß. Ein Kind muss meiner Meinung nach keine Leistung erbringen, das klingt halt alles sehr maschinell. So wie die Leistungsbeurteilung im Regelschulsystem funktioniert, finde ich es sowieso besonders schrecklich.

Eine Mutter erwähnte zusätzlich den Druck, dem Kinder durch die Leistungsbeurteilung mit dem üblichen Notensystem ausgesetzt wären:

Int. 10 (S. 2): *Ich halte nur von der Leistungsbeurteilung mit Noten von 1 bis 5 rein gar nichts. Das macht den Kindern einfach zu viel Druck.*

Rückmeldung über den Stand der Leistung (N = 5)

In den Rückmeldungen über den Stand der Leistung vom Lehrpersonal an die Schüler/innen und Eltern sah die Hälfte der Befragten eine große Entwicklungschance für ihr Kind. Allerdings sollte diese Rückmeldung unbedingt in wertschätzender Art und Weise gegeben werden (Int. 1, S. 3; Int. 2, S. 3; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 2; Int. 6, S. 1; Int. 10, S. 2).

Dazu stellte ein Elternteil fest:

Int. 8 (S. 2): *Leistungsbeurteilung mit Noten muss nicht sein, aber Leistungsbeurteilung selbst ist schon wichtig. Meiner Meinung nach reicht es aber, wenn die Eltern beispielsweise von den Lehrern ein Feedback bekommen, wo ihr Kind steht und wie es ihm wo geht. Zur Orientierung braucht man einfach den Stand, also wo das Kind gerade steht.*

Lernzielkatalog (N = 3)

Drei der Befragten merkten an, dass der Lernzielkatalog als Rückmeldung der Leistung sowohl für die Kinder als auch für die Eltern sehr wichtig sei (vgl. Int. 3, S. 3; Int. 6, S. 1; Int. 7, S. 2).

Eine Mutter bestätigte dies mit folgenden Worten:

Int. 6 (S. 1): *Den habe ich mir durchgeschaut und fand ihn eigentlich auch sehr interessant und gut, weil ich einfach mal gesehen hab, was sie genau in der Schule gemacht haben und wie weit meine Tochter in welchen Bereichen ist.*

Vorbereitung auf reguläres Notensystem (N = 2)

Zwei befragte Elternteile stellten fest, dass die Kinder vor dem Umstieg in eine weiterführende Schule in der 4. Klasse mit dem regulären Notensystem in Kontakt kommen sollten. Damit würden sie sich an die Beurteilungsformen einer Regelschule gewöhnen können.

Eine der Befragten formulierte die gemeinsame Auffassung folgendermaßen:

Int. 2 (S. 3): Naja, in der vierten Schulstufe könnte man dann halt so was wie Diktate usw. einführen, damit die Kinder dieses System dann auch mal kennenlernen können. Sie müssen an dieses System ja dann auch gewöhnt werden und ein Gespür dafür entwickeln, da ist dann auch die Benotung vonnöten.

Nachvollziehbarkeit (N = 1)

Ein Elternteil betonte, dass die Nachvollziehbarkeit der Leistungsbeurteilung für das Kind sehr wichtig sei (vgl. Int. 1, S. 3).

Int. 1 (S. 3): [...] aber eben so, dass es auch verständlich ist, warum ist das so, warum wurde genau das jetzt so beurteilt. Es sollte einfach auch nachvollziehbar sein.

Zusätzliches Gespräch (N = 1)

Ein Interviewpartner stellte fest, dass der Lernzielkatalog als Feedbackmöglichkeit alleine nicht ausreichen würde. Von Bedeutung wäre zusätzlich ein Gespräch mit dem Lehrpersonal über den Stand der Leistung des Kindes (vgl. Int. 8, S. 2).

Int. 8 (S. 2): [...] obwohl er nicht reicht, weil man meiner Meinung nach auch einfach das Gespräch mit den Pädagoginnen braucht. Man kann nämlich auch mit diesem Lernzielkatalog alleine nicht alles kommunizieren, was man eben gerne hätte.

Lernzielkatalog nicht ideal (N = 1)

Eine Befragte gab an, dass der Lernzielkatalog nicht die ideale Form der Leistungsbeurteilung darstellen würde (vgl. Int. 1, S. 3).

9.6 Einfluss der persönlichen Schullaufbahn

Diese Frage wurde gestellt, um zu erfahren, ob die eigene Schullaufbahn auf die Entscheidung, das Kind eine Montessorischule besuchen zu lassen, Einfluss genommen hatte.

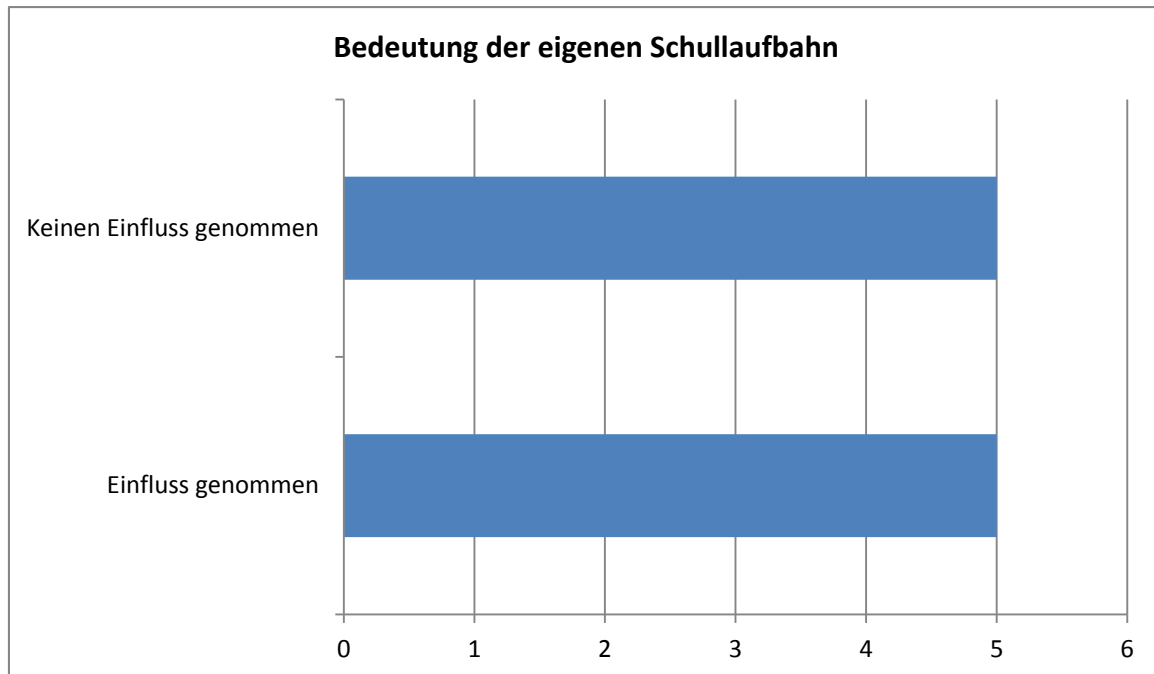


Abb. 13: Bedeutung der eigenen Schullaufbahn

Eigene Schullaufbahn keinen Einfluss genommen (N = 5)

Bei der Hälfte der Interviewpartner/innen hat die eigene Schullaufbahn keinen Einfluss auf die Entscheidung genommen, für ihr Kind eine reformpädagogische Schule zu wählen (vgl. Int. 1, S. 4; Int. 5, S. 3; Int. 6, S. 3; Int. 9, S. 3; Int. 10, S. 3). Vier Elternteile gaben an, dass sie selbst eine schöne Schulzeit erlebt hätten und gute Schüler gewesen seien (vgl. Int. 5, S. 3; Int. 6, S. 3; Int. 9, S. 3; Int. 10, S. 3). Auch wenn im Gymnasium, das die Eltern besucht hatten, mehr Leistung erwartet wurde, wurde die Entscheidung für die Montessorischule unabhängig davon getroffen (vgl. Int. 6, S. 3).

Eine Mutter beschrieb dies folgendermaßen:

Int. 6 (S. 3): Nein, eigentlich nicht. Ich selbst bin in eine Regelschule hier in Knittelfeld gegangen und hab mich sehr wohl gefühlt, ich bin auch sehr gerne in die Schule gegangen. Klar, musste man dann im Gymnasium viel lernen und auch Leistung erbringen, aber ich glaube trotzdem, dass meine Schullaufbahn keinen Einfluss darauf genommen hat.

Eigene Schullaufbahn Einfluss genommen (N = 5)

Bei fünf befragten Elternteilen hat die eigene Schullaufbahn Einfluss auf die Entscheidung genommen, für ihr Kind eine reformpädagogische Schule zu wählen (vgl. Int. 2, S. 4; Int. 3, S. 1; Int. 4, S. 3; Int. 7, S. 3; Int. 8, S. 3). Einige Elternteile gaben als Gründe dafür an, von den Lehrkräften beschimpft sowie nur nach Leistung und nicht nach ihrem Wert als Menschen behandelt worden zu sein (vgl. Int. 4, S. 3; Int. 7, S. 3; Int. 8, S. 3).

Zwei Interviewpartner stellten fest, dass sich diese negativen Erfahrungen nicht auf die Volksschule bezögen, sondern auf den Übertritt in die Hauptschule oder das Gymnasium (vgl. Int. 3, S. 1, Int. 7, S. 3).

Dazu meinte eine Mutter:

Int. 7 (S. 3): Aber der Umstieg auf die Hauptschule war dann alles andere als leicht. Es gab für die ganzen Schülerinnen und Schüler nur acht Lehrer/innen und es wurde halt voll gedrillt.

Eine Mutter merkte an, dass sie selbst eine gute Schülerin gewesen sei, dennoch aber schon sehr früh die Beurteilung und Einstufung nach Leistung als sehr negativ erlebt hätte. Freunde von ihr wären für Rechtschreibfehler mit körperlicher Gewalt bestraft worden. Dies kam deutlich in folgendem Zitat zum Ausdruck:

Int. 4 (S. 3): Dieses frühe Aussortieren habe ich einfach schon sehr stark negativ wahrgenommen [...], wenn du halt gute Leistungen erbracht hast, dann hat alles gepasst und die, die diese nicht erbracht haben, wurden dann halt beispielsweise an den Ohren langgezogen [...], Kopfnuss [...], da war alles dabei. Also, das war alles noch ganz anders. Wir hatten da einen sehr strikten Lehrer. Rechtschreibung wurde beispielsweise abgeprüft, wenn man es nicht konnte, gab es eine Kopfnuss.

Ein Vater erinnerte sich, zu wenig Zeit dafür gehabt zu haben, sich näher mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen und die eigenen Talente zu vertiefen. Er formulierte das folgendermaßen:

Int. 3 (S. 3): Primär war es einfach das Problem, dass man sich vom Lehrstoff her einfach nicht vertiefen konnte. Man hatte nicht die Möglichkeit, sich in irgendeiner Art und Weise zu vertiefen und sich länger mit einem Thema auseinanderzusetzen, wenn man sich dafür stark interessiert hat. Das war auch vor allem im Gymnasium so, da war alles so trocken und nicht wirklich greif- und erlebbar.

9.7 Weitere entscheidende Gründe dafür, eine Alternativschule zu wählen

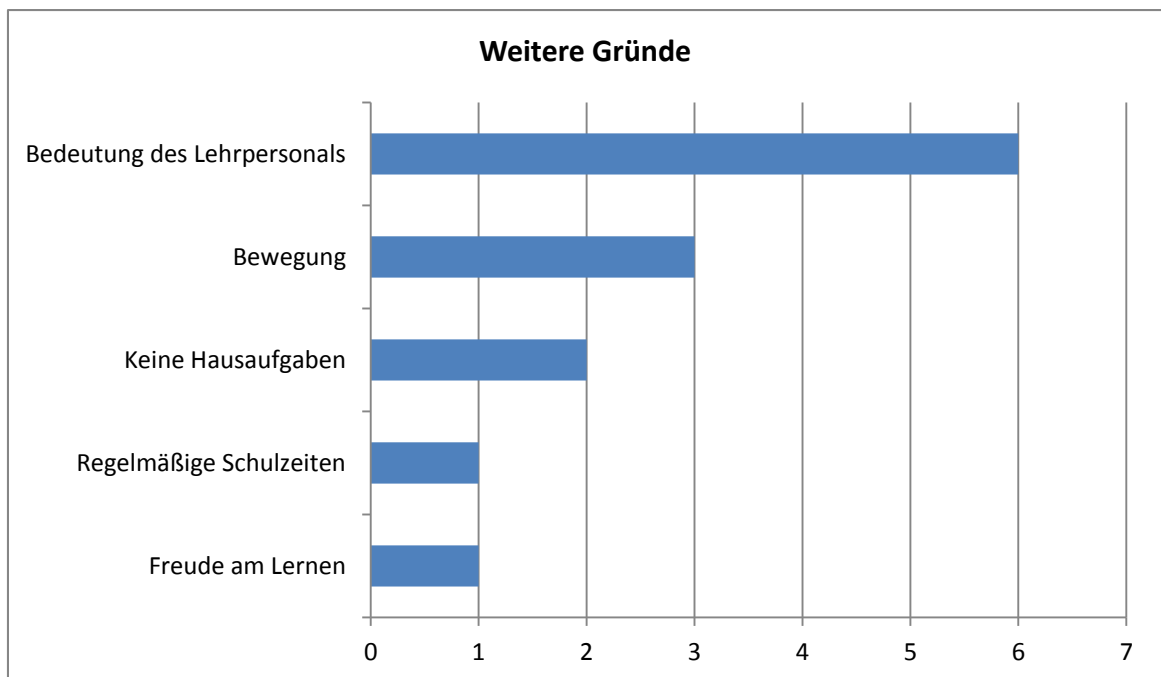


Abb. 14: Weitere Gründe

Bedeutung des Lehrpersonals für die Wahl der Schule (N = 6)

Deutlich kommt zum Ausdruck, dass das Lehrpersonal eine entscheidende Rolle für die Wahl der Schule spielt. Das Lehrpersonal nimmt in der Montessoripädagogik eine besondere Stellung ein. Maria Montessori sieht die Aufgabe des Erwachsenen darin, Kinder zu begleiten und ihnen zu „dienen“.

Für sechs befragte Elternteile war das Lehrpersonal sehr ausschlaggebend für die Entscheidung, ihr Kind in die Montessorischule zu geben (vgl. Int. 2, S. 1; Int. 4, S. 1; Int. 6, S. 2; Int. 7, S. 2; Int. 8, S. 1; Int. 10, S. 1). Einige Interviewpartner/innen waren bereits am Schnuppertag von den Lehrerinnen sehr beeindruckt.

Eine Mutter gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 2 (S. 1): *Jedoch konnte mich in der Montessorischule ‚Miteinander wachsen‘ das Lehrpersonal komplett und mehr als positiv von sich überzeugen.*

Es wurden die Art und Weise genannt, wie mit den Kindern gesprochen wurde, und der respektvolle und liebevolle Umgang mit ihnen. Dies kam vor allem in folgendem Zitat deutlich zum Ausdruck:

Int. 8 (S. 1): *Am sogenannten Schnuppertag konnten wir die Kinder im Stillen beobachten und da haben mir einfach der Umgang der Lehrer mit den Kindern und der Umgang der Kinder miteinander sehr imponiert.*

Lehrpersonal und Regelschule (N = 5)

Die Hälfte aller befragten Elternteile meinten, dass sie ihr Kind auch in eine Regelschule gegeben hätten, wenn dort „bessere“ Lehrer gewesen wären (vgl. Int. 2, S. 3; Int. 6, S. 3; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2; Int. 10, S. 10). Darunter verstanden sie mehr Engagement, reformpädagogisches Interesse sowie keine autoritären und frustrierten Handlungen den Kindern gegenüber.

Ein Vater fasste dies wie folgt zusammen:

Int. 8 (S. 2): *Es gibt ja auch Schulen, wo die Lehrer durchaus sehr engagiert sind und wo man auch gar nicht mehr so viel ändern müsste [...]. Wenn es da wirklich passendes Lehrpersonal gäbe, wäre die Chance mit Sicherheit größer, dass ich mein Kind dann in eine solche Schule geben würde.*

Bewegung (N = 3)

Drei Interviewpartner/innen gaben an, dass für sie das Thema Bewegung eine große Rolle in der Entscheidungsfindung für die passende Schule gespielt hätte. Darunter verstanden sie, dass die Kinder sich frei am Vormittag bewegen durften und nicht durchgehend auf ihren Sesseln sitzen mussten (vgl. Int. 3, S. 4; Int. 6, S. 1; Int. 10, S. 2).

Ein Vater erläuterte diese gemeinsame Auffassung wie folgt:

Int. 3 (S. 4): *[...] ein spezieller Punkt wäre für mich noch das ständige Sitzen in den Regelschulen. Die Kinder sitzen bis zu vier Stunden auf ihren Sesseln und behindern so ihre motorische Entwicklung. Das ist für mich auch noch ein wichtiger Punkt.*

Keine Hausaufgaben (N = 2)

Zwei Elternteile nannten als wichtigen Punkt die fehlenden Hausaufgaben am Nachmittag. Sie empfanden so die Nachmittage stressfreier, sowohl für sich selbst als auch für ihre Kinder (vgl. Int. 3, S. 4; Int. 6, S. 2).

Besonders deutlich kam dies in folgendem Zitat zum Ausdruck:

Int. 3 (S. 2): Auch der Wegfall des Hausaufgabendrucks für Kinder und Eltern gefällt mir sehr gut, weil es halt einfach weniger Stress für Eltern und auch Kinder darstellt.

Regelmäßige Schulzeiten (N = 1)

Eine Mutter erwähnte als Grund für die Schulwahl die regelmäßigen Bring- und Abholzeiten, die sie als Entlastung empfand, vor allem für berufstätige Eltern.

Sie beschrieb das wie folgt:

Int. 2 (S. 5): Ja, weil wir einen regelmäßigen Schulbeginn und ein Schulende haben, also um 8 Uhr starten wir und um 12 bzw. 12:30 Uhr ist aus, das war für mich auch ein Grund, warum ich mein Kind in diese Reformschule gegeben habe. Für berufstätige Eltern ist diese Regelmäßigkeit sehr hilfreich.

Freude am Lernen (N = 1)

Einer Interviewpartnerin war vor allem wichtig, dass die Freude am Lernen bei ihrem Kind erhalten bleibt. Folgendes Zitat machte dies deutlich:

Int. 1 (S. 1): Aber am wichtigsten war mir einfach, dass sie die Freude am Lernen selbst weiter behält und diese nicht durch zu viele Regeln verloren geht.

9.8 Rolle der Eltern

Diese Kategorie beinhaltet sämtliche Aussagen, die sich mit der Rolle der Eltern in der Montessorischule „Miteinander wachsen“ beschäftigen. Diese Frage wurde gestellt, um herauszufinden, inwiefern die Eltern die schulische Entwicklung ihres Kindes verfolgen und inwieweit sie informiert und präsent sind.

Die Eltern sahen sich in verschiedenen Rollen. Genannt wurden unter anderem die Rolle des/der Begleitenden (vgl. Int. 3, S. 3; Int. 5, S. 3; Int. 8, S. 3; Int. 10, S. 3), die Rolle des/der Beobachtenden (vgl. Int. 1, S. 4; Int. 6, S. 3), die Rolle des Vorbildes (Int. 2, S. 4; Int. 5, S. 3) und die Rolle des Wegbereiters/der Wegbereiterin (Int. 4, S. 3). Alle zehn Befragten sahen ihre Aufgabe darin, sich eher im Hintergrund zu halten und nur dann einzugreifen, wenn es dringend nötig wäre.

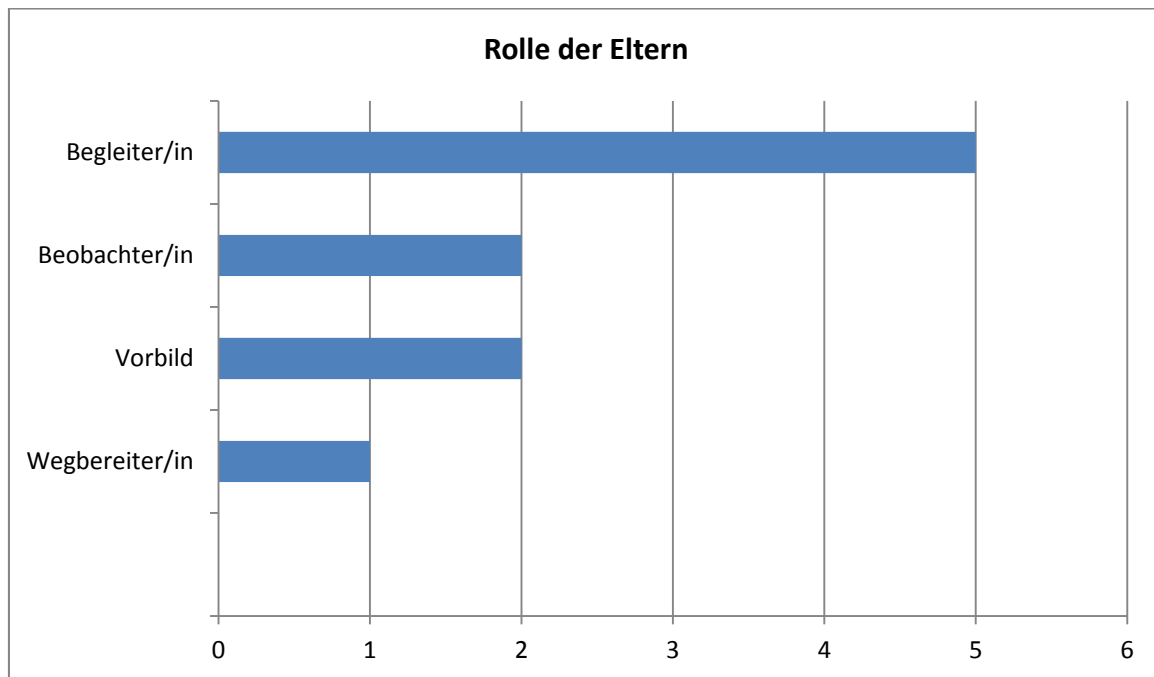


Abb. 15: Rolle der Eltern

Die Rolle des/der Begleitenden (N = 4)

Vier befragte Eltern sahen ihre Rolle als eine begleitende (vgl. Int. 3, S. 3; Int. 5, S. 3; Int. 8, S. 3; Int. 10, S. 3). Eine Mutter gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 5 (S. 3): Naja, ich freue mich einfach darüber, wenn mein Kind zu mir kommt, mich nach bestimmten Themen fragt und ich es begleiten kann.

Ein Vater sah seine Aufgabe als Elternteil sehr „locker“ und beschrieb das wie folgt:

Int. 3 (S. 3): Da sich meine Tochter jetzt noch in der Montessorischule befindet, sehe ich meine Rolle in Bezug auf die Schule eher locker. Ich muss meine Tochter eigentlich in erster Linie begleiten und für sie da sein.

Die Rolle des/der Beobachtenden (N = 2)

Sehr zurückhaltend und als Beobachterinnen sahen sich zwei der befragten Mütter (vgl. Int. 1, S. 4; Int. 6, S. 3). Sie würden zwar immer in Kontakt mit dem Lehrpersonal stehen, seien gut informiert und stünden zur Verfügung, wenn sie gebraucht würden, ansonsten würden sie sich aber im Hintergrund halten und das Kind vorwiegend beobachten.

Die Rolle des Vorbilds (N = 2)

Zwei Interviewpartner/innen sahen sich vor allem als Vorbilder für ihre Kinder (Int. 2, S. 4; Int. 5, S. 3). Eine Mutter gab diese gemeinsame Auffassung am Beispiel des Leseverhaltens wieder:

Int. 2 (S. 4): Ich sehe diese Position als sehr wichtig an. Ich hab hier ein Beispiel zum Leseverhalten. Wir haben unseren Kindern zuhause immer viel vorgelesen und als die Kinder dann in der Schule zu lesen begonnen haben, hab auch ich wieder viel mehr gelesen. So wissen meine Kinder, dass für die Mama Lesen etwas Entspannendes ist, was sich nun auch die Kinder so herausgenommen haben.

Die Rolle des Wegbereiters/der Wegbereiterin (N = 1)

Eine Interviewpartnerin sah sich vor allem als Wegbereiterin für ihr Kind (Int. 4, S. 3). Sie schrieb diese Rolle auch anderen Erwachsenen wie dem Lehrpersonal oder Politiker/innen zu. Sie wollte, dass es den Kindern gut gehe und dass sie sich gut entwickeln könnten.

Besonders deutlich kam dies in folgendem Zitat zum Ausdruck:

Int. 4 (S. 3): „Egal ob Eltern, Lehrer oder Politiker, ich sehe die Rolle einfach in einem Wegbereiter. Wir müssen es einfach schaffen, dass Schule so funktioniert, dass es unseren Kindern gut geht und dass sie sich auch gut entwickeln können. Da sind wir auch alle gefordert.“

9.9 Lernleistung

Diese Frage wurde gestellt, um zu erfahren, wie wichtig den Eltern die allgemeine Lernleistung in der Montessorischule ist. Mehr als die Hälfte der Befragten waren sich einig darüber, dass die Lernleistung auch in einer Reformschule sehr wichtig sei.

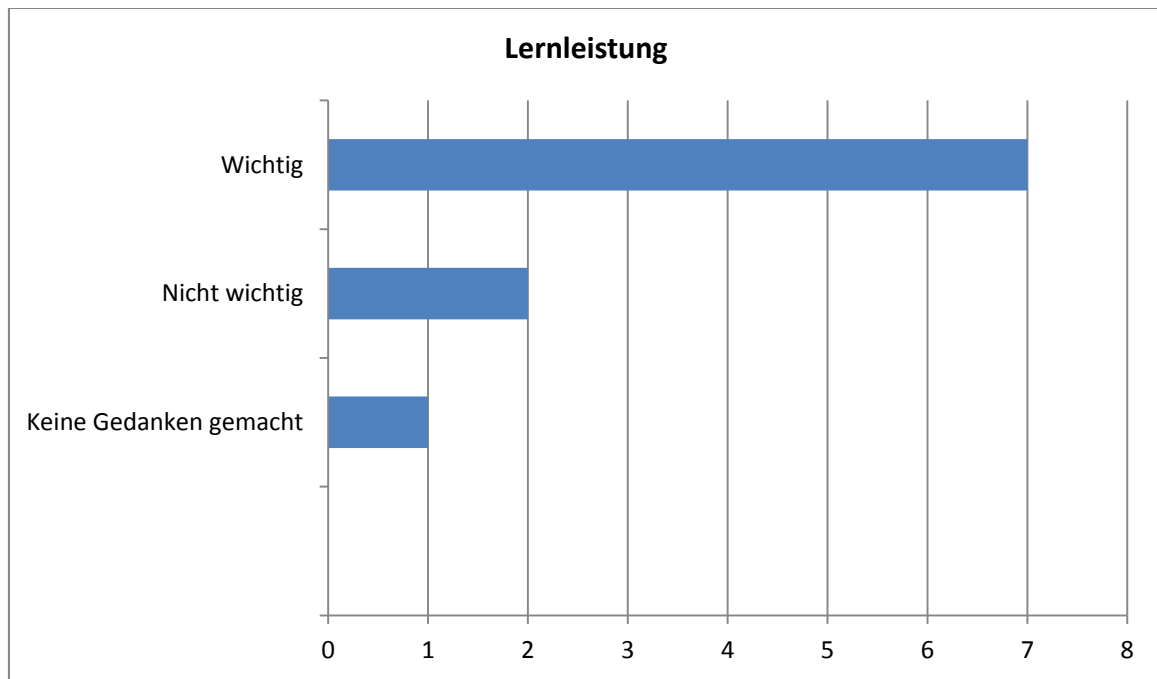


Abb. 16: Lernleistung

Lernleistung wichtig (N = 7)

Für sieben befragte Elternteile war die Lernleistung ihres Kindes sehr wichtig (vgl. Int. 1, S. 2; Int. 2, S. 3; Int. 4, S. 2; Int. 5, S. 2; Int. 5, S. 3; Int. 7, S. 2; Int. 8, S. 2; Int. 9, S. 2). Jedoch wurde der Begriff der Lernleistung sehr unterschiedlich betrachtet.

Eine Mutter gab an, dass für sie vor allem das Beherrschen der Grundrechenarten sowie Lesen und Schreiben von großer Wichtigkeit seien. Beim Rest sollte das Kind den eigenen Stärken und Interessen folgend gefördert werden (vgl. Int. 2, S. 3).

Für eine Mutter bedeutete der Begriff Lernleistung Folgendes:

Int. 4 (S. 2): Lernleistung bedeutet für mich einmal grundsätzlich, dass man ein Lernziel kontinuierlich verfolgt und dieses dann zu erreichen und zu schaffen versucht. So ist die Lernleistung an sich ja etwas Positives und auch Wichtiges. Die Frage ist halt nur, ob es von dir selbst ausgeht oder jemand anders versucht, dir das auf die Nase zu drücken und dir dann sagt, du musst das leisten in dem und dem Bereich. Also eine Schildkröte, die fliegen soll.

Eine Interviewpartnerin stellte fest, dass die Kinder vor allem Freude am Lernen haben sollten, sie aber den Fortschritt beim Lernen auch selbst wahrnehmen können sollten (vgl. Int. 1, S. 2).

Eine Mutter betonte, dass die Kinder speziell in der Montessorischule in ihrer Lernleistung nicht gehemmt, sondern gefördert würden (vgl. Int. 5, S. 3).

Lernleistung nicht wichtig (N = 2)

Zwei Elternteile gaben an, dass für sie die Lernleistung ihres Kindes nicht wichtig sei. Dies hänge aber vor allem damit zusammen, dass ihr Kind erst die erste Schulstufe besuche und in dieser die Lernleistung eben noch nicht so wichtig sei (vgl. Int. 6, S. 2; Int. 10, S. 2).

Eine Mutter gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 6 (S. 2): Da meine Tochter noch in der ersten Klasse ist, habe ich noch nicht so das Gefühl, dass das wichtig ist, also ob sie schon genug und viel gelernt hat. Aber ich kann noch nicht sagen, wie es dann sein wird, wenn meine Tochter dann in der dritten oder vierten Schulstufe ist, so weit denk ich noch nicht.

Noch keine Gedanken über Lernleistung gemacht (N = 1)

Ein Vater hatte sich noch keine Gedanken über die Lernleistung seines Kindes gemacht, da seine Tochter erst die erste Schulstufe besuchte (vgl. Int. 3, S. 3). Er stellte ergänzend fest, dass seine Tochter sich so viel Neues angeeignet hätte, dass er noch nicht darüber nachgedacht hätte, ob sie sich in irgendeinem Bereich noch verbessern müsste.

9.10 Ist die reformpädagogische Schule für alle Eltern interessant?

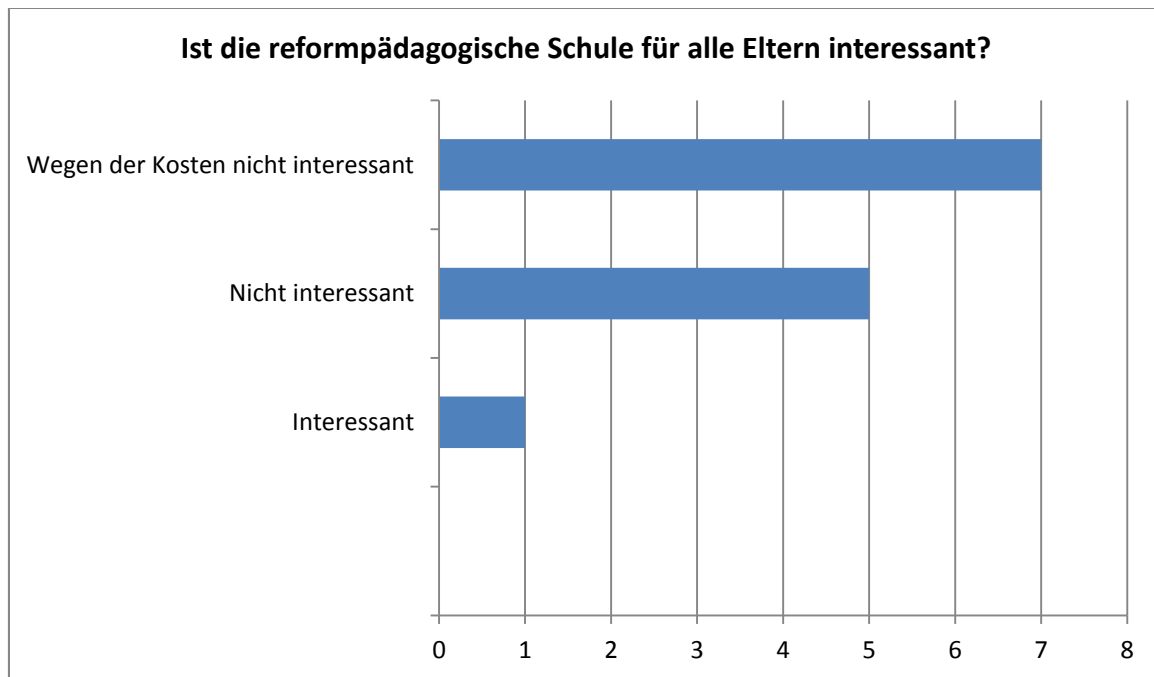


Abb. 17: Ist die reformpädagogische Schule für alle interessant?

Kosten (N = 7)

Sieben befragte Eltern meinten, dass sich viele Eltern gegen eine Reformschule entscheiden würden, weil sie die monatlichen Schulgeldkosten nicht bewältigen könnten oder wollten (vgl. Int. 1, S. 4; Int. 2, S. 4; Int. 3, S. 3; Int. 4, S. 3; Int. 6, S. 2; Int. 7, S. 2; Int. 10, S. 3).

Eine Interviewpartnerin gab diese gemeinsame Auffassung wie folgt wieder:

Int. 4 (S. 3): Immerhin zahlt man ja auch für zwei Kinder in diesen vier Jahren um die 19.000 €. Das ist schon viel Geld. [...] Ich weiß auch von vielen Eltern, dass sie genau aus diesem Grund ihre Kinder nicht in eine solche Reformschule geben können und wollen.

Reformschule nicht interessant für alle Eltern (N = 5)

Die Hälfte der Befragten meinte, dass die Reformschule nicht von Interesse für alle Eltern und deren Kinder sei (vgl. Int. 1, S. 4; Int. 2, S. 4; Int. 3, S. 3; Int. 7, S. 2; Int. 10, S. 3). Eine Mutter führte dies darauf zurück, dass die Eltern in einer Reformschule mehr gefordert würden. Sie beschrieb dies wie folgt:

Int. 5 (S. 3): *Für alle glaube ich nicht. Weil wir auch als Eltern doch mehr gefordert werden. So kann es schon mal vorkommen, dass unsere Tochter gewisse Dinge hinterfragt und dann auch zu uns Eltern kommt und fragt, warum das jetzt so oder so ist. Da muss man dann halt als Elternteil auch mal länger argumentieren und kann bestimmte Themen nicht einfach so stehen lassen, weil das Kind halt länger darüber nachdenkt und dann auch mehr hinterfragt.*

Zwei Mütter vertraten die Meinung, dass sich viele Eltern noch nie Gedanken darüber gemacht hätten, ihr Kind in eine Reformschule zu geben (vgl. Int. 7, S. 2; Int. 10, S. 3).

Reformschule für alle Eltern interessant (N = 1)

Eine Interviewpartnerin war davon überzeugt, dass die Reformschule für alle Eltern interessant sei. Jedoch sollte diese Schulform nicht als Alternativschule bezeichnet werden. Sie führte diesen Gedanken wie folgt aus:

Int. 4 (S. 3): *Ja, wenn sich die Reformschule nicht mehr so als Alternativschule begreift, sondern wenn sie sagt, so ist es am besten, wir sind da und bieten die beste Möglichkeit für Ihr Kind. Weil wir einfach etwas Gutes bieten und kein Nischenprodukt sind.*

10. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, welche Beweggründe Eltern haben, ihr Kind eine private Reformschule besuchen zu lassen. Dazu wurden die Eltern der Montessorischule „Miteinander wachsen“ im Aichfeld befragt.

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse und der Einsichten aus dem Theorieteil lassen sich die Forschungsfragen wie folgt beantworten:

Ein Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, ob das jeweilige reformpädagogische Konzept, wie Montessori, Freinet oder Waldorf, für die Eltern eine Rolle bei der Wahl der Schule spielte. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass das vorliegende reformpädagogische Konzept nach Maria Montessori alleine nicht ausschlaggebend für die Wahl der Schule war. Die Eltern setzten sich jedoch nicht weiter mit anderen reformpädagogischen Konzepten auseinander, da keine andere alternative Schule in der Nähe ihres Wohnortes lag. Es wäre für den Großteil der Befragten durchaus auch ein anderes Konzept in Frage gekommen. Für die Befragten war es wichtig, dass die Schule reformpädagogisch geführt wird, sie entschieden sich aber vor allem wegen der Nähe des Wohnortes für die Methode nach Montessori. Hellmich (2007) beschreibt, dass es einige gemeinsame pädagogische Aspekte der bekannteren reformpädagogischen Konzepte wie Montessori, Freinet oder Steiner gibt. Diese beziehen sich jedoch vor allem auf die Kritik an der „alten“ Schule und auf den grundlegenden Gedanken der „Pädagogik vom Kinde aus“. Liebenwein (2013) sieht bis auf diese wenigen gemeinsamen Punkte vor allem in der Pädagogik Montessoris und Steiners wenige Ähnlichkeiten. Bei näherer Betrachtung stellt er sogar Gegensätze fest. Die Antworten der Eltern lassen darauf schließen, dass sie für verschiedene reformpädagogische Konzepte offen gewesen wären und sich näher mit deren Konzepten auseinandergesetzt hätten, wenn mehrere alternative Schulen in der Nähe des Wohnortes gewesen wären.

Auf die Frage, welche didaktischen und pädagogischen Schwerpunkte für die Wahl der Montessorischule entscheidend waren, werden das selbstbestimmte Lernen, die individuelle Betreuung, die Materialarbeit sowie soziale Aspekte genannt. Von allen Elternteilen wird das selbstbestimmte Lernen erwähnt. Sie sehen es als Vorteil, dass sich die Kinder Wissen selbst erarbeiten und sich selbst organisieren müssen. Freiheit und Selbstbestimmung nehmen in der Montessoripädagogik einen hohen Stellenwert ein (Becker-Textor, 2002). Maria Montessori erläutert in ihren Schriften, dass das Kind frei entscheiden müsse, womit es sich beschäftige.

Werde ihm dies verwehrt, seien Unkonzentriertheit und Lustlosigkeit die Folge. Weiters wird von neun Elternteilen die individuelle Betreuung als sehr wesentlich angesehen. Auch in der Eltern-Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung, „Eltern unter Druck“, aus dem Jahr 2008 wünscht sich die Mehrheit der Eltern eine individuelle Förderung in kleinen Klassen (vgl. Wippermann, 2013, S. 13). Vier befragte Elternteile nannten die Materialarbeit. Die Aussagen der Eltern deuten darauf hin, dass sie sich mit den Grundzügen der Pädagogik nach Maria Montessori auseinandergesetzt haben. Wesentliche didaktisch-pädagogische Schwerpunkte wie die vorbereitete Umgebung, der absorbierende Geist oder die Polarisierung der Aufmerksamkeit wurden jedoch nicht dezidiert genannt. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Eltern nicht eingehender mit der Literatur und den Konzepten der Montessoripädagogik beschäftigt haben.

Alle Eltern sind davon überzeugt, dass der Besuch der Montessorischule für die Zukunft der Kinder Vorteile habe. Häufig werden Aspekte in Zusammenhang mit sozialen Fähigkeiten genannt, wie das Erlernen der Selbstständigkeit sowie dass das Kind lerne, auf die eigenen Stärken zu vertrauen. Weitere Vorteile seien Kreativität, nachhaltiges Lernen, vernetztes Denken sowie Teamarbeit. Auch Eichelberger (2007) beschreibt unter anderem, dass die Verantwortlichkeit für sich selbst, selbstständiges und selbsttätiges Arbeiten und die Teamfähigkeit Basiskompetenzen sind, die die Kinder in der Schule erwerben sollten. Fünf Befragte sehen keinen Nachteil für die Zukunft ihres Kindes durch den Besuch der Montessorischule. Ängste äußern einige Eltern nur in Zusammenhang mit dem Umstieg auf weiterführende Schulen, die nicht als Reformschulen geführt werden. Sie befürchten, dass der Übertritt nicht leicht wird und die Kinder sich mit dem Regelschulsystem nur schwer auseinandersetzen können. Diese Ängste scheinen laut der Erhebung von Ullrich (2004), die an der alternativen „Glockseeschule“ durchgeführt wurde, nicht berechtigt zu sein. Dort gelang fast allen Absolvent/innen die Umstellung auf ihre Anschlusschulen problemlos, egal ob auf eine Berufsschule oder ein Gymnasium.

Auf die Frage nach der Wichtigkeit der Lernleistung ihres Kindes antworteten mehr als die Hälfte der Eltern, dass sie ihnen sehr wichtig sei. Jedoch wird der Begriff unterschiedlich verstanden. Das Kind sollte vor allem individuellen Stärken und Interessen folgend gefördert werden. Es sollte Lernziele kontinuierlich verfolgen können, um dann das Gefühl zu erleben, etwas erreicht zu haben. Dies deckt sich mit den in der Theorie beschriebenen Rückmeldungen der Eltern zum Thema „Bildungserfahrungen an Montessorischulen“ (Liebenwein, 2013). Dort stellen fast alle Eltern fest, dass Leistung sehr wohl eine Bedeutung an der Montessorischule

habe, jedoch wird sie mit Worten verbunden wie „etwas erreicht zu haben“ oder das Gefühl zu haben, „weitergekommen zu sein“.

Nach ihrer Meinung zum Thema Leistungsbeurteilung befragt, stellten alle Eltern fest, dass sie eine alternative Leistungsbeurteilung sinnvoll finden. Jede/r Einzelne empfand das Notensystem, das vorrangig in Regelschulen verwendet wird, als nicht sinnvoll. Diese Aussage deckt sich mit den Erkenntnissen der Eltern-Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung, „Eltern unter Druck“, von 2008. Nahezu alle Eltern lehnen laut dieser groß angelegten Untersuchung in Deutschland Notenfixierung und Leistungsdruck in Regelschulen ab (vgl. Wippermann, 2013).

Stern (2010) zeigt auf, dass in reformpädagogischen Schulen die individuelle Rückmeldung anstelle von Schulnoten für Kinder und Lehrpersonal positive Auswirkungen haben kann. Die Hälfte der befragten Elternteile gab an, sich eine Rückmeldung über den Stand der Leistung ihres Kindes zu wünschen. Diese sollte in wertschätzender Art und Weise geschehen. Drei Befragte erwähnten den Lernzielkatalog als für sie sehr wichtig.

Auf die Frage, ob die eigene Schullaufbahn auf ihre Entscheidung für eine Montessorischule einen Einfluss genommen hätte, antwortete die Hälfte der Eltern mit „Nein“. Vier Elternteile gaben an, eine schöne Schulzeit gehabt zu haben. Die andere Hälfte antwortete mit „Ja“. Einige waren als Kinder von ihren Lehrern beschimpft, andere nur nach Leistung und nicht nach dem Wert als Menschen behandelt worden. Auch von den im Theorieteil beschriebenen Reformpädagog/innen werden die eigenen Schulerfahrungen als sehr unterschiedlich beschrieben. Maria Montessori und Célestin Freinet erinnern sich an negative Schulerlebnisse, autoritäre Lehrer und sinnlos erscheinende Schularbeiten (Schonig, 2007). Rudolf Steiner's Schulkritik hielt sich hingegen in Grenzen (Schonig, 2007; Steiner, 1985).

Dass die Kompetenz des Lehrpersonals für die Wahl der Schule eine wichtige Rolle spielt, kommt in der Untersuchung zum Ausdruck. Für mehr als die Hälfte der Befragten war die Kompetenz der Lehrpersonen vor Ort ausschlaggebend dafür, ihr Kind in der Montessorischule anzumelden. Ebenso wäre jedoch für die Hälfte der befragten Eltern eine Regelschule in Frage gekommen, wenn dort eine engagierte Lehrkraft angetroffen worden wäre. Dies lässt darauf schließen, dass neben anderen Begründungen der Eltern die Kompetenz und Sympathie dem Lehrpersonal gegenüber von großer Bedeutung für die Wahl der Schule ist. Dies deckt sich mit den Annahmen von John Hattie, der in seiner groß angelegten Forschungsstudie „Visible Learning“ (2009) zu dem Schluss kommt, dass Schulen hauptsächlich dadurch wirksam seien,

dass an ihnen erfolgreiche Lehrpersonen unterrichten. Hattie zeigt in seiner Studie auf, dass Lehrer/innen nicht nur Lehrende, sondern auch selbst Lernende sein sollten. Die emotionalen Qualitäten, die einen guten Lehrer bzw. eine gute Lehrerin ausmachen, wie leidenschaftliches Handeln, die Liebe zum fachlichen Inhalt, eine Haltung der ethischen Fürsorge und der Wunsch, andere mit der Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen, stellt er in den Vordergrund (Steffens & Höfer, 2014). Dies bestätigt wiederum die besondere Rolle des Erwachsenen in der Montessoripädagogik. Waldschmidt (2011) beschreibt die Aufgabe des Erziehers/der Erzieherin als Begleiter/Begleiterin des Kindes, der/die keine absolute Autorität darstellt. Vor allem die respektvolle Haltung dem Kind gegenüber und die klare innere Haltung der Lehrerschaft werden häufig betont (Montessori, 1997).

Ihre eigene Rolle sahen die Hälfte der befragten Elternteile als eine das Kind begleitende. Diese Auffassung deckt sich mit den Ansichten Maria Montessoris, die alle Erwachsenen, Eltern miteinbezogen, als Begleiter/innen des Kindes sah. Sie sollten eine beobachtende Haltung einnehmen und das Kind auf seinem Weg als Beistand unterstützen (Waldschmidt, 2010). Einige wenige Befragte nannten die Rolle des Beobachters sowie die Rolle des Vorbildes.

Die Eltern erwähnten einige weitere Gründe für die Schulwahl: die Tatsache, dass sich die Kinder am Vormittag frei bewegen dürften und nicht durchgehend auf ihren Sesseln sitzen müssten, dass sie keine Hausaufgaben bekämen und somit der Nachmittag für Kind und Eltern stressfreier verlief sowie die Freude am Lernen und die regelmäßigen Schulzeiten.

Auf die Frage, ob eine Reformschule für alle Eltern interessant sein könnte, antworteten fast alle Interviewpartner/innen mit einem eindeutigen Nein. Es wurden jedoch unterschiedliche Gründe dafür vermutet. Sieben Befragte nannten die hohen monatlichen Schulgeldkosten als Grund dafür. Sie meinten, dass sich viele Eltern gegen eine Reformschule entscheiden würden, weil sie diese monatlichen Kosten nicht bewältigen könnten oder wollten. Andere erwähnten die höheren Anforderungen der Kinder an die Eltern. Nur eine Mutter meinte, dass die Reformschule für alle Eltern interessant sein könnte, und zwar dann, wenn sie keine Alternativform mehr darstellen würde, sondern nach einer allgemeinen Reform der Schule, unter anderem aufbauend auf den grundlegenden didaktisch-pädagogischen Prinzipien nach Montessori, quasi die normale Art Schule wäre.

11. Bewertung und Ausblick

11.1 Kritische Betrachtung der Untersuchung

Es ist wichtig, die kritischen Aspekte der Untersuchung darzulegen, da die Ergebnisse einer Untersuchung auch immer von ihrer Methode abhängig sind. Der verwendete Interviewleitfaden ist noch zu überarbeiten, da die Fragen teilweise zu eng formuliert wurden und darum oft zu wenig Spielraum für ihre Beantwortung blieb. Bei einigen Fragen kann im Nachhinein nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Eltern ihren Inhalt aufgrund der Fachsprache korrekt aufgefasst haben. Diese Fragen könnten in eine einfachere Sprache gebracht werden.

Hinsichtlich der Datenerhebung lässt sich bemängeln, dass nicht eindeutig festgestellt werden kann, ob die Eltern in ihren Antworten durch den bereits mehrmonatigen Schulbesuch ihres Kindes beeinflusst wurden. Die Eltern hatten die pädagogisch-didaktischen Grundzüge der Schule in diesen Schulmonaten nämlich schon kennengelernt. In einer weiteren Untersuchung könnten Eltern befragt werden, die die Schulwahl bereits getroffen haben, deren Kinder jedoch erst im Herbst die Schule besuchen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung basieren auf subjektiven Empfindungen und Aussagen der Eltern. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Jedoch kann zusammenfassend dennoch ein guter Überblick über die Entscheidungsgründe der Eltern geliefert werden.

11.2 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Erkenntnisse einen guten Anhaltspunkt für die Beweggründe der Eltern liefern, sich für eine Montessorischule zu entscheiden. Viele Aussagen der Eltern decken sich mit der Fachliteratur des theoretischen Teils dieser Arbeit. Die Eltern beantworteten die Fragen detailliert und zeigten, dass sie sich mit den Gründen für die Entscheidung bewusst auseinandergesetzt hatten. Für alle Eltern stand das selbstständige und selbstbestimmte Lernen bei der Wahl der Schule im Vordergrund. Sie waren sich auch einig darüber, dass der Besuch der Montessorischule Vorteile für die Zukunft ihres Kindes haben würde. Alle Eltern befürworteten die alternative Leistungsbeurteilung, sahen Lernleistung aber dennoch als sehr wichtig an. Dies spricht für einen weitgehend gemeinsamen Horizont der Beweggründe der Eltern und für eine bewusste Entscheidung für die Reformschule bzw. gegen die Regelschule.

Interessant ist, dass die eigenen Schulerlebnisse bei vielen Eltern keinen Einfluss auf die Wahl der Reformschule genommen hatten. Obwohl sie angaben, eine schöne Schulzeit erlebt zu haben und gute Schüler/innen in Regelschulen gewesen waren, hatten sie sich für eine alternative Institution für ihr Kind entschieden.

Besonderes Augenmerk sollte auf die Kompetenz des Lehrpersonals gelegt werden. Denn für die Hälfte der Befragten wäre ebenso eine Regelschule als Schule in Frage gekommen, wenn dort engagierte Lehrkräfte angetroffen worden wären. Was könnte dies für Regelschulen bedeuten? Worauf müsste in der Ausbildung von Lehrkräften in Zukunft mehr Wert gelegt werden? Darüber wäre eine groß angelegte Untersuchung wünschenswert, eventuell auch in Hinblick darauf, welche Merkmale Lehrkräfte in Regelschulen und Reformschulen unterscheiden.

Insbesondere könnte noch ein Augenmerk auf die Kosten der Reformschule gelegt werden. Sind es tatsächlich nur die hohen Kosten, die viele Eltern davon abhalten, ihr Kind eine Reformschule besuchen zu lassen?

Auch im Bereich der Bewusstseinsarbeit könnte eine Untersuchung interessant sein. Welche reformpädagogischen Grundsätze fließen mittlerweile selbstverständlich in die Arbeit der Regelschulen ein, ohne dass diese explizit als solche benannt werden?

Eine Untersuchung zum Schulabschluss der Eltern, die für ihre Kinder eine Reformschule wählen, wäre ebenfalls sehr interessant. Bei der vorliegenden Untersuchung hatte nur einer von zehn Eltern eine Lehrabschlussprüfung. Alle anderen hatten die Matura, darunter vier einen Studienabschluss. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Wahl einer Reformschule?

Aufgrund der zunehmenden Zahl der Entscheidungen für eine Reformschule könnten eventuell reformpädagogische Konzepte mehr Beachtung in Regelschulen finden, damit diese für Eltern und Kinder attraktiver werden bzw. attraktiv bleiben. Einige Grundsätze werden in immer mehr Schulen bereits integriert.

Zu diesen Punkten gehören zusammenfassend nach Aussagen der Eltern:

- selbstbestimmtes Lernen, individuelle Betreuung, Materialarbeit, soziale Arbeit, nachhaltiges Lernen und Teamarbeit mit Kindern in den Vordergrund stellen,
- alternative Leistungsbeurteilung: Abschaffung des Notensystems und Finden von Alternativen, wie z. B. den Lernzielkatalog oder persönliche Gespräche,

- die Wichtigkeit der Kompetenz des Lehrpersonals für die Schulwahl.

12 Literaturverzeichnis

- Becker-Textor, I. (2002). *Maria Montessori. Zehn Grundsätze des Erziehens*. München: Herder spektrum
- Böcher, H. (Hrsg.) (2013). *Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Köln: Bildungsverlag EINS
- Böhm, W. (2012). *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*. München: C. H. Beck Wissen
- Brocke, B. (2007). *Freinet-Pädagogik – Die PraktikerInnen haben das Wort*. In: Hellmich, A., Teigeler, P. (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis (S. 152–170)*. Weinheim und Basel: Beltz
- Eichelberger, H. (2007). *Reformpädagogik in der Regelschule. Was Ihr Kind davon profitieren kann*. In: Eichelberger, H. & Laner, C. (Hrsg.), *Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule (S. 136–150)*. Innsbruck: Studienverlag
- Eichelberger, H. (2014). *Beiträge reformpädagogischer Modelle zur aktuellen Schulreform, Symposium 2014*. Vorarlberg: Pädagogische Hochschule
- Fischer, R. & Heitkämper, P. (Hrsg.) (2005). *Montessori-Pädagogik. Aktuelle und internationale Entwicklungen. Festschrift für Prof. Dr. Harald Ludwig, Reihe: Impulse der Reformpädagogik, von H. Ludwig, Bd. 10*. Münster: LIT Verlag
- Flitner, A. (2010). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Hemsbach: Beltz
- Gläser, J., Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer
- Haberl, H. (Hrsg.) (1994). *Montessori-Pädagogik und das österreichische Schulwesen. In: Montessori-Pädagogik. Beiträge zu Theorie und Praxis*. Wien: J&V
- Heiland, H. (2010). *Maria Montessori*. Hamburg: Rowohlt
- Hellmich, A., Teigeler, P. (Hrsg.) (2007). *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Hemsbach: Beltz

- Hemleben, J. (1963). *Rudolf Steiner. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt
- Hendricks, R. (2011). *Schule muss sich verändern – nur mit Eltern ist Schule neu zu denken*. In Killus, D., Tillmann K. (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie (S. 145–159)*. Münster: Waxmann
- Hensel, A. (2001). *Montessoripädagogik aus Sicht der betroffenen Eltern. Unveröffentlichte Dissertation*. Ebenthal: Universität Klagenfurt
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik. Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer
- Horstkemper, M. (2011). *Eltern – gefordert und überfordert*. In: Killus, D., Tillmann K. (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie (S. 123–144)*. Münster: Waxmann
- Holtstiege, H. (1991). *Erzieher in der Montessori-Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Holtstiege, H. (1994). *Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*. Breisgau: Herder
- Killus, D., Tillmann, K. (Hrsg.) (2011). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann
- Klafki, W. (1992). *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert (S. 111–134)*. archiv.ub.uni-marburg.de
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Kramer, R. (1995). *Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau*. München: C. H. Beck
- Laner, C. (2007). *Die Reform des Bildungswesens nach den Modellen der Reformpädagogik*. In: Eichelberger, H. & Laner, C. (Hrsg.), *Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule (S. 11–23)*. Innsbruck: Studienverlag
- Lamnek, S. (2010). *Lamnek. Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz

- Liebenwein, S., Barz, H., Randoll, D. (2013). *Bildungserfahrungen an Montessorischulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz
- Montessori, M. (1997). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Montessori, M. (2002). *Zehn Grundsätze des Erziehens*. Freiburg: Herder spektrum
- Montessori, M. (2011). *Grundlagen meiner Pädagogik*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer
- Montessori, M. (1992). *Erziehung zum Menschen. Montessori Pädagogik heute*. München: Fischer
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Leipzig: Klett und Balmer
- Peetz, B. (2012). Mit Nachdruck: Schule und Bildungspolitik aus Sicht der Eltern. In Killus, D., Tillmann, K. (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie (S. 7–8)*. Münster: Waxmann
- Raapke, H. D. (2001). *Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. Hamburg: Rowohlt
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg
- Röhrs, H. (1994). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 4. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schonig, B. (2007). *Pädagogik und Politik „vom Kindes aus“? – Zum historischen Kontext der Pädagogik bei Freinet, Montessori und Steiner*. In: Hellmich, A., Teigeler, P. (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis (S. 17–29)*. Weinheim und Basel: Beltz

- Seitz, M., Hallwachs, U. (2007). *Montessori oder Waldorf. Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen*. München: Kösel
- Steffens, U., Höfer, D. (2014). *Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie (Visible Learning, 2009)*. Wiesbaden: Bundesministerium für Bildung und Frauen
- Steiner, R. (1985). *Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie. Mit einem Nachwort herausgegeben von Marie Steiner (1925)*. Band 7. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Suchantke, A. (2007). *Erziehung zur Kooperation mit der Natur – Das umweltpädagogische Konzept der Waldorfschulen*. In: Hellmich, A., Teigeler, P. (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis (S. 188–209)*. Weinheim und Basel: Beltz
- Teigeler, P. (2007). *Célestin Freinet*. In: Hellmich, A., Teigeler, P. (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis (S. 38–49)*. Weinheim und Basel: Beltz
- Teigeler, P. (2007). *Freinet-Pädagogik, psychologische Lernmotivations-Theorie und Viktor E. Frankls „Wille zum Sein“*. In: Hellmich, A., Teigeler, P. (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis (S. 114–140)*. Weinheim und Basel: Beltz
- Tillmann, K. (2011). *Kritisch und aufgeschlossen – der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik*. In: Killus, D., Tillmann K. (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie (S. 35–57)*. Münster: Waxmann
- Köhler, U. (2004). *Die Glocksee-Schule im Spiegel ihrer AbsolventInnen. Eine Untersuchung zur biografischen Bedeutung der Schulzeit*. In: Ullrich, H., Idel, T. S., Kunze, K. (Hrsg.), *Das Andere Forschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschule (S. 11–121)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Waldschmidt, I. (2010). *Maria Montessori. Leben und Werk*. München: C. H. Beck
- Winkel, R. (Hrsg.) (1997). *Reformpädagogik konkret*. Hamburg: Bergmann & Helbig
- Wippermann, K., Wippermann, C., Kirchner, A. (2013). *Eltern – Lehrer – Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Lucius & Lucius

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*.
Frankfurt am Main: Campus

Internetquellen

*Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im
Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen* . (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). StF:

BGBl. Nr. 472/1986 (WV).URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Datum des Zugriffs: 12.11.2014)

Hammerer, F. (1997). Zu den Anfängen der Montessori-Pädagogik in Österreich.

www.montessori-austria.at. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hammerer-montessori.html> (Datum des Zugriffs: 11.11.2014)

Retter, H. (2008). Historische Reformpädagogik und empirische Forschung. 1. Umriss der Reformpädagogik. URL: von tu-bs.de (Datum des Zugriffs: 9.10.2014)

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. URL: <http://www.oezeps.at/?p=215> (Datum des Zugriffs: 10.09.2014)

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung). StF: BGBl. Nr. 371/1974, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375&ShowPrintPreview=True> (Datum des Zugriffs: 12.11.2014)

Eigene Interviewquellen

Interview 1: Transkription des Interviews vom 16. Mai 2014

Interview 2: Transkription des Interviews vom 28. Mai 2014

Interview 3: Transkription des Interviews vom 28. Mai 2014

Interview 4: Transkription des Interviews vom 29. Mai 2014

Interview 5: Transkription des Interviews vom 29. Mai 2014

Interview 6: Transkription des Interviews vom 26. Juni 2014

Interview 7: Transkription des Interviews vom 27. Juni 2014

Interview 8: Transkription des Interviews vom 28. Juni 2014

Interview 9: Transkription des Interviews vom 27. Juni 2014

Interview 10: Transkription des Interviews vom 30. Juni 2014

13 Anhang

13.1 Interviewleitfaden

Ich beschäftige mich im Zuge meiner Masterarbeit mit den Beweggründen, welche Eltern haben, ihr Kind eine alternative Reformschule besuchen zu lassen. Darf ich Sie bitten, mir einige Fragen zu Ihren Beweggründen für die Wahl dieser Schule zu beantworten?

1. Ihr Kind besucht die Montessorischule „Miteinander wachsen“ in Knittelfeld. In welcher Schulstufe befindet sich Ihr Kind?

- 1.1. Haben Sie die Entscheidung für die Wahl der Schule alleine getroffen oder konnte Ihr Kind mitentscheiden?
- 1.2. Welche Gründe hatten Sie, für Ihr Kind eine Reformschule auszuwählen?
- 1.3. Wie sind Sie auf diese Schule aufmerksam geworden? Gab es Empfehlungen oder Ähnliches?

2. Haben Sie sich bewusst für eine Montessorischule entschieden oder hätte es auch eine andere reformpädagogische Einrichtung wie z. B. eine Waldorfschule sein können?

- 2.1. Wenn ja, warum haben Sie sich gerade für die Montessorischule entschieden?
- 2.2. Wenn nein, warum haben Sie sich dennoch für die Montessorischule entschieden?
- 2.3. Welche schulischen Schwerpunkte scheinen für Sie zu den wichtigsten in der Montessorischule zu gehören?
- 2.4. Ist es für Sie wichtig, dass Ihr Kind selbstbestimmt lernen darf?
 - 2.4.1. Wenn ja, warum ist Ihnen das wichtig?
 - 2.4.2. Wenn nein, was erscheint Ihnen wichtiger als selbstbestimmtes Lernen?
- 2.5. Ist Ihnen die individuelle Betreuung Ihres Kindes wichtig?
 - 2.5.1. Wenn ja, warum ist Ihnen das wichtig?
 - 2.5.2. Wenn nein, was erscheint Ihnen wichtiger als eine individuelle Betreuung?

2.6. Gibt es noch weitere pädagogische Schwerpunkte, die Sie besonders an dieser Schulform faszinieren?

3. Welche Vorteile sehen Sie nach Absolvierung der Montessorischule für die Zukunft Ihres Kindes?

3.1. Sehen Sie auch Nachteile?

3.2. Glauben Sie, dass Ihr Kind von dieser Art zu lernen im weiteren Leben profitieren wird?

3.2.1. Wenn ja, inwiefern wird es davon profitieren?

3.2.2. Wenn nein, warum glauben Sie, dass es nicht davon profitieren wird?

3.3. Was sind aus Ihrer Sicht besondere Fähigkeiten, die Ihr Kind von diesem Schulsystem für die Zukunft mitnehmen kann?

4. Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach die Leistungsbeurteilung Ihres Kindes in der Schule?

4.1. Wenn Sie nun selbst Noten von 1–5 (1: sehr wichtig, 5: gar nicht wichtig) vergeben dürften, wie wichtig erscheint Ihnen eine Leistungsbeurteilung in Form von:

4.1.1. mündlichen Prüfungen,

4.1.2. schriftlichen Prüfungen oder Tests,

4.1.3. Schularbeiten,

4.1.4. Zeugnissen?

4.2. Wie wichtig ist für Sie die Lernleistung Ihres Kindes in der Schule?

5. Was müsste sich im Regelschulsystem ändern, damit Sie Ihr Kind eine Regelschule besuchen lassen würden?

5.1. Welche Gründe hätten Eltern aus dem Regelschulsystem, ihr Kind eine Reformschule besuchen zu lassen?

5.2. Wann würden die Bewegungen der Reformschulen für alle Eltern interessant werden?

5.3. Glauben Sie, dass Eltern aus dem Regelschulsystem ihre Kinder auch eine reformpädagogische Schule besuchen lassen würden, wenn diese kostenlos wäre?

6. Wie sehen Sie die Rolle des Erwachsenen in Zusammenhang mit Schule und Lernen?

6.1. Wie sehen Sie Ihre persönliche Rolle in Zusammenhang mit der Schule, die Ihr Kind besucht?

6.2. Hat Ihre persönliche Schullaufbahn Einfluss auf die Wahl der Schule Ihres Kindes gehabt?

Wenn ja, welche Erlebnisse waren ausschlaggebend dafür?

7. Gibt es noch andere Gründe, warum Sie für Ihr Kind eine Reformschule gewählt haben, vielleicht solche, die bis jetzt noch nicht erwähnt wurden?

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen.

13.2 Extraktionstabelle der Interviews

Kategorie	Interview 1	Interview 2	Interview 3
Entscheidung für ein best. reformpädagogisches Konzept	Interview 49 S. 1, Z. 32-45	Interview 53 S. 1, Z. 36-49 -58	Interview 60 S. 3, Z. 68-72
Didaktische und pädagogische Schwerpunkte	S. 1, Z. 15-18 S. 2, Z. 54-56 S. 2, Z. 83 - 87	S. 2, Z. 57-59	S. 1, Z. 34-45 S. 1, Z. 36-37 S. 2, Z. 74-78
Didaktische und pädagogische Schwerpunkte	S. 1, Z. 15-18 S. 2, Z. 54-56 S. 2, Z. 83 - 87	S. 2, Z. 57-59	S. 1, Z. 34-45 S. 1, Z. 36-37 S. 2, Z. 74-78
Welche Vorteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 60-94	S. 4, Z. 199-203	S. 2, Z. 80-89
Welche Nachteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 60-72	S. 4, Z. 90-96 S. 4, Z. 129-135	S. 2, Z. 91-96 S. 2, Z. 97-103
Welche Vorteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 64-71	S. 2, Z. 91-95	S. 3, Z. 56-57
Bedeutung der Leistungsbeurteilung	S. 4, Z. 185	S. 4, Z. 199-203	S. 1, Z. 32-49
Bedeutung der Leistungsbeurteilung	S. 4, Z. 185	S. 4, Z. 199-203	S. 1, Z. 32-49
Weitere entscheidende Gründe	S. 3, Z. 136-150	S. 5, Z. 206-209 S. 3, Z. 162-171 S. 3, Z. 135	S. 4, Z. 153-156 S. 3, Z. 112-117
Einfluss der persönlichen Schullaufbahn	S. 3, Z. 101-103		S. 2, Z. 94-96 S. 2, Z. 97
Weitere entscheidende Gründe	S. 3, Z. 101-103		S. 2, Z. 94-96 S. 2, Z. 97
Rolle der Eltern	S. 4, Z. 174 - 177	S. 4, Z. 185-194	S. 2, Z. 98-151 S. 2, Z. 86-89
Lernleistung	S. 3, Z. 135-138	S. 3, Z. 135-139	S. 3, Z. 114-118
Ist die reformpäd. Schule für alle Eltern interessant?	S. 3, Z. 159-161	S. 4, Z. 164-168	S. 3, Z. 103-109
Lernleistung	S. 2, Z. 87-98 S. 3, Z. 112-	S. 3, Z. 180-183	S. 2, Z. 80-83
Ist die reformpäd. Schule für alle Eltern interessant?	114 S. 3, Z. 123-126	S. 3, Z. 111-115 S. 3, Z. 118-120	S. 2, Z. 96

Kategorie	Interview 7	Interview 8
Entscheidung für ein best. reformpädagogisches Konzept	S. 1, Z. 33 - 37	S. 1, Z. 25-28
Didaktische und pädagogische Schwerpunkte	S.1, Z.26-29 S.2, Z.50	S.1-2 , Z. 43 -51 S.1, Z.15-19 S.1, Z.34-40
Welche Vorteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 60-61	S. 2, Z. 61-65
Welche Nachteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 64-65	S. 2, Z. 67
Bedeutung der Leistungsbeurteilung		
Einfluss der persönlichen Schullaufbahn	S. 3, Z. 122 - 132	S. 3, Z. 124-129
Weitere entscheidende Gründe	S.2, Z.82-85	S.1, Z. 32-34
Rolle der Eltern	S.3, Z.112-116	S.3 , Z. 117 -121
Lernleistung	S.2, Z.74-76	S.2 , Z. 85
Ist die reformpäd. Schule für alle Eltern interessant?	S. 2, Z. 89-95	

Kategorie	Interview 9	Interview 10
Entscheidung für ein best. reformpädagogisches Konzept	S. 1, Z. 38-39	S.1 , Z. 35
Didaktische und pädagogische Schwerpunkte	S.2, Z.53-58 S.1-2, Z.47-51 S.1, Z.30-34 S.1, Z.42-47	S.1, Z.19-20 S.1, Z.23-24 S.1, Z.37-39
Welche Vorteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 61-67	S.2 , Z. 57-70
Welche Nachteile sehen Eltern für die Zukunft?	S. 2, Z. 70-73	S.2 , Z. 65-72
Bedeutung der Leistungsbeurteilung		
Einfluss der persönlichen Schullaufbahn	S. 3, Z. 123	S.3 , Z. 120-124
Weitere entscheidende Gründe	S.1, Z.31-32	S. 2, Z. 52-54 S.1, Z.25-27
Rolle der Eltern	S.3, Z.117-120	S.3., Z.117
Lernleistung	S.2, Z.81-86	S.2, Z.88-92
Ist die reformpäd. Schule für alle Eltern interessant?	S. 3, Z. 102-104	S.3 , Z. 110-115 S.3 , Z. 108

Erklärung zur Masterarbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich meine Masterarbeit zum Thema „Welche Beweggründe haben Eltern dafür, ihr Kind eine private Montessorischule besuchen zu lassen?“ eigenständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Masterarbeit habe ich bisher keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt.

Ort, Datum

Unterschrift