

Schildhauer, Katja

Bildungswirkungen im Leben von Absolventen freier Montessori-Schulen

Eine qualitative empirische Untersuchung zu den Bildungswirkungen im
privaten und beruflichen Leben von Montessori-Absolventen

MASTERARBEIT

HOCHSCHULE MITWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2019

Schildhauer, Katja

Bildungswirkungen im Leben von Absolventen freier Montessori-Schulen

Eine qualitative empirische Untersuchung zu den Bildungswirkungen im
privaten und beruflichen Leben von Montessori-Absolventen

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2019

Erstprüfer: Prof. Dr. Phil. Christoph Meyer

Zweitprüfer: Prof. Dr. Phil. Stephan Beetz

Bibliographische Beschreibung:

Schildhauer, Katja

Bildungswirkungen im Leben von Absolventen freier Montessori-Schulen.

Eine qualitative empirische Untersuchung zu den Bildungswirkungen im privaten und beruflichen Leben von Montessori-Absolventen. XY Seiten

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit

Masterarbeit, 2019

Referat:

Die Masterarbeit befasst sich mit den Übergängen von Absolventen freier Montessori-Schulen in das Leben nach der Schule. Die Forschungsfrage untersucht, wie die ehemaligen Schüler und Schülerinnen den Übertritt in die Alltags- und Berufswelt hinsichtlich des erfahrenen Erziehungs- und Bildungskonzepts erlebten. In den Fokus gerät der Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten im Montessori-Schulsystem, die Berufswahl im Kontext der bereitgestellten Orientierungsangebote und Aspekte wie die aktuelle Zufriedenheit und der Stellenwert von Montessori-Pädagogik im Leben der erwachsenen Befragten.

Neben der Darstellung der theoretischen Zusammenhänge und der aktuellen Forschungslage, besteht das Ziel dieser empirischen Arbeit darin, erste Einblicke in ein bisher nicht untersuchtes Feld zu geben.

Inhalt

1.	Hinführung	1
2.	Zusammenfassende theoretische Aufarbeitung des Themas	4
2.1	Bildung – Ein vielbesetztes Wort	4
2.1.1	Was Schule erreichen soll	5
2.1.2	Bildungsstandards	7
2.1.3	Bildungs- und Erziehungsrichtlinien	8
2.2	Die Montessori-Pädagogik – von der Beobachtung zu einer reformpädagogischen Grundhaltung und Lehre	9
2.2.1	Übertragung der Prinzipien in die Institution Schule	14
2.2.2	Bildungsziele nach Montessori	19
2.2.3	Qualitätssicherung an Montessori-Schulen in freier Trägerschaft	20
2.3	Zusammenfassung: Zielsetzung und Fragestellungen	22
3.	Motivation	23
3.1	Aktueller Forschungsstand zu deutschen staatlichen Schulen	24
3.2	Aktueller Forschungsstand im Bereich deutscher Montessori-Schulen	25
3.3	Aktueller Forschungsstand zu Übergängen von Schülern in das Berufsleben	27
3.4	Zusammenfassung und Verortung der eigenen Arbeit	29
4.	Methodisches Vorgehen	30
4.1	Forschungsdesign	30
4.1.1	Feldzugang	30
4.1.2	Auswahl der InterviewpartnerInnen	31
4.1.3	Die InterviewpartnerInnen – Kurzcharakteristik	32
4.2	Die Erhebungsmethode	33

4.2.1	Das problemzentrierte Interview nach Witzel	34
4.2.2	Die Leitfadenerstellung	35
4.3	Die Durchführung der Interviews	36
4.4	Die Auswertungsstrategie	37
4.1.1	Transkription und Anonymisierung	37
4.4.2	Die Auswertungsmethode	37
4.5	Die erste Auswertungsphase – Das Einzelinterview	38
4.5.1	Formulierung des Mottos	39
4.5.2	Die Zusammenfassende Nacherzählung	39
4.5.3	Die Stichwortliste	40
4.5.4	Der Themenkatalog	41
4.5.5	Die Paraphrasierung	43
4.5.6	Die zentralen Kategorien	44
4.6	Die zweite Auswertungsphase – Der systematische Vergleich	47
4.6.1	Die Synopsis	47
4.6.2	Die Verdichtung	49
4.6.3	Die komparative Paraphrasierung	53
5.	Darstellung der Ergebnisse	54
5.1	Montessori – Warum und wie?	54
5.1.1.	Die Wahl des Montessori-Schulsystems	54
5.1.2	Das pädagogische Bildungskonzept	56
5.1.3	Prägende Einflüsse der Montessori-Schule	59
5.1.4	Die LehrerInnen-Rolle	64
5.2	Der feine Unterschied – Erfahrungen an staatlichen Schulen	66
5.2.1.	Besuchte Bildungs-/Schulsysteme	66
5.2.2.	Erfahrungen an staatlichen Schulsystemen	67
5.2.3	Der Umgang mit Macht	70
5.3	Der Übergang aus der Schule und die heutige berufliche Situation	71
5.3.1	Die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule	71
5.3.2	Die berufliche Orientierung	75
5.4	Ich und die anderen – die eigene Persönlichkeit	

	im Vergleich	78
5.4.1	Die eigene Persönlichkeit	78
5.4.2	Der Vergleich mit anderen	82
5.5	Montessori – Was ist geblieben?	85
5.6	Luft nach oben – schulische Verbesserungs- Potenziale	87
5.6.1	Kritik und Erwartungen an Montessori-Schulen	87
5.6.2	Kritik und Erwartungen an das staatliche Bildungssystem	88
5.7	Interpretation der Ergebnisse	91
6.	Fazit	98
	Literaturverzeichnis	101 - 107
	Anlagen	

1. Hinführung

„Schule ist jenes Exil, in dem der Erwachsene das Kind solange hält, bis es imstande ist, in der Erwachsenenwelt zu leben, ohne zu stören.“

(Maria Montessori, 2019, S. 268)

Bildung ist ein wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen und individuellen Fortschritts und der Entwicklung der Menschen. Sie ist allgegenwärtig, jedoch nicht selbstverständlich. Sie durchdringt jeden noch so kleinen Bereich unseres Daseins von Geburt an und begleitet und fordert jeden Menschen ein Leben lang. Die Schule trägt nur zu einem kleinen Teil zu dem unaufhörlichen Weiterbildungsprozess bei und dennoch wird dieser Zeit eine sehr wichtige Bedeutung beigemessen. Der Mensch soll in dieser Lebensphase zu einem wertvollen Mitglied der Gesellschaft werden. In der Schulzeit sollen SchülerInnen nicht nur Wissen anhäufen, sondern auch auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden, doch dies ist keine leichte Aufgabe. Soll die Schule uns das Leben lehren, oder soll sie uns das Lernen lehren?

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss der Bildung von AbsolventInnen von Montessori-Schulen auf deren Übergang in das selbstgestaltete Leben nach dem Schulabschluss. Dabei soll vor allem untersucht werden, in welcher Form Bildung den AbsolventInnen hilft, diesen Übergang zu meistern.

Um die Fragestellung und die damit einhergehende Forschung in ihrer Gänze zu erfassen, muss eine theoretische Umrahmung erfolgen. Sie umfasst zuerst die schulische Bildung mit ihren Zielen und Aufträgen und mit Standards und Richtlinien. Ein Exkurs in die Grundlagen der Montessori-Pädagogik schließt daran an, woraufhin die Übertragung der Prinzipien in die Montessori-Schulen erläutert wird. Neben dem Einblick in die staatlichen Vorgaben, erhalten die LeserInnen ein Verständnis über die pädagogischen Ziele und damit Bildungsziele Montessoris. Auch die Bemühungen um Qua-

litätssicherung und verbindliche Standards werden in beiden Schulformen dargestellt.

Der dritte Abschnitt verdeutlicht noch einmal explizit die Entwicklung der Forschungsfrage, um Fokus auf den Zugang zum Thema zu schärfen. Danach befasst sich die Arbeit mit dem aktuellen Forschungsstand und der Hypothesenformulierung. Hier werden sowohl für die Fragestellung relevante Studien benannt, die staatliche Schulleistungen untersuchen, als auch aktuelle Studien zur Montessori-Pädagogik in entsprechenden Bildungseinrichtungen. Ebenso wird ein Einblick in Untersuchungen gewährt, welche die Übergänge der jungen Menschen von der Schule in die anschließende Lebenswelt umfassen. Anhand dieser bisherigen Ergebnisse folgt die abschließende Entwicklung der Annahmen.

Die eigene Forschung und die erhobenen Daten bilden im vierten Teil den zentralen Aspekt der Arbeit. Neben dem Feldzugang wird die Erhebungs- und Auswertungsmethode, als auch der Auswertungsprozess plastisch und nachvollziehbar erläutert und die InterviewpartnerInnen vorgestellt. Dem empirischen Teil der Erhebung folgt im fünften Punkt die Darstellung der Ergebnisse. Durch einen Vergleich der InterviewpartnerInnen und der durch sie gewonnenen Daten, kann in Rückbindung an die Theorie und den bisherigen Forschungsstand eine Überprüfung der zu Beginn aufgestellten Hypothesen erfolgen und neue Erkenntnisse können formuliert werden.

In einer abschließenden Ergebnisdiskussion und Zusammenfassung werden die LeserInnen in die finale Betrachtung der gewonnenen Einsichten mitgenommen.

Die vorliegende Arbeit soll nicht abhandeln, warum das staatliche Bildungssystem relativ starr in seinen Strukturen verharrt, aber sie soll untersuchen, ob AbsolventInnen freier Montessori-Schulen mit anderen Kompetenzen und Einstellungen die Schule verlassen. Das Bestreben liegt darin, aufzuzeigen, wie die ehemaligen SchülerInnen sich selbst im Vergleich mit anderen erleben, wo sie eigene Stärken und Schwächen erkennen, in welchen Punkten sie vom pädagogischen Ansatz besonders profitiert haben und wie

sie die Vorbereitung durch die Schule auf die sich ihr anschließende Lebenswelt erlebt haben.

Es werden Aspekte im beruflichen und privaten Leben der AbsolventInnen beleuchtet, die mit der Montessori-Schulbildung in Verbindung gebracht werden können.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Erweiterung des bisherigen Forschungsstandes leisten und die Präsenz der alternativen Schulkonzepte in der Bildungslandschaft weiter stärken.

2. Zusammenfassende theoretische Aufarbeitung des Themas

Das folgende Kapitel soll dazu dienen, einen Überblick über relevante theoretische Zusammenhänge herzustellen, die für das Grundverständnis dieser Arbeit unabdingbar sind. Die LeserInnen soll nachvollziehen können, welcher theoriegeleitete Diskurs durch die Forschungsfrage aufgeworfen wird und deshalb eine Klärung bestimmter Komponenten notwendig macht.

2.1 Bildung – ein vielbesetztes Wort

Obwohl der Begriff Bildung allgegenwärtig Anwendung findet, gibt es keine einheitliche Auffassung darüber, was dieser tatsächlich aussagt. Gruber begründet dies mit der Vielschichtigkeit, wie Bildung je nach Bedeutung und Kontext verwendet wird:

„Sie ist zugleich Prozess, des Bildens und Produkt, die Bildung. Bildung dient der Befähigung anderer Menschen, stellt zugleich aber auch Selbstbefähigung der/des Einzelnen dar. Bildung ist zum einen auf ein Ziel gerichtet (Persönlichkeit, Vollkommenheit), lässt aber auch Optionen offen (Freiheit, Glück)“ (Gruber 2015, [b]).

Bildung als Prozess kann als ein Heranreifen und eine Formung des Menschen entsprechend seiner geistigen Voraussetzungen verstanden werden. In diesem Prozess gelangt der Mensch zu einem „reflektierten Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt“ (Bundesverband für Bildung, Wissenschaft und Forschung e.V. [c]). Es wird davon ausgegangen, dass diese Entwicklung nie abgeschlossen ist, sondern sich über die komplette Lebensdauer vollzieht und mit einer Ausweitung der erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten einhergeht (vgl. ebd.).

Wenn Bildung reflektiertes Denken und Handeln hervorbringt, fußt sie einerseits auf der Aneignung von Wissen als auch auf der „Entfaltung einer Persönlichkeit, die versucht, möglichst *allen* menschlichen Rollen [...] gerecht zu werden“ (Gruber 2015, [b]).

Von Hentig hat in diesem Kontext drei Bestimmungen der Bildung formuliert: Sie bewältigt erstens in einem persönlichen Kontext Aufgaben in dem Sinne, dass sich jeder Mensch in einem gewissen Maße nach eigenen An-

sprüchen und Werten zu bilden sucht, wobei das jeweilige kulturelle Umfeld einen wesentlichen Einfluss auf diesen Anspruch hat, aber nicht Voraussetzung dafür ist. Bildung hat darüber hinaus die Funktion, dem Menschen in seinem gesellschaftlichen Milieu zu Orientierung zu verhelfen. Durch das Erwerben von Kenntnissen, Techniken und Praktiken, kann er sich sowohl privat als auch in der Arbeitswelt zurechtfinden, verfügt über Kompetenzen, um zu überleben und um selbst produktiv teilzuhaben, was als praktische Bildung bezeichnet werden kann. Als dritte Bestimmung beschreibt von Hentig die Bildung als politische Bildung, die sicherstellt, dass ein Zusammenleben in der Gesellschaft möglich wird durch das Wissen um Rechte, Pflichten, Grenzen, Freiheiten und Aufgaben des Einzelnen. Für diese Bildungsaufgabe erachtet er das Pflichtschulsystem als unabdingbar, verweist aber auch darauf, dass schließlich alle drei Bereiche der Schule als Aufgaben übertragen wurden und die Ausbalancierung derer für Schulen eine Herausforderung darstellt (vgl. Von Hentig 2007, S. 15 zit. n. von Hentig 2003, S. V 26ff.).

2.1.1 Was Schule erreichen soll

Die Kultusministerkonferenz (KMK) zeichnet sich verantwortlich für die Qualitätssicherung schulischer Bildung, für die „Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems“ (Veröffentlichungen der KMK 2005, S. 5). Im Zuge der Qualitätssicherung beschloss sie 1997 die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien, wodurch Ergebnisse in Studien wie PISA, TIMMS und IGLU generiert werden konnten und aufgrund durchwachsender Ergebnisse zu anhaltenden Reformen drängen. Besonderer Schwerpunkt bildet seitdem die Schaffung verbindlicher Ziele und Bildungsinhalte und deren Überprüfung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit beispielsweise durch die Festlegung von Bildungsstandards (vgl. ebd.).

Ebenso erfolgte eine Abgleichung der in den jeweiligen Bundesländern verankerten Bildungsziele, woraus sich folgende Übereinstimmungen ableiten ließen:

„Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren“ (vgl. ebd. S. 7).

Bei dieser Zusammenfassung gilt es zu berücksichtigen, dass Deutschland aufgrund seines föderalen Schulsystems Unterschiede in den Schulsystemen der einzelnen Länder aufweist hinsichtlich der Lehrpläne, des Fächerangebots, der Schultypen, des Kompetenzniveaus, der Schulabschlüsse und der Berechnung von Abschlussnoten (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung [d] 2015). Im Umkehrschluss verdeutlicht dies, „dass die Bildungs- und Lebenschancen von Schülerinnen und Schülern in ganz erheblichem Maße davon abhängen, in welchem Bundesland sie zur Schule gehen“ (ebd.).

Das Wissen um die hier aufgeführten übereinstimmenden, allgemeinen Bildungsziele ist insofern bedeutsam, als dass jene später mit den Bildungszielen Montessoris abgeglichen und Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bei der Generierung von Ergebnissen berücksichtigt werden können.

2.1.2 Bildungsstandards

Aufgrund des eher schlechten Abschneidens in internationalen Vergleichsstudien entwickelte die Kultusministerkonferenz seit dem Jahr 2003 „bundesweit geltende Bildungsstandards“ für Grundlagenfächer sowohl im Primarbereich, als auch für die Mittelstufe und förderte damit erste Schritte zur Vergleichbarkeit der Maßstäbe und Leistungen (Veröffentlichungen der KMK 2005, S. 5f.). Zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife wurden im Jahr 2012 von der Kultusministerkonferenz nun auch Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) vorgelegt (vgl. Kultusministerkonferenz [h] o.J.).

Die erarbeiteten Bildungsstandards orientieren sich an den jeweiligen spezifischen Inhalten des einzelnen Unterrichtsfachs, halten fest, was an Kompetenzen und Wissen innerhalb des Fachs in welchem zeitlichen Rahmen erworben werden soll, legen Leistungsanforderungen fest und beschreiben den Kernbereich des Fachs. Darüber hinaus regeln sie pädagogische Freiräume, beschreiben mittlere Regelstandards und veranschaulichen die Anforderungen anhand von Übungen und Aufgaben (vgl. ebd. S. 6).

Bildungsstandards sollen sicherstellen, dass SchülerInnen fachübergreifende Kompetenzen erwerben und wettbewerbs- und anschlussfähig in weitere Bildungs- oder Arbeitsbereiche nach der Schule übergehen können. Dass Schulabschlüsse unterschiedlicher Schulformen aufgrund der Standards besser vergleichbar sind, soll diesen Übergang vereinfachen (vgl. ebd. S. 7).

Die „outcome-Orientierung“ unterstützt den Wunsch nach Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung (vgl. ebd. S. 6). Evaluation bildet in diesem Zusammenhang ein Kernthema, da die formulierten Standards bereits Hinweise zur Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern sollen (vgl. ebd. S. 10f.). Dabei wird differenziert zwischen „inhaltlichen Standards“, „Standards für Lehr- und Lernbedingungen“, „Leistungs- und Ergebnisstandards“ und „Niveauanforderungen“, wobei alle besonders dahingehend einen Rahmen bilden, darzulegen, was abschlussbezogen in den jeweiligen Übergangsstufen von den SchülerInnen erreicht werden soll (ebd. S. 8, 12f.).

Da diese Vorgaben nicht nur für staatliche Regelschulen verbindlich sind, sondern auch für vom Staat genehmigte beziehungsweise anerkannte Ersatzschulen, müssen auch freie Montessori-Schulen diese Standards in ihrem Wirken berücksichtigen.

2.1.3 Bildungs- und Erziehungsrichtlinien

Bereits seit 1919 sind in der Reichsverfassung die Grundfesten des deutschen Schulsystems verankert, wobei dem Staat die Funktion der Schulaufsicht und damit der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag zuerkannt wird (vgl. Reuter 2003, S. 29). Aufgrund des föderalen Schulsystems obliegt die Verantwortung über das Schulwesen den jeweiligen Bundesländern, welche in ihren Landesschulgesetzen allgemeine Erziehungsziele festschreiben und diese Erziehungsziele in den spezifischen Bildungs- und Lehrplänen definieren (ebd. S. 32).

In den Landesverfassungen lassen sich hinsichtlich der verankerten Erziehungs- und Bildungsziele übereinstimmend folgende Bereiche identifizieren: „Individuum, Familie und Partnerschaft; Kultur in ihren geschichtlichen, philosophisch-weltanschaulichen und zeitgenössischen Ausprägungen; Natur und Umwelt; Heimat, Gesellschaft, Staat und Nation sowie Frieden in den internationalen Beziehungen“ (Reuter 2003, S. 33).

In den Landesschulgesetzen besteht hingegen weniger Konsens über Inhalt, Konzeption und Ausgestaltung; die Richtlinien beinhalten jedoch „kognitive, affektive und Verhaltensaspekte“ (Reuter 2003, S. 34). In neueren Landesverfassungen und Schulgesetzen zeichnet sich eher eine Tendenz ab, hin zur Betonung von Aspekten der Individualisierung (vgl. ebd. S.45).

Die in 2.1.1 bereits dargestellten ermittelten Bildungsziele der Kultusministerkonferenz sollten zu einer Vereinheitlichung der verschiedenen Abfassungen beitragen, allerdings weisen die „KMK-Beschlüsse rechtlich nur die Qualität von Empfehlungen“ auf (ebd. S. 35).

Weitere Spezifizierungen der Bildungs- und Erziehungsziele werden in den Bildungs- oder Lehrplänen vorgenommen (Reuter 2003, S. 42). Die staatli-

chen Lehrpläne sollen dabei die Güte des Lehrens und Lernens unter Berücksichtigung der für die Gesellschaft als bedeutsam erachteten Bildungs- und Erziehungsrichtlinien gewährleisten (vgl. Vollstädt, Witlof 2003, S. 196).

2.2 Die Montessori-Pädagogik – von der Beobachtung zu einer reformpädagogischen Grundhaltung und Lehre

Die Ärztin, Reformpädagogin, Philosophin und Philanthropin Maria Montessori wurde 1870 in Italien geboren und gilt als erste italienische Frau, die Medizin studierte (vgl. Hedderich 2005, S. 12). Nach Beendigung des Studiums betätigte sich Montessori vielerlei in praktischen Bereichen, sammelte besonders prägende Erfahrungen jedoch auf dem psychiatrischen Sektor (vgl. Fisgus, Kraft 1996, S. 8f.). Die Arbeit mit von Behinderung betroffenen Kindern führte zur Vertiefung in die Werke und Ansätze der Ärzte Itard und Séguin. Die Ärzte hatten auf dem Feld der Sinnesentwicklung geistig Behinderter bereits Konzepte entworfen, was bei Montessori zu derartiger Interesse führte, dass sie sich für die Absolvierung eines Studiums der Pädagogik und Psychologie entschied (vgl. ebd. S. 8f.).

Bereits im Jahr 1907 wurde Montessori die Leitung des ersten Kinderhauses übertragen, wo sie ihre Theorien entwickelte, sich intensiven Beobachtungen hingab und gewonnene Erkenntnisse und eigens entwickelte Materialien erprobte (vgl. Hedderich 2005, S.15f.).

Anhand ihres Wissens, ihrer Beobachtungen und Erfahrungen erarbeitete Maria Montessori ein eigenes Konzept und entwickelte ein neues Bild vom Kind. Vom Kind aus, das als Mittelpunkt des Geschehens und der Bemühungen betrachtet wurde, leitete sie Lern- und Entwicklungsprozesse sowie dessen Bedürfnisse ab. Die Kindheit wurde dabei als ein eigenständiger Lebensabschnitt angesehen, dem sie drei Grundannahmen zuschrieb: das Kind verfügt über eine ‚besondere Geistesform‘ - den „absorbierenden Geist“; es durchläuft während seines Entwicklungsprozesses sogenannte „sensible Phasen“ und es besitzt die Fähigkeit zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (Ludwig, Fischer, Fischer 2001, S. 8).

Montessori, die ihre eigenen Bildungserfahrungen eher negativ einschätzte, bewunderte in ihrer Arbeit das Kind. Sie schaute zu ihm auf, bestaunte dessen Eigenkräfte und beobachtete akribisch seine Signale (vgl. Becker-Textor, o.J. S. 31). Das Kind betrachtete sie als

„eigenständiges Wesen voller Aktivität [, was sich] in einer vorbereiteten Umgebung aus eigenen Kräften und mit eigenen Handlungsplänen spontan selbst verwirklichen [und so zu] eigenen Erfahrungen und damit zu entdeckendem Lernen“ (Fisgus, Kraft 1996, S. 6) gelangen kann.

Von den Erwachsenen, seien es LehrerInnen, ErzieherInnen oder Eltern, forderte Montessori die Wahrnehmung der Rolle der ‚neuen Lehrerin‘. Nicht der Erwachsene hat sich als Lehrmeister des Kindes zu betrachten, sondern ein Lernen vom Kind soll stattfinden unter Berücksichtigung dessen vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Erwachsene soll lediglich Lernanreize schaffen, indem er dem Kind eine ‚vorbereitete Umgebung‘ zur Verfügung stellt (vgl. Becker-Textor, o.J. S. 31). Auch die eigene Vorbereitung des Erwachsenen im Umgang mit dem Kind gilt es zu berücksichtigen – er soll völlig unvoreingenommen und wertfrei dem Kind gegenüber treten, es nicht kategorisieren, nicht nach Niveau, Können oder Leistung einzuordnen versuchen, sondern Vertrauen in die Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit des Kindes haben, dass es sich nach eigenem Zeitplan und seiner Anlagen und Interessen entsprechend selbst befähigen wird. Die vom Erwachsenen bereitgestellte Lernumwelt wird nicht von ihnen verfügt, sondern den Kindern und deren Entfaltung darin überlassen. Der ‚neue Lehrer‘ ist somit Diener des Kindes und gibt lediglich Hilfestellungen (vgl. Becker-Textor, o.J. S. 31).

Durch Montessori hat die Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt eine besondere Berücksichtigung gefunden, in welcher das Kind mit seinen individuellen Entwicklungsphasen, Bedürfnissen und Potentialen im Fokus steht. Ihr Entwurf beinhaltete darüber hinaus die „gesamte kindliche Entwicklung, angefangen bei der Geburt bis hin zum Eintritt in das Erwachsenenalter“ (Fisgus, Kraft 1996, S. 9), weshalb ihre Pädagogik nicht nur in Kinderhäusern, sondern auch in Schulen bis zur Abiturstufe vorzufinden ist.

Die Reformpädagogin beschreibt in ihrem Konzept die Entwicklung des Kindes nach seinem ‚inneren Bauplan‘, wobei sie davon ausgeht, dass jeder Säugling bereits über individuelle Neigungen und Anlagen verfügt und sich dahingehend zu entwickeln versuchen wird (vgl. Fisgus, Kraft 1996, S. 10). Die Umsetzung des Bauplans erfolgt, indem das Kind aus seiner Umwelt das absorbiert, was es zur Herausbildung von Fähigkeiten braucht und sich dabei nach seinen spezifischen Empfänglichkeiten richtet. Diese werden von Montessori als ‚sensible Perioden‘ begriffen, deren zeitliche Dauer zum Erwerb bestimmter Fähigkeiten begrenzt ist und deren Empfänglichkeit auch wieder versiegt (vgl. Becker-Textor, o.J. S. 32). Diese Phasen müssen deshalb vom Erwachsenen genau erkannt und beobachtet werden, um sie nicht zu versäumen und um dem Kind als UnterstützerIn optimal ‚dienen‘ zu können, denn sie

„sind an äußere Reize gebunden, spielen beim Erwerb einer bestimmten Fähigkeit (z.B. des Lesens, Hüpfens oder Zählens) eine maßgebliche Rolle und sind zumindest teilweise irreversibel“ (Schumacher 2016, S. 36).

Die vom Erwachsenen vorbereitete Umgebung, aus welcher das Kind alles Notwendige absorbiert, um seine Entwicklungsschritte selbst einzuleiten, muss entsprechend der sensiblen Phasen dem Kind angepasst sein. Eine kindgerechte und ergonomische, zur Selbsttätigkeit einladende Umgebung enthält sinnhafte Anregungen, vermittelt ein sicheres Lernumfeld und Geborgenheit (vgl. Esser, Wilde 1989, S. 40; 65). Dadurch wird gewährleistet, dass sich das Kind unbegrenzt ausprobieren kann und so Wissen und Unabhängigkeit erlangt (vgl. ebd., S. 40f.). In diesem vorbereiteten und anmierenden Rahmen ist es dem Kind möglich, in seine Tätigkeiten zu versinken, sich aufgeschlossen neuen Lerngegenständen zu widmen und sich konzentriert Wissen anzueignen, wodurch ein Zustand der ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ erreicht werden kann (vgl. Fisgus, Kraft 1996, S. 10).

Dem Zustand der polarisierten Aufmerksamkeit hat Montessori maßgebliches Interesse gewidmet und diesen in ihren Beobachtungen in drei Phasen gliedern können. Während der ersten Phase, der ‚vorbereitenden Stufe‘, findet eine grundlegende Interessensbekundung des Kindes mit dem Material

oder Lerngegenstand statt. Das Kind wählt sich diesen aus, stimmt sich auf die Arbeit ein und stellt erste Versuche an. Während der zweiten Phase kommt es zur ‚großen Arbeit‘ des Kindes mit dem gewählten Objekt. Es vertieft sich mit ihm ausdauernd über einen längeren Zeitraum und beendet diesen Prozess selber, wenn es eine innerliche Sättigung erfahren hat. Die Beendigung der Beschäftigung mit dem Material wird somit nicht von außen stimuliert oder gesteuert. Wenn die ‚große Arbeit‘ als wesentlicher Arbeitsprozess beendet ist, so findet auch die Polarisierung ein Ende. In dieser dritten Phase ruht sich das Kind von seiner Tätigkeit aus und erlebt Genugtuung und Zufriedenheit (Hedderich 2005, S. 43). Der Polarisationsprozess ist entscheidend für die Weiterentwicklung des Kindes, da es durch diesen vielfältige Fähigkeiten erwirbt: neben den neu gewonnenen Kenntnissen aus dem Material, der Verknüpfung dessen mit der Umwelt und anderen Sinnzusammenhängen, trainiert es „Ausdauer, Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit und Anstrengungsbereitschaft (...), stärkt sein Selbstbewusstsein (...) und erwirbt soziale Kompetenz“ (Stein 1998, S. 64).

Das oben benannte, von Montessori entwickelte Material, gehört zu den Eckpfeilern ihrer Pädagogik. Jedes Material fokussiert auf eine bestimmte Eigenschaft wie beispielsweise Größe oder Farbe und soll in seiner Übersichtlichkeit auch zu einer inneren Ordnung des anwendenden Kindes führen. Ablenkende oder überflutende Reize bleiben so aus und fördern die Konzentration auf den Lerngegenstand. Die Materialien folgen einer vertikalen Gliederung nach Schwierigkeitsgrad und einer horizontalen Gliederung, die Parallelübungen und Modifikationen mit dem Material ermöglichen (vgl. Montessori Lernwelten 2008 [e]). Die Lerngegenstände sprechen „Sinne und Bewegung“ an und verfügen neben einer „Entwicklungsgemäßheit und Kontinuität“ auch über eine „Selbstkontrolle“, wodurch eine „ganzheitliche Wirksamkeit“ erzeugt wird (Fisgus, Kraft 1996, S. 12).

Die Selbst- oder Fehlerkontrolle im Material wirkt sich in vielerlei Hinsicht positiv auf die Entwicklung der Kinder aus. Einerseits zeigt das Material bei Benutzung durch das Kind diesem deutlich, wenn etwas nicht stimmt oder nicht gelungen ist. Das Kind erlebt den Fehler als etwas Normales im Ar-

beitsprozess und kann ihn selbst korrigieren. Noch dazu erlebt es, dass die Überprüfung völlig autonom vom Erwachsenen geschehen kann und somit ohne jegliche Wertung erfolgt. Das Kind erhält so nie den Eindruck, dass ein Fehler mit Scheitern oder Unzulänglichkeiten gleichgesetzt wird (vgl. Anderlink 2001, S. 40ff.). Montessori empfahl in ihren pädagogischen Prinzipien, den Fehler als sinnvollen Freund zu betrachten, der das Kind in seiner Fokussierung auf das zu erschließende Wissen nicht behindern, sondern zu einer selbständigen Überprüfung des Fortschritts und zu einem eigenständigeren Lernen beitragen kann (vgl. Stein 1998, S. 89). Das Kind soll durch die Erwachsenen nicht beschämt werden oder gar den Fehler vertuschen, weil ihm vielleicht ‚mangelnde Mühe‘ unterstellt wurde, sondern es soll lernen,

„den Fehler als tatsächlichen Hinweis auf seine Fähigkeiten und Schwächen zu betrachten; es soll auch lernen, dass alle Menschen Fehler machen; und es soll lernen, Fehler zu kontrollieren und zu berichtigen“ (Stein 1998, S. 89).

Das Konzept Montessoris sieht vor, dass neben der Nutzung der vorbereiteten Umgebung mit seinen entsprechenden Materialien, vor allem der freien Wahl der Tätigkeit besondere Wichtigkeit zukommt. Diese als ‚Freiarbeit‘ bezeichneten Beschäftigungsräume und Zeiträume finden sowohl im Kinderhaus als auch im schulischen Kontext Anwendung (vgl. Hammerer, Haberl 2004, S. 39). Währenddessen wählen die Kinder nicht nur ihr Material, anhand dessen sie lernen wollen, selbständig aus, sondern entscheiden auch über „das Lerntempo, die Lerndauer, den Schwierigkeitsgrad und gegebenenfalls ihren Lernpartner/ihre Lerngruppe“ (Schade 1994, S. 59).

Als letzter Aspekt soll hier das Konzept der ‚Kosmischen Erziehung‘ aufgeführt werden. In naturwissenschaftlicher und geistlicher Sicht vertrat Montessori die Auffassung, dass der gesamten weltlichen Schöpfung ein komplexer Plan zugrunde liegt, in welchem die Natur in ihren einzelnen Facetten ein miteinander harmonisierendes Ganzes bildet. Der Mensch nimmt in diesem naturgegebenen Ganzen insofern eine Sonderstellung ein, als dass er Entscheidungen treffen kann und über ein bewusstes Handeln verfügt. Deshalb wird ihm nach Montessori die Aufgabe zuteil, Vergangenheit und Ge-

genwart miteinander zu verknüpfen, über sein eigenes Sein zu reflektieren und individuelle Vorstellungen zu entwickeln und Verantwortung für sein Handeln sich selbst, anderen und der Natur gegenüber zu übernehmen (vgl. Eichelberger 2008, S. 110f.). Die kosmische Erziehung umfasst somit vielfältige Lernbereiche wie beispielsweise Naturwissenschaften, Ethik und andere und gesellschaftliche Themengebiete.

2.2.1 Übertragung der Prinzipien in die Institution Schule

Während staatliche Schulen eher auf Leistung, auf Vergleichbarkeit und Kompetenzerwerb ausgerichtet sind, steht bei der Montessori-Pädagogik die Individualisierung und Bedürfnisorientierung im Vordergrund. Dieser Abschnitt soll sich mit der Übertragung der Montessori-Prinzipien in den schulischen Sektor befassen und dadurch Besonderheiten des pädagogischen Konzepts herausstellen oder Gemeinsamkeiten abbilden.

Bei der Betrachtung der Institution Schule fällt auf, dass diese zumeist die Leistungsbereitschaft der SchülerInnen voraussetzt.

„Leistungsbereitschaft als Leistenwollen basiert auf Leistenkönnen. Jedes Kind braucht Könnenserfahrung, wenn der Leistungswille gesteigert werden soll. Die dazu notwendige Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder verlangt konsequente Individualisierung und Differenzierung im Unterricht“ (Gerold, Wöhl-Heck 2001, S.173).

Dem Auftrag nach Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, kommt Montessori mit ihrem pädagogischen Konzept in vielerlei Hinsicht nach, weil es Strategien bereitstellt, wie Kinder zu eigenen Inspirationen gelangen, persönliches Interesse für eine Sache gewinnen, sich von der Beurteilung der Erwachsenen lösen und frei sein können von „Konkurrenzdenken, Leistungsstress, Zensuredruck und Wettbewerb“ (Böhm, Fuchs 2004, S. 21). Berücksichtigung finden außerdem die sensiblen Phasen in Kindheit und Jugend und die damit verknüpften Anforderungen an das Umfeld und die LehrerInnen.

Während des Schulbesuchs durchlaufen die SchülerInnen nach Montessoris Einschätzung zwei große Entwicklungsphasen, die es zu beachten gilt und die einen speziellen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen erfordern. Die erste Entwicklungsphase der Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren beschreibt Montessori als stabil und auf die Ausweitung der eigenen Interaktionen und auf die soziale Gruppe gerichtet (vgl. tutoria 2019 [f]). In dieser Stufe sind die sensiblen Phasen auf den „Übergang des Geistes zur Abstraktion sowie (auf) das Entstehen des moralischen Bewusstseins“ gerichtet (Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 27). Die zweite Entwicklungsphase, die Jugendphase von zwölf bis 18 Jahren, wurde von Montessori beschrieben als Phase des großen Umbruchs, sowohl physisch als auch psychisch, weshalb sich auch der Umgang des Erwachsenen dem Jugendlichen gegenüber verändern muss (vgl. ebd. S. 29). Neben dem würdevollen und respektvollen Miteinander der Parteien hat Montessori dazu angeraten, die „Jugendlichen nicht wie Kinder“ zu behandeln, sondern so, „als ob ihre Tüchtigkeit größer wäre, als sie tatsächlich ist“ (Schade 1994, S. 14). Sensibilitäten der Heranwachsenden in dieser Phase des körperlichen und emotionalen Umbruchs und der damit einhergehenden Verunsicherungen, sind das Bedürfnis nach Selbstvertrauen, Schutz und Geborgenheit sowie das Bedürfnis, sich als Teil der Gesellschaft mit einer eigenen Rolle und eigenem Auftrag wahrzunehmen und zu verwirklichen (vgl. ebd.).

Um der Jugendphase mit seinen Besonderheiten konzeptionell gerecht werden zu können, entwarf Montessori den sogenannten ‚Erdkinderplan‘ basierend auf der Idee, dass SchülerInnen in einer eigenständigen

„Erfahrungsschule des sozialen Lebens [Unabhängigkeit erreichen, indem die] Schule ein Feld repräsentiert, in welchem die Jugendlichen das soziale Zusammensein mit Gleichaltrigen und Erwachsenen in realen Lebensvollzügen erfahren und einüben können“ (Schumacher 2016, S. 103).

Der Erdkinderplan findet heute oft nur partiell Berücksichtigung in Freien Montessori-Schulen, da diese eher mit zunehmenden Strukturierungsanforderungen, stärkeren Ausrichtungen an den Lehrplänen und Anpassungen an und Vorbereitung auf staatliche Prüfungsleistungen in den höheren Klas-

senstufen konfrontiert sind.

Wie bereits in den Grundlagen beschrieben, nimmt die Lehrkraft eine gänzlich andere Rolle ein als allgemein im staatlichen Schulsystem üblich. Die Lehrperson übt sich in Zurückhaltung, begleitet die Freiarbeit, vermittelt im gebundenen Unterricht und praktiziert ein respektvolles Miteinander auf Augenhöhe im gemeinsamen Lebens- und Lernraum. Die flachen hierarchischen Strukturen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen finden darin Ausdruck, dass diese sich duzen (vgl. Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 81). Ihre Rolle ist nicht durch Autorität und Macht gekennzeichnet, sondern sie hat „seine Einstellung zum Kind laufend zu überprüfen“ und dem Kind mit „Geduld, Liebe und Achtung“ gegenüberzutreten (Esser, Wilde 1989, S. 121), wobei sie sich in Zurücknahme, Schweigsamkeit, in Demut und Beobachtung übt (vgl. ebd.). Um der Ausbildung und Begleitung des heranwachsenden Kindes gerecht zu werden, absolvieren LehrerInnen an Montessori-Schulen vorab eine zweijährige berufsbegleitende Ausbildung mit dem Abschluss des Montessori-Diploms (vgl. Stein 1998, S. 25).

Freiarbeit im Kontext Schule ermöglicht dem Kind, dass es spontan seinem Interesse nachgehen und sich fokussieren kann, wobei im Schulalltag unwesentlich wird, dass alle Kinder zur selben Zeit dieselben Inhalte lernen. Bis zu einem gewissen Zeitpunkt, zum Beispiel dem Ende der Grundschulzeit, müssen „alle Kinder in etwa vergleichbare Kenntnisse im Lesen, Rechnen, Schreiben vorweisen, in welcher Reihenfolge sie diese erwerben, ist eher nebensächlich“ (Esser, Wilde 1989, S. 68).

Neben der Freiarbeit gibt es die Form des Fachunterrichts, auch gebundener Unterricht genannt. Dieser ist auf ein bestimmtes Fach ausgerichtet und wird von der Lehrperson durchgeführt. Sowohl Lerninhalte als auch Lernziele werden in Gruppen- oder Einzelarbeit erschlossen. Im Gegensatz zur Freiarbeit, ist der gebundene Unterricht meist nicht fächerübergreifend (vgl. tutoria 2019 [f]). Das kann auf die fachspezifische Ausrichtung und Orientierung am Lehrplan zurückgeführt werden, wobei es gilt, „Wissen nicht bloß zu übermitteln, sondern ein Problem so vorzubereiten, dass seine Lösung wissenswert wird“ (Schade 1994, S. 10).

Soll der Anspruch nach einer vorbereiteten Umgebung auch auf Schulen übertragen werden, müssen räumlich die Voraussetzungen geschaffen werden, damit Kinder und Jugendliche nach dem pädagogischen Konzept leben, lernen und sich verwirklichen können. Neben der vorbereitenden Umgebung unter Bereitstellung und Verwendung der Montessori-Materialien meint dies auch kindgerechte und einladende Räume, wie diese schon in den Kinderhäusern vorzufinden sind. Zu vermeiden sind starr abgegrenzte Klassenräume. Hingegen sollten die Zimmer über offen zugängliche Bereiche, Durchgänge, Nischen oder verwinkelte Nebenräume verfügen. Die Einrichtungsgegenstände und Möbel entsprechen ergonomisch der Altersgruppe der SchülerInnen und sind von ihnen handhabbar. Die Räumlichkeiten bieten eine klare und übersichtliche Grundstruktur und fördern Konzentration, Sicherheit und Wohlbefinden (vgl. Hammerer 2004, S. 103). Zu dieser geordneten Grundstruktur tragen in den Räumen offene Regale mit dem Montessori-Material, Leseecken, Handbibliotheken und durch die von SchülerInnen abgrenzbaren Arbeitsbereiche bei (vgl. Hedderer 2005, S. 108).

Einen wichtigen Beitrag für den Lernerfolg und die individuelle Entwicklung der jungen Menschen sieht Montessori sowohl im Kinderhaus als auch in der Schule in der Altersmischung. Der jahrgangsübergreifende Unterricht gibt den SchülerInnen die Möglichkeit, unter Einbeziehung der jeweiligen Stärken, Talente und Schwächen voneinander zu lernen. Das soziale Lernen, die Hilfsbereitschaft und die Übernahme von Verantwortung für andere Menschen werden dadurch herausgeprägt. Da jeder der SchülerInnen zu unterschiedlichen Zeiten mit verschiedenartigen Materialien arbeitet und divergente Voraussetzungen mitbringt, ist eine direkte Vergleichbarkeit nach Leistungsstand kaum möglich und auch nicht vorgesehen (vgl. Esser, Wilde 1989, S. 133). Ein Verweilen der Lehrperson am Durchschnittsniveau der Klasse, wobei einige SchülerInnen über- und andere unterfordert sind, entfällt, da SchülerInnen die Freiheit haben, zwischen den Lerngruppen zu wechseln und so ein Lernen am individuellen Niveau möglich ist (vgl. Schade 1994, S. 26; 51).

Weil keine direkte Vergleichbarkeit der Leistungen angestrebt, Leistungsdruck abgelehnt und den SchülerInnen gewährt wird, in deren eigenen Tempo zu lernen, verzichten Montessori-Schulen in freier Trägerschaft weitestgehend auf klassische Notenzeugnisse und erteilen stattdessen Lernstandmitteilungen sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form (vgl. Stein 1998, S. 129). Meistens werden Noten erst in den Schuljahren erteilt, die für den Übergang oder zur Vorbereitung auf Prüfungen relevant sind, in der Grundschule also im vierten oder sechsten Schuljahr und in der Sekundarstufe in den höheren Klassenstufen zur Gewöhnung an staatliche Kriterien und zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen (vgl. tutoria 2019 [f]).

Die SchülerInnen können darüber hinaus anhand des Montessori-Materials eine Fehler- und Selbstkontrolle über ihren Lernfortschritt vollziehen. Die kontinuierlichen Rückmeldungen durch die LehrerInnen und gemeinsame Gespräche sowohl zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als auch Eltern, tragen zu einer guten Nachvollziehbarkeit der den SchülerInnen zuteilwerdenden Einschätzungen bei (vgl. Meisterjahn-Knebel 2001, S. 224). Die Bewertung der Leistungen und des Lernfortschrittes erfolgt oftmals über Informationen zum Entwicklungs- und Lernprozess (kurz: IzEL). Diese beinhalten eine fächerübergreifende Bewertungsskala für spezielle Einzelthemen (vgl. Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 134f.). Lernstandrückmeldungen erstrecken sich zumeist über mehrere Seiten, enthalten dafür aber viel mehr Informationen über die Schulleistungen, Fortschritte und Bedarfe der Kinder, welche zuvor auch in gemeinsamen Gesprächen ermittelt und von den SchülerInnen selbst reflektiert wurden (vgl. ebd.).

Folgende Besonderheiten des Montessori-Schulalltags lassen sich zusammenfassend hervorheben: die vorbereitete Umgebung unter Einbeziehung des Montessori-Materials; die Selbstkontrolle; der Umgang mit Fehlern und das selbstmotivierte Lernen am Material; die Bewertung der Leistungen und des Lernfortschritts; die offenen, räumlichen Strukturen, die ein konzentriertes, aber auch alters- und jahrgangsgemischtes Lernen nach unterschiedlichem Niveau und individuellen Kompetenzen zulassen; die Freiarbeit und damit fächerübergreifende und individualisierte Lernoptionen sowie das

niedrige Hierarchiegefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 81).

2.2.2 Bildungsziele nach Montessori

Im Gegensatz zu der von der Kultusministerkonferenz 2004 veröffentlichten Übersicht über die in den Ländern gemeinsam verankerten Bildungsziele, stellt Montessori diese in ihrem Konzept nicht explizit als Bildungsziele, sondern als umfassende pädagogische Ziele dar. Anhand der sensiblen Phasen hat sie Übungen und Materialien geschaffen, an denen Kinder unterschiedlichster Altersstufen ihr Wissen erweitern und ihre Fähigkeiten ausbauen können. Dabei legte sie einerseits den Fokus darauf, dass die Kinder dies in einem freien Rahmen tun und sich freiheitlich ihren Neigungen hingeben können und dass dies andererseits in einer großen Selbständigkeit geschehen kann. Selbstwertung, Selbständigkeit und Individualisierung können somit als elementare Bausteine und Ziele bezeichnet werden. In der Annahme, das Kind ist sein eigener Baumeister mit bereits angelegten Potentialen, obliegt es dem Erwachsenen durch die Bereitstellung einer vorbereiteten Umgebung, das Kind darin zu unterstützen, Unabhängigkeit vom Erwachsenen zu erlangen.

„Der mündige Mensch, der selbständig und selbsttätig im Leben steht, kreativ, offen und risikobereit Aufgaben bewältigt, ist bei Maria Montessori und auch den anderen Reformpädagog/innen ein selbstverständliches Ziel. [...] Im Kind selbst sind alle Kräfte verborgen. Diese gilt es zu wecken, sie zu beobachten und zu begleiten. Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit ist daher oberste Prämisse“ (Becker-Textor (o.J.), S. 29f.).

Im Rahmen der Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit wird das Kind in seiner Persönlichkeit wertgeschätzt, es wird keinem Vergleich mit MitschülerInnen unterzogen, sondern es erlebt als selbstverständlich, in seinem eigenen Rhythmus und aus eigener Lernfreude heraus motiviert zu lernen und dabei auch Hürden zu überwinden. Der heranwachsende Mensch darf sich stärker entsprechend seiner individuellen Talente entwickeln unter Berücksichtigung seiner Bedürfnisse (vgl. tutoria 2019 [f]).

Im Hinblick auf das Montessori-Material lässt sich bezüglich der Erziehungs- und Bildungsziele feststellen, dass die Materialien alle einen starken Alltagsbezug aufweisen. Verknüpftes, nachhaltiges und in den Alltag transferierbares Lernen wird somit erleichtert (vgl. Eichelberger; Wilhelm 2003 [g]).

Durch den altersgemischten Unterricht und dem einmaligen Vorhandensein eines jeweiligen Materials, wird der soziale Zusammenhalt und Umgang miteinander gefördert. Kinder lernen, Unterschiedlichkeiten wahr- und anzunehmen; sie lernen, eigene Bedürfnisse zu äußern und die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen und somit ein respektvolles Miteinander unter Einbeziehung moralisch wesentlicher Aspekte des Zusammenlebens. Komplexes Lernen wird durch Freiarbeit, offene Strukturen und individuelle Passung an das jeweilige Niveau begünstigt. Die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte und das Entwickeln von Mitwirkungsbereitschaft bilden einen Teil der kosmischen Erziehung und des fächerübergreifenden Unterrichts. Verantwortungsübernahme, Herausbildung von Sozialkompetenz, Umweltbewusstsein und politischem Interesse sollen aus dem Verständnis der Wechselbeziehungen aller Dinge resultieren (vgl. Montessori.at [j] 2015).

Eine Orientierung an den Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer wird dabei auch an Montessori-Schulen gewährleistet. Sowohl Freiarbeit als auch gebundener Unterricht können den staatlichen Anforderungen inhaltlich gerecht werden. Die Umsetzung betreffend nutzen die Montessori-Schulen ihren verfügbaren Freiraum und geben diesen an ihre dort lernenden SchülerInnen weiter (vgl. tutoria 2019 [f]).

2.2.3 Qualitätssicherung an Montessori-Schulen in freier Trägerschaft

Montessori-Schulen in freier Trägerschaft unterliegen genauso wie staatliche Regelschulen einer Orientierung am staatlichen Lehrplan und den von der Kultusministerkonferenz 2003, 2004 und 2012 verabschiedeten Bildungsstandards (vgl. Kultusministerkonferenz [h] o.J.). Neben den staatlichen Vorgaben besteht innerhalb der aktuellen Montessori-Strömung ein

großes Bemühen um Transparenz, verbindende Standards und um eine hohe Qualität.

In Deutschland wird die Montessori-Pädagogik an über 1.000 Bildungseinrichtungen praktiziert. Davon sind circa 600 Einrichtungen Kinderhäuser und etwa 400 Einrichtungen Schulen. Die Zahl der Montessori-Schulen lässt sich noch einmal aufgliedern in Primarbereich (300 Schulen) und circa 100 Schulformen der Sekundarstufe I und II (vgl. Montessori Dachverband Deutschland e.V. [i] 2019). Um eine entsprechende Umsetzung des pädagogischen Konzepts in allen Montessori-Einrichtungen zu gewährleisten, erwirbt jede PädagogIn oder LehrerIn zusätzlich zu ihrer staatlichen Ausbildung das sogenannte Montessori-Diplom. Die Ausbildung dieser Art wurde von Montessori selbst etabliert und bis heute in verschiedensten Ländern weiterentwickelt und angeboten. Sie basiert auf „Kurskonzepten, inhaltlichen Standards und Durchführungsvorgaben verschiedener Montessori-Ausbildungsorganisationen“ (ebd.).

Die Ausbildung ist spezifiziert nach zukünftigen Zielgruppen der Montessori-Pädagogen. Sie richtet sich dabei nach den von Montessori beschriebenen Entwicklungsstufen von Kindern mit deren sensiblen Phasen und jeweiligen Entwicklungsbedarfen. Im Ausbildungskurs werden Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik vermittelt, wodurch sich die Teilnehmer für eine Arbeit in einer Montessori-Bildungseinrichtung qualifizieren (vgl. Montessori Dachverband Deutschland e.V. [i] 2019).

Der Montessori-Dachverband, dem sich die Montessori-Landesverbände angeschlossen haben, hat qualitative Richtlinien für die Praxis und Ausbildung erarbeitet und diese 2017 in einem ‚Qualitätsrahmen‘ verabschiedet:

„Der Qualitätsrahmen definiert klare Anforderungen und Entwicklungsziele für die Umsetzung der Montessori-Pädagogik. Erstmals sind in Deutschland die Anforderungen sowohl an die Praxis auch an die Ausbildung pädagogisch und qualitätsmethodisch durchgängig beschrieben. Erstmals wird auch die Ausbildungsorganisation-übergreifende Qualifizierung von DozentInnen der Ausbildungskurse angesprochen. Entstanden ist ein hochwertiger Qualitätsansatz, der eine bislang nicht vorhandene Transparenz schafft – nach innen und außen – und das Ziel erfüllt, als Bestandteil einer „Marke Montessori“ zu wirken.“ (Montessori Dachverband Deutschland e.V. [i] 2019)

Neben dem Qualitätsrahmen bestehen für die Bildungseinrichtungen spezielle „Montessori Qualitäts-Standards (MQS)“, die Aufschluss geben zu Qualitätskriterien, Materiallisten und Lehrprogramm (Montessori Dachverband Deutschland e.V. [i] 2019). Zur Evaluation der Qualitäts-Standards stehen Mappen zur „Selbst- oder Fremdevaluation“ im Bereich Kinderhaus, Primarstufe und Sekundarstufe I zur Verfügung (ebd.).

Ziele der Montessori-Qualitäts-Standards sind die Schaffung von „Transparenz und Sicherheit:

- Sie unterstützen Montessori-PädagogInnen bei der Gestaltung einer guten Montessori-Praxis.
- Sie geben Trägern von Montessori-Einrichtungen Orientierung für die materielle Ausstattung und räumliche Bedingungen
- Sie dienen der Information von Eltern und sonstigen Interessierten.“ (ebd.)

2.3 Zusammenfassung – Zielsetzung und Fragestellungen

Der Einblick in die Grundlagen der Montessori-Pädagogik sollte elementare Vorgehensweisen, Einstellungen und Ziele verdeutlichen, die Übertragung auf die Schule und die Anschlussfähigkeit an staatliche Einrichtungen abbilden. Der Aspekt der Qualitätssicherung an Montessori-Bildungseinrichtungen soll aufzeigen, dass das, was durch die Kultusministerkonferenz für staatliche Schulen geleistet wird, auf kleinerer Ebene deutschlandweit durch den Montessori Dachverband stattfindet. Auch durch die Ausbildung der LehrerInnen, welche an eine vorhandene staatliche Ausbildung anschließt, gelingt mit dem Erwerb des Montessori-Diploms und der Sonderausbildung der PädagogInnen entsprechend ihres Einsatzbereiches eine zusätzliche Spezialisierung nach einheitlichen Standards und damit Qualitätssicherung.

Aus theoretischer Sicht stehen freie Montessori-Schulen den staatlichen Schulen offenbar betreffend der Bildungs- und Erziehungsziele, der Orientierung nach Lehrplan, Bildungsstandards und in der Bestrebung zur Gene-

rierung eines einheitlichen Grundwissens in nichts nach. Unterschiede lassen sich in der konzeptionellen Schwerpunktsetzung feststellen, da an Montessori-Bildungseinrichtungen deutlich die Möglichkeiten zur Individualisierung, Bedürfnisorientierung und die Erziehung zur Selbständigkeit im Vordergrund stehen. In den von der Kultusministerkonferenz zusammengefassten bundesweit gültigen Bildungszielen stehen eher Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit, Kompetenzerwerb und normgerechte Passung in die Gesellschaft im Vordergrund.

3. Motivation

Besonders weil sich das pädagogische Konzept auch in seiner schulischen Anwendung so sehr von dem der Regelschulen unterscheidet und dennoch staatliche Vorgaben und Standards berücksichtigt werden müssen, geht die Forschungsfrage mit der Hypothese einher, dass AbsolventInnen freier Montessori-Schulen durchaus über andere Kompetenzen, Stärken und Herangehensweisen verfügen, um den Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf zu gestalten. Ein ausgeprägtes Sozialverhalten, eine hohe Selbstorganisation und Selbständigkeit bei gleichzeitiger Offenheit anderen Menschen gegenüber, das Verfügen über nachhaltiges Wissen und individuell ausgeprägte Stärken suggerieren, dass den AbsolventInnen aufgrund dieser Eigenschaften der Übergang leichter fällt. Dies ist Gegenstand der Forschung, auf deren Vorgehen, Durchführung und Auswertung im nächsten Kapitel eingegangen wird.

In diesem Kapitel werden aktuelle Studien betrachtet, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage wichtige Aufschlüsse geben können. In den Blick geraten Studien und deren Ergebnisse an staatlichen Schulen als auch an Montessori-Schulen. Da die gewählte Fragestellung die Übergänge von AbsolventInnen untersucht, werden in einem dritten Arbeitsschritt Forschungsstand und theoretische Befunde in diesem Kontext ermittelt.

3.1 Aktueller Forschungsstand zu deutschen staatlichen Schulen

Seit Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Teilnahme am internationalen Vergleich und dem schlechten Abschneiden in der ersten PISA-Studie, finden in Deutschland rege Bemühungen statt, diese Werte zu verbessern und sich an diversen Untersuchungen zu beteiligen, beziehungsweise Untersuchungen selbst zu generieren.

Landesintern führt das von der Kultusministerkonferenz (KMK) ins Leben gerufene Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) Tests zur Überprüfung der entwickelten Bildungsstandards und zum Erreichen der von der KMK angestrebten Kompetenzniveaus durch. Alle fünf Jahre findet diese Überprüfung bei ViertklässlerInnen und alle drei Jahre zeitgleich und verbunden mit der PISA-Studie in der Sekundarstufe I bei den NeuntklässlerInnen statt (vgl. Köller, Tesch 2010, S. 13, 15f.).

Der aktuellste von der IQB vorliegende Bericht zum Bildungstrend im Jahr 2016 bei SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe in den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik ergab, dass die Ergebnisse im Bereich Lesen „zwischen den Jahren 2011 und 2016 weitestgehend stabil geblieben“ ist (Stanat; Schipolowski; Rjosk u.a. 2016, S. 11). In Teilbereichen wie Zuhören und Orthografie haben sich die Werte verschlechtert (vgl. ebd.). Im Kompetenzbereich Mathematik zeichnete sich insgesamt in allen Teilbereichen ein „signifikant negativer Trend“ ab (ebd., S. 12). Hinsichtlich geschlechtsbezogener Disparitäten bildeten die Ergebnisse „signifikante Unterschiede zwischen den von Jungen und den von Mädchen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen“ ab (ebd. S. 19). Die Betrachtung sozialer Disparitäten brachte in der Untersuchung hervor, dass wiederholt in 2016 „sowohl deutschlandweit als auch in allen Ländern“ ein „höherer Sozialstatus [...] mit höheren Werten in den Kompetenztests einher“ geht (ebd. S. 21). Diese Verteilung weist keine substantiellen Unterschiede „zwischen den Jahren 2011 und 2016“ auf (ebd.).

Neben den Schulleistungsstudien im Ländervergleich erfolgen jährlich Vergleichsarbeiten (VERA) beziehungsweise Lernstandserhebungen in der dritten und achten Klassenstufe der allgemeinbildenden Schulen, um die

Unterrichts- und Schulentwicklung zu überprüfen und weiterzuentwickeln (vgl. IQB [m], o.J.).

Als große staatliche Studie, die sich mit Bildungsleistungen vor dem Übergang in die Berufswelt beschäftigt und an die sich die Untersuchungen der KMK teilweise angliedern, soll PISA kurz thematisiert werden. Die Studie wird im Abstand von drei Jahren weltweit durchgeführt und betrachtet 15-jährige entsprechend ihrer Schulleistungen und Kompetenzerwerb in abwechselnden fachlichen Schwerpunkten. Im Jahr 2000 hat Deutschland erstmals an der Studie teilgenommen und im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt. Es folgten die Einführung von Bildungsstandards und Ländervergleichen durch die Kultusministerkonferenz. Resümierend lassen sich Erfolge verzeichnen; in anschließenden PISA-Studien konnten die deutschen SchülerInnen aufholen und bis 2012 Ergebnisse erzielen, die in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften über dem OECD-Durchschnitt lagen (vgl. S. Bensen, Priebe 2016, S. 20, 26,32). Darüber hinaus konnte der Anteil der Jugendlichen, die nur untere Kompetenzstufen erreicht haben, verringert werden, was auf eine Tendenz der Reduzierung des Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft schließen lässt (Prenzel, Artelt, Baumert u.a. 2007, S. 30). Trotz dessen ist davon auszugehen, dass in den Schulen durch die Reformen wenig nachhaltige Wirkung erzielt worden ist. Die Bereitschaft zur Selbstevaluation ist ebenso gering, wie die tatsächliche Umsetzung der viel thematisierten nötigen individuellen Förderungen. Im Rahmen von Fremdevaluationen haben die Schulen Anpassungsmechanismen entwickelt, ohne tatsächlich dauerhaft etwas verändern zu müssen, weshalb lediglich oberflächliche Effekte erzielt werden (vgl. S. Bensen, Priebe 2016, S. 43f.).

3.2 Aktueller Forschungsstand im Bereich deutscher Montessori-Schulen

Im Feld der Montessori-Pädagogik und ihrer Wirkungen im Bereich schulischer Bildung besteht reges Interesse, immer wieder neue Erkenntnisse zutage zu fördern. Untersuchungen quantitativer und qualitativer Art haben

auch in den letzten Jahren bezogen auf die Arbeits- und Wirkungsweise in einzelnen Unterrichtsfächern oder zu einzelnen Schulen stattgefunden.

Esther Grindel führte 2005 beispielsweise vier Einzelfallstudien mit hochbegabten Grundschulkindern durch und untersuchte deren Lernprozesse in der Freiarbeit. Entstanden sind Empfehlungen für PädagogInnen an Montessori- und auch Regelschulen für einen bedürfnisorientierten Unterricht hochbegabter SchülerInnen (vgl. Grindel, Esther 2005).

In einer interpretativen Unterrichtsforschung untersuchte Nicole Hanewinkel 2006 das handlungsorientierte Lernen von GrundschulInnen mit dem von Montessori entwickelten Bruchrechenmaterial und lieferte so Rückschlüsse auf Didaktik und spezifische Vorgehens- und Verständnisweisen der Kinder (vgl. Hanewinkel, Nicole 2006).

Mit SchülerInnen aus höheren Bildungsstufen beschäftigten sich Marius Diekmann und Sabine Gruehn in ihrer Untersuchung des Sozialkompetenzerwerbs bei Montessori-SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I. Im Ergebnis zeichneten sich partiell stärker ausgeprägte soziale Kompetenzen bei Montessori-SchülerInnen im Vergleich zu RegelschülerInnen ab, welche innerhalb der Montessori-Schulen jedoch differierten und in Abhängigkeit zum herrschenden Schulklima und zur Beziehungsqualität gesetzt werden konnten (vgl. Diekmann, Marius; Gruehn, Sabine 2014).

Übergreifende Ergebnisse lieferte die Vergleichsstudie VERA 2004, in welcher Lernstandserhebungen bei Viertklässlern erfolgten. Zu den untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen gehörten zwölf staatliche Montessori-Schulen, die im Gesamtergebnis eine leistungsmäßige Überlegenheit der SchülerInnen im Vergleich zu Regelschülern nachwiesen. Besonders große Unterschiede zeigten sich im Bereich Mathematik (vgl. Suffenplan, Wilhelm [q] 2006).

Die Ergebnisse der bisher umfangreichsten aktuellen Studie in Deutschland wurden 2013 veröffentlicht. Die Autoren Sylva Liebenwein, Heiner Barz und Dirk Randoll führten eine empirische Untersuchung zur Schulqualität und Lernerfahrungen an Montessori-Schulen durch. Dabei nahmen 643 SchülerInnen aus der Jahrgangsstufe 7-13 aus Montessori-Schulen dreier Bun-

desländer teil. Zudem wurden problemzentrierte Interviews mit 23 Schülerinnen und 17 Elternteilen durchgeführt (vgl. Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 42f.). SchülerInnen sehen die Stärken im Vergleich zur Regelschule vor allem in den vertrauensvolleren LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen, in der Freiarbeit, dem Lernen am Montessori-Material und dem Verzicht auf Noten, dem selbstgesteuerten Lernen und individuellen Umgang mit Stärken und Schwächen sowie den Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. ebd. S. 81f.). Gleichzeitig betrachten sowohl SchülerInnen als auch Eltern bestimmte Aspekte des Schulsystems kritisch, was im Rahmen der Auswertung auch transparent dargestellt wird.

3.3 Aktueller Forschungsstand und theoretische Befunde zu Übergängen von Schülern in das Berufsleben

Ziel dieses Abschnittes ist es, das Kapitel um den aktuellen Forschungsstand im Bildungswesen dahingehend abzuschließen, dass eine Thematisierung der Untersuchungen erfolgt, welche sich mit dem Übergang von SchülerInnen in die Ausbildungs- und Berufswelt beschäftigen.

Die LifE-Studie ist eine über mehrere Jahrzehnte angelegte Forschung, in welcher die Übergänge vom Jugend- bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter untersucht werden. Seit Beginn Ende der 1970er Jahre wurden die Lebensverläufe von circa 1.600 TeilnehmerInnen zwischen dem zwölften und 45. Lebensjahr studiert, um Aussagen über Wirkungen von Erfahrung, bewältigte Entwicklungsprozesse und die Bedeutung von Bildungsverläufen im Kontext einer gelungenen Lebensgestaltung treffen zu können (vgl. LifE-Studie [r], o.J.). Aufgrund der langfristig durchgeführten Erhebungen beinhalten die

„Daten und Ergebnisse [...] nicht nur Indikatoren zum damaligen schulischen Umfeld, zum Elternhaus und zu den Gleichaltrigen, sondern auch Informationen zu Persönlichkeitsmerkmalen, zur Partner- und Familiengründungsgeschichte, zum Bildungs- und Ausbildungsverlauf sowie zum Berufseinstieg. Entsprechend erlaubt die Untersuchung die Integration pädagogischer, bildungs- und familiensoziologischer sowie entwicklungspsychologischer Fragestellungen“ (ebd.).

Zusammenfassend konnte in der Studie dargelegt werden, dass eine positive Eltern-Kind-Beziehung starken Einfluss auf die körperliche und geistige Gesundheit und die schulische Leistungsfähigkeit der Jugendlichen hat. Auch im Erwachsenenalter konnte ein Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und den Beziehungen zur Herkunftsfamilie hergestellt werden, sodass diese als große emotionale Stütze betrachtet werden können. Wenn sich Eltern trennten, bildete dies ein Risiko für die Jugendlichen hinsichtlich ihrer psychischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit in der Schule sowie hinsichtlich des Verlusts stabiler Beziehungen ab. Der Familie kommt daher eine enorme Bedeutung bezüglich des Erwerbs von Werten und der Entwicklung der eigenen Beziehungsfähigkeit zu, wobei diese Kompetenzen und Einstellungen von den Jugendlichen in ihre Peers und Partnerschaften übernommen werden (vgl. Berger, Fred [s] 2011).

Als weitere Untersuchung soll die SHELL Jugendstudie Berücksichtigung finden, die seit 1953 „Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen in Deutschland“ erfasst und bereits zum 17. Mal durchgeführt wurde (Albert, Hurrelmann, Quenzel [t] 2015). Aufgrund der kontinuierlichen Durchführung der Studie lassen sich Unterschiede angesichts der untersuchten Generationen herausstellen. Gleichzeitig können Vielfalten der Lebenswelten sowie politische und soziale Bedingungen und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeit abgebildet werden (vgl. ebd.).

Resümierend aus der Untersuchung im Jahr 2015 wurde deutlich, dass Familie, Freundeskreis und Bildungseinrichtungen einen erheblichen Einfluss auf die Erfahrungswelt der Jugendlichen haben. Als wichtigste Ressource wird von den Jugendlichen die eigene Herkunftsfamilie erachtet. Gesellschaftspolitische Themen treffen bei den Jugendlichen auf größeres Interesse; der Wunsch nach Veränderung animiert verstärkt zu aktiver Teilhabe im Umweltschutz als auch im sozialen oder politischen Sektor. Die Angst vor Zuwanderung hat abgenommen bei gleichzeitigem Anstieg der Angst vor Ausländerfeindlichkeit und Terror. Für das Berufsleben besteht ein Wunsch nach großer Flexibilität in den Arbeitsbedingungen bei gleichzeitiger Sicherheit des Arbeitsplatzes und der Vereinbarkeit von Familie und

Beruf. Dabei glaubt jedoch ein Viertel der Befragten nicht, die ursprünglichen Berufswünsche realisieren zu können (vgl. Albert, Hurrelmann, Quenzel [t] 2015).

3.4 Zusammenfassung und Verortung der eigenen Arbeit

Bisher wurde versucht, ein Gesamtbild zu vermitteln in die theoretisch notwendigen Zugangspunkte wie Schulbildung und Bildungsstandards, Montessori-Pädagogik und Qualitätssicherung.

Wie in den vorangegangenen Beiträgen zum aktuellen Forschungsstand dargestellt wurde, existieren zwar aktuell zwei große Untersuchungen, in denen auch die Übergänge der Heranwachsenden in den Alltag nach der Schule erfasst werden, aber deren Verlauf und Gelingen nicht Hauptaugenmerk der Studien sind. Im Kontext der Montessori-Pädagogik ist die Studie zu den Bildungserfahrungen der SchülerInnen in deren Schulzeit durchgeführt worden. Es gibt jedoch bisher keine abgeschlossene Untersuchung, die sich mit der Erforschung von Bildungswirkungen der Montessori-Schulen auf ihre AbsolventInnen und deren Lebensgestaltung befasst.

4. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel sollen der Forschungsprozess und somit der Hergang der Untersuchung umrissen und nachvollziehbar dargestellt werden. Immer in Rückbindung an das Forschungsinteresse und damit einhergehenden Hypothesen galt es, eine Vielzahl von Entscheidungen zu treffen, wie beispielsweise die Datenerhebung auszugestalten ist und unter Nutzung welchen Verfahrens die Auswertung am Sinnvollsten erfolgen kann.

4.1 Forschungsdesign

Zentral stellte sich zu Beginn des Forschungsprozesses die Frage nach der Erhebungsmethode und damit nach der Auswahl eines qualitativen oder quantitativen Verfahrens. Für die Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfrage fiel die Entscheidung zugunsten eines qualitativen Forschungsprozesses in Form von leitfadengestützten Interviews, in der Erwartung, so die Komplexität der individuellen Auswirkungen der Montessori-Pädagogik auf die erwachsenen Persönlichkeiten offener und detaillierter herauszufiltern, gezielter zu erfragen und besser gegenüberstellen zu können. Das Interesse qualitativer Forschung an den sozialen Phänomenen und subjektiven Sinndeutungen der Befragten unterstützte dieses methodische Vorgehen (vgl. Diekmann 2017, S. 531).

4.1.1 Feldzugang

Beim Zugang zum Feld boten sich unterschiedliche Vorgehensweisen an. Einerseits bestand durch ein vorangegangenes Forschungsprojekt bereits ein Kontakt zu einer freien Montessori-Schule in Sachsen und auch eine Anfrage über den Montessori-Dachverband wäre denkbar gewesen. Da dies aber eine intensivere Vorbereitungszeit in Anspruch genommen hätte und nicht sichergestellt hätte werden können, dass es im Auswahlverfahren durch die Schulen oder LehrerInnen bereits im Vorfeld zu Selektionsprozessen kommt, fiel die Wahl auf die öffentliche Teilnehmergeinnung.

Mittels eines Facebook-Posts erfolgte die Suche nach AbsolventInnen freier Montessori-Schulen. Ohne zu viele Informationen im Vorfeld preiszugeben, lag die Hoffnung darin, interessierte und freiwillige InterviewpartnerInnen unterschiedlichen Alters aus verschiedenen Schulen Deutschlands zu finden, Vorab-Selektionen entgegenzuwirken und mehr Vielfalt in der Datenerhebung zu erwirken.

Einem internen Hinweis an der Hochschule, dass eine Kommilitonin im unteren Jahrgang eine Montessori-Schule besucht hatte, konnte nachgegangen und der Kontakt zu dieser ebenfalls hergestellt werden.

Über Email und Facebook wurden mit allen TeilnehmerInnen die notwendigen Vorabsprachen getroffen, Interviewtermine in persönlicher oder telefonischer Form vereinbart und Datenschutzerklärungen und Informationsunterlagen ausgetauscht. So standen neun InterviewpartnerInnen zur Verfügung, wobei letztendlich acht Interviews durchgeführt wurden. Aufgrund von Verbindungsproblemen in das afrikanische Ausland, konnte das neunte Interview nicht stattfinden.

4.1.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Auswahlkriterien der InterviewpartnerInnen bestanden einerseits in der Befragung von AbsolventInnen von Montessori-Schulen und andererseits in der Schulform. Letzteres war insofern relevant, als dass in der 2013 erschienenen Untersuchung von Liebenwein, Barz und Randoll bezüglich der Bildungserfahrungen an Montessori-Schulen deutlich wurde, dass betreffend der Montessori-Schulen ein gravierender Unterschied in den Bildungserfahrungen der SchülerInnen zwischen staatlichen und freien Montessori-Schulen besteht (vgl. Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 89-94). Da sich die staatlichen Reglementierungen eher negativ auf das freiheitliche Bildungskonzept auswirken, lag der Fokus der hiesigen Untersuchung auf AbsolventInnen freier Montessori-Schulen.

Obwohl diese Rahmenbedingungen vorab klar transportiert wurden, überraschten zwei Interviewpartnerinnen insofern, als dass diese lediglich die

Grundschulzeit in einer Montessori-Schule verbracht hatten, eine von ihnen sogar nur zwei Schuljahre. Eine dritte Befragte erlebte nur die Mittelschulzeit im Montessori-Kontext und von allen acht Interviewten gab es niemanden, der oder die bis zum Abitur diese Schulform besucht hatte. Trotz mehrerer Bemühungen über die bestehenden Kontakte gelang es nicht, Montessori-AbiturientInnen für Interviews zu gewinnen.

Da schnell deutlich wurde, dass alle acht InterviewpartnerInnen unerwartet gute Informationsquellen unabhängig von der Dauer des Montessori-Schulbesuchs darstellten, wurden alle geführten Interviews dem Auswertungsprozess zugeführt.

Die Befragten stammten aus drei verschiedenen Bundesländern, waren zwischen 20 und 37 Jahren alt, fünf InterviewteilnehmerInnen waren weiblich und drei männlich. Die Dauer der Interviews variierte von 27 bis 72 Minuten; insgesamt stand für die Auswertung eine Gesprächslänge von 6:27 Stunden zur Verfügung.

4.1.3 Die InterviewpartnerInnen - Kurzcharakteristik

An dieser Stelle sollen die InterviewpartnerInnen kurz mit ihren wichtigsten Eckdaten vorgestellt werden, um einen kurzen Eindruck über Vielfalt und Unterschiede des erhobenen Materials zu vermitteln.

B1 ist weiblich, 37 Jahre alt und stammt aus Nordrhein-Westfalen. Sie hat sowohl ein Montessori-Kinderhaus als auch die Montessori-Grundschule und Gesamtschule besucht und diese mit der zehnten Klasse beendet. Das Abitur hat sie an einer staatlichen Schule abgelegt.

B2 ist 29 Jahre alt, stammt aus Österreich und hat ihre Grundschulzeit in einer freien Montessori-Schule verbracht. Anschließend erfolgte ein Wechsel an ein staatliches Gymnasium mit Montessori-Versuchsklasse und später erneut ein Wechsel an ein klassisches staatliches Gymnasium.

B3 erlebte häufige Schulwechsel aufgrund struktureller Bedingungen oder auch auf eigenen Wunsch. Die freie Montessori-Schule besuchte sie nur in

der dritten und vierten Klasse. Ansonsten lernte die heutige 23-jährige Sachsen-Anhalterin ausschließlich an staatlichen Einrichtungen.

B4 ist männlich, 31 Jahre alt und stammt aus Sachsen. Er besuchte sowohl ein Montessori-Kinderhaus als auch die freie Montessori-Schule von der ersten bis zur zehnten Klasse.

B5 ist mit 20 Jahren die jüngste Befragte. Die aus Sachsen stammende Studentin besuchte von der ersten bis zur zehnten Klasse eine freie Montessori-Schule und zuvor einen Kindergarten mit einer Montessori-Ausrichtung.

B6 ist männlich, 31 Jahre alt und wechselte nach seinem ersten Grundschuljahr von einer staatlichen Schule an eine freie Montessori-Schule in Sachsen. Von der zweiten bis zur zehnten Klasse verbrachte er seine Schulzeit dort.

B7 ist eine 23-jährige Studentin aus Sachsen. Von der fünften bis zur zehnten Klasse lernte sie an einer freien Montessori-Schule. Ihre Grundschulzeit und das an die Mittelschulzeit anschließende Abitur absolvierte sie an staatlichen Schulen.

B8 verbrachte die zweiten Klasse bis zur vierten Klasse an der freien Montessori-Grundschule, absolvierte zwischenzeitlich die fünfte Klasse an einer staatlichen Schule und ging dann mit Eröffnung der Montessori-Mittelschule an das alternative Schulsystem zurück und schloss dort mit der zehnten Klasse ab. Der 31-jährige männliche Interviewpartner stammt aus Sachsen.

4.2 Die Erhebungsmethode

Zur Erhebung der empirischen Daten diente das Leitfadeninterview und daran angelehnt das Problemzentrierte Interview nach Witzel. Die halbstrukturierte Vorgehensweise des Leitfadeninterviews ermöglicht im Rahmen der Auswertung einen Vergleich der individuellen Sichtweisen der InterviewpartnerInnen und einen Erkenntnisgewinn. Im Rückgriff auf ein theoretisches Vorwissen der InterviewerIn, bleibt die befragte Person trotzdem Experte in der Darstellung seines Wissens und seiner Erfahrungen. Der Leit-

faden dient im Interview als Orientierungsrahmen, gibt aber keine konkrete Reihenfolge vor. So bleibt ein Agieren mit und Reagieren auf die InterviewpartnerIn möglich (vgl. Kremer 2010, S. 7ff.).

Da anhand eines vorab gebildeten theoretischen Grundverständnisses bezüglich des Forschungsinteresses zu erfragende Themenaspekte für den Leitfaden ausgewählt werden, erleichtern diese die Strukturierung des Gesprächs. Unterfragen und eine Checkliste dienen der Orientierung und Sicherstellung der späteren Vergleichbarkeit, lassen aber genügend Freiraum für narrative Elemente, Ad-hoc-Fragen und situativ sinnvoll erscheinende Abweichungen (vgl. Kremer 2010, S. 10).

4.2.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel basiert auf einer leitfadengestützten Durchführung. Die Vorgehensweise ist auf ein sowohl deduktives als auch induktives Wechselspiel ausgerichtet und zielt sowohl auf eine Hypothesengenerierung als auch „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ ab (Witzel 2000, S. 1). Das problemzentrierte Interview beinhaltet dabei folgende drei Grundpositionen: die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung (vgl. ebd. S. 2f.). Bei der Durchführung bedient sich das Verfahren der Zuhilfenahme eines Kurzfragebogens, der Gesprächsaufzeichnungen auf Tonband, der Verwendung des Interviewleitfadens und der Anfertigung von Postskripten (vgl. ebd. S. 4).

Witzel schlägt bei der Durchführung des Interviews die Nutzung von vier Fragetypen vor: zur Gesprächseröffnung soll eine erzähl- und materialgenerierende Frage formuliert werden, ihr sollen allgemeine und später auch spezifische Sondierungsfragen folgen und zum Ende hin oder zwischendurch um Ad-hoc-Fragen ergänzt werden, welche den Gesprächsfluss aufrechterhalten und/oder vertiefende Informationen zu bestimmten Aspekte zutage fördern. (vgl. Mey 2000, S. 7).

4.2.2 Die Leitfadenerstellung

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens konnte zum Teil auf bereits bestehende Konzepte zurückgegriffen werden. Als einerseits hilfreich hat sich der Fragebogen der Schulabsolventenbefragung 2012 im Landkreis Mittelsachsen erwiesen (Hofsäss, Döring 2012, S. 83ff.). Andererseits startete parallel zum eigenen Forschungsbegehren eine großangelegte Online-AbsolventInnenbefragung ehemaliger Montessori-SchülerInnen mittels Fragebogens (vgl. Montessori Dachverband Deutschland e.V. [a]).

Beide Fragebögen boten eine gute Ausgangslage zum Herausfiltern von relevanten Schwerpunkten, so dass diese Schwerpunkte um eigene Ideen erweitert und dem persönlichen Forschungsinteresse angepasst werden konnten. Im Gegensatz zu den hochstrukturierten Fragebögen, mussten offene, verständliche Themenzugänge für den Leitfaden und das weniger strukturierte Interview gefunden werden.

Witzels Vorschlag zur Nutzung eines Kurzfragebogens bezüglich der Aufnahme demographischer Daten fand insofern Beachtung, dass die Einstiegsfrage sowohl erzählgenerierende Anstöße bot, welche von den Interviewten auch entsprechend aufgegriffen wurden, als auch Eckdaten zu der befragten Person lieferten. Auf einen regelrechten Fragebogen ausschließlich zu den demographischen Daten wurde verzichtet; auch wurden die Eckdaten gleich zu Beginn aufgrund der erzählgenerierenden Verknüpfung abgefragt und nicht wie von Witzel angedacht, am Ende des Interviews. Einzusehen ist diese Kurzabfrage im Anlagenverzeichnis 1.

Der Hauptleitfaden (Anlage 2) untergliedert sich in sechs erzähl-auffordernde Hauptfragen mit jeweiligen Unterfragen: den konkreten Nachfragen und Erkundigungen in der Checkliste. Die für das Forschungsinteresse am relevantesten erachteten Themen, wurden für den Fokus im Interview farblich markiert. Die Übersichtlichkeit des Leitfadens ermöglichte ein situatives Reagieren auf die InterviewpartnerIn bei Beibehaltung einer gewissen Rahmenstruktur im Gesprächsverlauf.

4.3 Die Durchführung der Interviews

Vor Durchführung des Interviews erhielten die TeilnehmerInnen ein Informationsblatt (Anlage 3) sowie eine Einwilligungs- und Datenschutzerklärung (Anlage 4), wobei letztere gegenzuzeichnen war. Zu Beginn der Interviews wurde nochmals das Forschungsinteresse und Vorgehen erklärt, die Anonymisierung der Daten versichert sowie Raum für Rückfragen gegeben. Drei der Interviews erfolgten im persönlichen Gespräch bei einem Treffen, vier fanden via Telefon und ein Interview via Skype statt.

Die Telefoninterviews hatten klar den Nachteil, dass die nonverbalen Aspekte des Gegenübers im Gesprächsverlauf nicht wahrgenommen werden konnten. So waren beispielsweise sprachliche Verzögerungen durch Nachgrübeln nicht erkennbar, was dazu führte, sich gegenseitig hin und wieder entweder ins Wort zu fallen oder Gesprächspausen zu groß werden zu lassen in der Annahme, der Gesprächspartner überlegt noch. Beim Interview via Skype gab es diese Hürden nicht; hier galt es allerdings, mit zweimaligem Verbindungsabbruch und mit dem Unwissen, inwieweit das Gegenüber außerhalb der Webcam sonstigen Ablenkungen ausgesetzt war, zu kämpfen. Am unkompliziertesten in der Durchführung gestalteten sich die persönlichen Treffen, die jedoch aufgrund des Zeitaufwandes und der teilweise großen räumlichen Distanzen nicht für alle Interviews zu ermöglichen waren.

Die Durchführung der Interviews erfolgte unter Zuhilfenahme des Leitfadens. Einem zu großen Abschweifen von der entsprechenden Thematik konnte entgegengewirkt werden, zirkuläres Nachfragen hingegen brachte auch neue und/oder vertiefende Erkenntnisgewinne und verdeutlichte Sichtweisen.

Im Anschluss an jedes Interview wurde ein Postskript erstellt (Anlage 5), um wichtige Eindrücke und Besonderheiten im Interview festzuhalten, Rahmenbedingungen des Interviews zu notieren und das eigene als auch das Verhalten der InterviewpartnerInnen zu reflektieren. Gewinnbringend waren Postskripte zudem, wenn nach Abschalten des Tonbandgerätes und vermeintlichem Ende des Interviews doch noch Informationen preisgegeben

wurden, die wichtig für den Auswertungsprozess waren und anderweitig im Laufe der Zeit verloren gegangen wären oder nicht mehr entsprechend zugeordnet hätten werden können.

4.4 Die Auswertungsstrategie

Dieser Abschnitt liefert einen zusammenfassenden Einblick in die Art und Weise, wie die erhobenen Daten analysiert und Ergebnisse generiert wurden. Unter Heranziehung eines Interviews werden exemplarisch kurz die einzelnen Arbeitsschritte zur besseren Nachvollziehbarkeit verdeutlicht und leiten so später über in die Präsentation der Ergebnisse.

4.4.1 Transkription und Anonymisierung

In Vorbereitung auf eine korrekte, analytische und transparente Auswertung, wurden die Tonaufzeichnungen aller acht Interviews transkribiert. Die ersten sieben Interviews wurden vollständig transkribiert, das achte aus Zeitgründen nur fragmentarisch.

Um eine wissenschaftliche Transkription nach einheitlichen Standards zu gewährleisten, galt es, Transkriptionsregeln festzulegen. Die hier verwendeten orientieren sich an dem von Dresing & Pehl (2018, S. 21-25) empfohlenen System und sind im Anhang 6 zu finden.

Die Transkription erfolgte wörtlich. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die interviewte Person, spezielle Orte, Einrichtungen, Organisationen oder ähnliches zuließen, wurden anonymisiert.

4.4.2 Die Auswertungsmethode

Hinsichtlich der Auswertungsmethode wurde das Vorgehen nach Jaeggi, Faas & Mruck (1998) als praktikables Verfahren erachtet, um die Fülle der Daten übersichtlich zu strukturieren und bestmöglich eine Plattform der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu schaffen.

Das von den Autorinnen entworfene Verfahren des Zirkulären Dekonstruierens dient dazu, den immer komplexer werdenden Vorschriften qualitativer Auswertungsverfahren entgegenzuwirken und eher darauf zu fokussieren, einfallsreich und nutzbringend zu arbeiten und den Deutungsprozess zu beleben, anstatt diesen kaputt zu reglementieren (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 3). Bei der Erarbeitung ihres methodischen Ansatzes griffen die Autorinnen auf Elemente bestehender Auswertungsmethoden zurück, besonders aber auf Erfahrungen selbst durchgeführter und/oder begleiteter Forschungsarbeiten sowie betreuter studentischer Abschlussarbeiten (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 6).

Das zirkuläre Dekonstruieren hat zum Ziel, einen aus dem Interview gewonnenen Text „zirkulär und rekursiv“ zu zerlegen, um diesen nachfolgend so zusammenzufügen, dass „implizite Sinngehalte sichtbar werden können“ (Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 7).

Die Auswertung erfolgt in zwei großen Phasen, die sich in jeweils einzelne Arbeitsschritte untergliedern. Die erste Phase befasst sich mit dem Einzelinterview und die zweite mit dem systematischen Vergleich (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 8, 15).

Beide Auswertungsphasen sollen folgend kurz theoretisch und anhand des erhobenen Materials exemplarisch dargestellt werden.

4.5 Die erste Auswertungsphase – Das Einzelinterview

Das Einzelinterview wird in dieser Auswertungsphase mittels sechs Arbeitsschritten so aufbereitet, dass es eine optimale Grundlage für die zweite Phase des systematischen Vergleichs bildet.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Arbeitsschritte, ist das Transkript von B4 im Anhang 7 beigefügt, anhand dessen die Vorgehensweise hier nun verdeutlicht werden soll.

4.5.1 Formulierung des Mottos

Im ersten Arbeitsschritt schlagen Jaeggi, Faas und Mruck vor, ein Motto für das jeweilige Einzelinterview zu finden. Dies dient einerseits einer „emotionalen Auseinandersetzung mit dem Material“ und andererseits einer einfacheren „Zuordnung des Textes zu dem oder der Interviewten“ (Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 8).

Motto Befragter 4: „Ja das ist wie gesagt wieder so] der **Punkt**, ne, da wünsche ich mir eigentlich, dass die Gesellschaft ein bisschen mehr wäre, wie die=wie die Schule und nicht, dass die **Schule** einen da besser auf die Gesellschaft vorbereitet.“ (Z. 337ff.)

4.5.2 Die zusammenfassende Nacherzählung

Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, sich gleich zu Beginn derart mit dem Text auseinanderzusetzen, dass dieser auf maximal zwei Seiten reduziert wird. Dies geschieht durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Reflexionen und fördert die Fokussierung auf das Wesentliche und die Übersichtlichkeit (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 9).

Ein Auszug der zusammenfassenden Nacherzählung des Interviews mit dem Befragten 4 soll diesen Vorgang verdeutlichen:

B4 hat seine Schulzeit bis zum Realschulabschluss der zehnten Klasse in einer freien Montessori-Schule verbracht und auch vor Schulbeginn bereits ein Montessori Kinderhaus besucht. Die Eltern sind beide PädagogInnen und wünschten sich für ihre Kinder ein alternatives Bildungssystem, weshalb sie in einer Elterninitiative daran mitwirkten, den Trägerverein zu gründen und dann erst Kinderhaus und später die Schule ins Leben riefen.

Der Interviewte schätzt seine Zeit im Montessori-System rückblickend sehr. Das soziale Miteinander hat er als offen erlebt, auch im Umgang mit Menschen mit Handicaps. Eine Beziehung der jeweiligen Akteure auf Augenhöhe und eine Ausrichtung auf die individuellen Bedürfnisse, führten unter

anderem zu einem positiven Erleben der Schulzeit, welche auch die Persönlichkeit des Befragten prägte. Vorhandene Stärken und Talente der SchülerInnen wurden gefördert, was B4 als Bereicherung erlebte, um sich auszuleben und auszuprobieren. Unterstützend wirkte darauf das fehlende Hierarchiegefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, das verbale und demokratische Austragen von Konflikten, eine große Vertrauensbasis und die eher begleitende Funktion von LehrerInnen.

Als persönliche Herausforderung in der Schulzeit erlebte B4 die geforderte Selbständigkeit. Er schätzt sich selbst als eher faulen Menschen ein, dem es hin und wieder schwerfiel und heute auch noch fällt, sich für gewisse Dinge und Aufgaben zu motivieren. Als wertvoll benennt er jedoch den alters- und fächerübergreifenden Unterricht und die Möglichkeit, sich besonders in der Freiarbeit den Themen zuwenden zu können, die individuell den eigenen Interessen entsprachen. Besonders die fächerübergreifende Komponente begünstigte die Verknüpfung von Wissen und verschiedenen Lernbereichen.

Die vollständige zusammenfassende Nacherzählung von B4 ist im Anhang 8 nachzulesen.

4.5.3 Die Stichwortliste

Im dritten Arbeitsschritt schlagen die Autorinnen das Erstellen einer Stichwortliste vor. In ihr sollen alle „auffälligen, gehaltvollen Worte oder Begriffe des Textes [...] chronologisch hintereinander aufgelistet“ werden (Jaeggi et al. 1998, S. 10). Der Text soll in seiner Komplexität dadurch mehr zusammengefasst werden und an Übersichtlichkeit gewinnen (vgl. ebd.). Es wird empfohlen, diesen Arbeitsschritt nur auf Teile des Interviews anzuwenden, um eine „unproduktive Fleißarbeit“ zu verhindern (vgl. ebd.). Weil das Erstellen der Stichwortliste jedoch ein wichtiger Baustein für die nachfolgenden Arbeitsschritte ist und um dem Verlust aussagekräftiger Informationen entgegenzuwirken, wurden in dieser Arbeit alle erstellten Transkripte der Stichwortliste vollständig zugeführt.

Ein Auszug der Stichwortliste von B4 ist folgend zu sehen:

- ich glaube nicht, dass das auch äh für **jeden Schüler** so das Richtige ist (Z. 129f.)
- ich bin damit **gut klargekommen** (Z. 130f.)
- auch Klassenkameraden gehabt, für die war es **schwierig**, die hätten mehr, [...] **Struktur** gebraucht (Z. 131f.)
- ich (..) bin **selbst einfach** ein ziemlich **fauler Mensch** (Z. 133)
- damit umzugehen, habe ich sicherlich **gelernt** (..) bis zu einem gewissen Punkt (Z. 134f.)
- da hätte ich auch noch mehr lernen können (Z. 135f.)
- würde ich sagen, dass das halt auf mich nicht zu hundert Prozent zutrifft, dass ich Selbständigkeit gelernt hab, dadurch, dass ich selbständig gelernt hab (Z. 138ff.)
- ich mag das Wort **Selbstdisziplin** überhaupt nicht (Z. 145)
- immer so konnotiert, dass man sich in einem **Raster fügt** (Z. 146)
- **Selbstmotivation** finde ich **da wichtiger** (Z. 147)
- das war schon immer meine **Herausforderung** und das wird vermutlich auch immer meine Herausforderung bleiben (Z. 148f.)
- ist einfach so ein **Persönlichkeits-Ding** (Z. 149)

Die komplette Stichwortliste vom Befragten 4 ist im Anhang 9 einsehbar.

4.5.4 Der Themenkatalog

Im anschließenden vierten Arbeitsschritt findet durch die Bildung eines Themenkatalogs bereits eine Zuordnung der in der Stichwortliste vermerkten Aussagen zu Überthemen statt. Dabei werden „für gleichartige Sinnzusammenhänge oder Aussprüche [...] Oberbegriffe gesucht“, was die Autorinnen als erste „komplexere Abstraktionsleistung“ begreifen, da eine Bildung von „Vor-Kategorien“ erfolgen kann (Jaeggi et al. 1998, S. 10f.).

Um auch diesen Arbeitsschritt plastisch darzustellen, folgt ein kurzer Einblick in den Themenkatalog des Befragten 4, welcher sich in kompletter Form im Anhang 10 befindet:

1. Besuchte Bildungseinrichtungen

- ab der ersten Klassenstufe in der Montessorischule und bin mit der zehnten Klasse mit dem Realschulabschluss abgegangen (Z. 8f.)
- ich war vorher auch im Kinderhaus (..) von der Gründung an (Z. 17)
- '95 wurde die Schule gegründet, '99 die Mittelschule. Ich war immer (.) der erste Jahrgang (Z. 19f.)
- **Berufsfachschulausbildung** angefangen [...] mit **Frontalunterricht** (Z. 314)
- ich hatte einfach keinen Bock mehr auf (..), auf allgemeinbildende Schule (Z. 350f.)
- wollte einen Beruf lernen (Z. 351)
- eher so im **praktischen Sinn** (Z. 352f.)
- dann habe ich mir eine **schulische** Ausbildung rausgesucht. Im Nachhinein **total doof** (Z. 353f.)

2. Zugang zur Montessori-Schule

- [Eltern] sind da so **reingerutscht** (Z. 36)
- Vater war auch sowieso **Sonderschullehrer** (Z. 39)
- auch Arbeit gefunden, als die Schule gegründet wurde (Z. 41)
- meine Mutter dann im Kinderhaus (.) als (..) **Heilerziehungspflegerin** (Z. 42f.)
- wie das genau dazu gekommen ist, dass die jetzt Montessori so spannend fanden, weiß ich jetzt nicht genau (Z. 46f.)

3. Motivation der Eltern

- paar Eltern (.) kennengelernt haben (Z. 48)
- war alles so (..) **alternativeres** Milieu (Z. 48f.)
- denen waren halt so freiheitliche Werte ganz wichtig (Z. 49f.)
- die Freiheit des Kindes (.) nicht durch (.) so ein (..) **Leistungszwang** zu beschränken (Z. 50f.)

4.5.5 Die Paraphrasierung

Der fünfte Schritt der ersten Auswertungsphase legt die Paraphrasierung des Themenkataloges nahe. Die „gedankliche Vorstrukturierung“, welche durch die Erstellung eines Themenkataloges stattgefunden hat, wird mit der „Subjektivität und Intuition“ verbunden und unterscheidet sich somit von einer reinen Nacherzählung (Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 13). Auch können an dieser Stelle Metha-Themen gebildet oder der Fokus auf ein zu vertiefendes Thema gelegt werden (vgl. ebd.).

Die praktische Anwendung wird hier wiederum am Interview mit B4 verdeutlicht, wobei die vollständige Paraphrasierung in der Anlage 11 zu finden ist. Die in Klammern stehenden Ziffern entsprechen der im Katalog zuvor erfolgten Nummerierung der Themen.

1. Besuchte Bildungseinrichtungen

- Der Befragte berichtet im Interview von seinem schulischen Werdegang und von besuchten Bildungseinrichtungen. Schon vor Schuleintritt verbrachte er seine Kindheit in einem neu gegründeten Montessori-Kinderhaus und wurde dann in der Montessori-Grundschule eingeschult. Dieser schloss sich die Montessori-Mittelschule an, welche B4 mit einem Realschulabschluss verließ. Es folgte ein Wechsel an das staatliche Bildungssystem im Rahmen einer Berufsfachschul Ausbildung und einer zwischenzeitlichen Teilnahme an einem Berufsvorbereitungsjahr. Das eigentliche Streben nach einer praktischen Tätigkeit nach der Montessori-Schule, wick damals einer schulischen Ausbildung.

2. Zugang zur Montessori-Schule

- Der Zugang zur Montessori-Pädagogik erfolgte eher zufällig über die Eltern des Interviewten. Beide Elternteile sind PädagogInnen, der Vater Sonderschullehrer, die Mutter Heilerziehungspflegerin. Mit Gründung des Montessori-Kinderhauses und später der Schule, fanden beide einen neuen Tätigkeitsbereich und eine Anstellung. Was die Eltern speziell an der Montessori-Pädagogik spannend fanden, kann B4 nicht genau sagen.

3. Motivation der Eltern

- Die Motivation der Eltern betreffend, rekonstruiert der Befragte im Gespräch, dass es mehrere Eltern aus alternativen Milieus gewesen seien, die sich kennengelernt hatten und deren Erwartungen und Wünschen die damals aktuelle Bildungslandschaft nicht entsprach. Die Forderung nach einer Erziehung und Bildung von Kindern anhand von freiheitlichen Werten und ohne Leistungszwang bildete die Richtlinie bei der Suche nach geeigneten Konzepten. Es formierte sich eine Elterninitiative, welche diesen Ansprüchen nachgehen und gerecht werden wollte.

4.5.6 Die Zentralen Kategorien

Die Bildung zentraler Kategorien für jedes Interview, stellt den sechsten und damit letzten Auswertungsschritt der ersten Auswertungsphase dar. Erst dann kann der kontrastierende Vergleich zwischen den Ergebnissen der Interviews stattfinden und so zu einer Theoriebildung gelangt werden. (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 14f.).

In die Erstellung der zentralen Kategorien fließen alle bisherigen Arbeitsschritte mit ein und fassen die verschiedenen Themen des Themenkatalogs zusammen. Ein „richtig“ oder „falsch“ gibt es bei diesem Arbeitsschritt nicht, so dass ein anderer Auswerter unter Umständen andere zentrale Kategorien gebildet hätte (vgl. ebd.).

Am Ende der ersten Auswertungsphase vom Interview mit B4 lagen folgende zentrale Kategorien vor:

1. Die schulische Laufbahn

- Besuchte Bildungseinrichtungen (1)

2. Die Wahl des Montessori-Schulsystems

- Zugang zur Montessori-Schule (2)
- Motivation der Eltern (3)

3. Das pädagogische Bildungskonzept

- Strukturelle Rahmenbedingungen der Montessori-Schule (4)
- Angewandte pädagogische Konzepte an der Montessori-Schule (5)
- Unterrichtsgestaltung und Individualisierung an der Montessori-Schule (6)
- Klassenfahrten an der Montessori-Schule (8)
- Die Rolle der Lehrer an der Montessori-Schule (9)
- Bewertungen an der Montessori-Schule (10)
- Partizipation und Engagement an der Montessori-Schule (14)

4. Prägende Elemente der Montessori-Schulzeit

- Das war prägend an der Montessorischule (11)
- Auswirkungen auf die Persönlichkeit durch die Montessori-Pädagogik (12)

5. Die eigene Persönlichkeit

- Herausforderungen an der Montessori-Schule (13)
- Die eigene Persönlichkeit (15)
- Die heutige Zufriedenheit (23)

6. Die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule

- Projektstage und Praktika an der Montessori-Schule (7)
- Vorbereitung auf das Leben nach der Schule (16)

7. Die berufliche Orientierung

- Die Berufswahl (17)
- Der berufliche Werdegang (20)

8. Persönliches Engagement

- Soziales und politisches Engagement (22)

9. Der Vergleich mit anderen

- Erfahrungen an staatlichen Bildungseinrichtungen (18)
- Der Vergleich mit anderen (21)

10. Die Rolle der Montessori-Pädagogik heute

- Montessori heute (24)

11. Kritik und Erwartungen an die Montessori-Schulen

- Macht und Hierarchie an staatlichen Einrichtungen (19)
- Kritik, Wünsche und Forderungen an Montessori-Schulen (25)

12. Kritik und Erwartungen an das staatliche Schulsystem

- Kritik, Wünsche und Forderungen an das deutsche Bildungssystem (26)

Alle aufgezeigten sechs Auswertungsschritte wurden bei sieben der acht Interviews komplett durchgeführt. Die Transkription und Auswertung des achten Interviews erfolgten fragmentarisch. Das Transkript enthält trotz dessen alle relevanten Äußerungen zu den im Leitfaden verankerten Fragekatalog und wichtige Anmerkungen außerhalb des Leitfadens. Eine Vergleichbarkeit ist somit gewährleistet. Mittels der umfangreichen, wenn auch nicht vollständigen Transkription, konnten alle wesentlichen Arbeitsschritte der ersten und zweiten Auswertungsphase in entsprechender Qualität durchgeführt werden, so dass eine Nutzung der Interviewdaten keine negativen Auswirkungen herbeiführt, sondern die aus dem Interview gewonnenen Daten zu einer Bereicherung der Auswertung und Ergebnisse beitragen.

Darüber hinaus arbeiteten die Autorinnen in ihrer Veröffentlichung exemplarisch ebenfalls mit einem fragmentarisch erstellten Interview-Transkript und verdeutlichten, dass eine Vergleichbarkeit der Interviews durchaus erfolgen kann, sofern inhaltlich genügend Bezugspunkte vorhanden sind.

4.6 Die zweite Auswertungsphase – Der systematische Vergleich

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt verdeutlicht wurde, wie die Schritte der ersten Auswertungsphase mit allen Interviews durchlaufen wurde, kann nun die zweite Auswertungsphase daran anschließen. Sie gliedert sich wiederum in drei Arbeitsschritte: die Synopsis, die Verdichtung und die komparative Paraphrasierung.

4.6.1 Die Synopsis

In diesem ersten Auswertungsschritt der zweiten Phase besteht das Ziel darin, die Daten der verschiedenen Interviews erstmals in einer Tabellenform anhand der zentralen Kategorien zusammenzubringen und Akkumulationen sichtbar zu machen (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 14).

Die Autorinnen verweisen darauf, eine größere Anzahl vorliegender Interviews in Gruppen mit jeweils vier Interviews aufzuteilen. Diesem Hinweis wurde insofern Folge geleistet, dass eine Aufteilung der acht durchgeführten Interviews in zwei Einheiten vorgenommen wurde, wobei der ersten Einheit nur drei Interviews zugeordnet wurden und der zweiten Einheit fünf (ebd.). Diese Zuordnung erfolgte bewusst nach Dauer der Zugehörigkeit zu einer Montessori-Schule. Drei Interviewpartnerinnen besuchten lediglich während der Grundschulzeit oder ausschließlich in der Mittelstufe die Montessori-Schule, während die verbliebenen fünf interviewten Personen ihre gesamte Grund- und Sekundarschulzeit dort verlebten, teilweise bereits ein Kinderhaus besucht hatten und die Montessori-Schule mit der zehnten Klasse abschlossen.

Der Arbeitsschritt der Synopsis bezweckt, erste Häufungen vorhandener Kategorien sichtbar zu machen (ebd.).

Der Arbeitsschritt kann anhand der folgenden Tabelle für die erste Gruppe nachvollzogen werden. Die in den Klammern befindlichen Zahlen verweisen auf die Nummer der zentralen Kategorie im jeweiligen Interview. Erkenntnisgewinne bilden allerdings nicht nur Häufungen von Nennungen, sondern

auch die nur einmal besetzten Felder (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 14).

Synopsis Gruppe I

	Interview B2	Interview B3	Interview B7
1. Besuchte Bildungs-/Schulsysteme	X (1)	X (1)	X (1)
2. Die Wahl des Montessori-Schulsystems	X (4)	X (6)	X (2)
3. Das pädagogische Bildungskonzept	X (2)	X (2)	X (3)
4. Prägende Einflüsse der Montessori-Schule	X (3)	X (3)	X (4)
5. Erfahrungen an staatlichen Schulsystemen		X (4)	X (9)
6. Der Umgang mit Macht		X (5)	
7. Die eigene Persönlichkeit	X (4)	X (6)	X (5)
8. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule	X (5)	X (7)	X (6)
9. Die berufliche Orientierung	X (6)	X (8)	X (7)
10. Persönliches Engagement			X (8)
11. Die Arbeit und Herausforderungen an der staatlichen Schule	X (7)		
12. Die Akteure im Vergleich	X (8)		
13. Der Vergleich mit anderen	X (8)	X (6)	X (9)
14. Montessori heute	X (9)	X (9)	X (10)
15. Kritik und Erwartungen an das Montessori-Schulsystem	X (10)		X (11)

16. Kritik und Erwartungen an das staatliche Schulsystem	X (11)	X (10)	X (12)
--	--------	--------	--------

4.6.2 Die Verdichtung

Im ersten Schritt, der Synopsis, wurden 16 zentrale Kategorien aus den drei gruppierten Interviews zusammengetragen. Diese gilt es nun, thematisch weiter zu straffen, zu Oberbegriffen zusammenzufassen unter Rückbindung an das Ausgangsmaterial. Die Autorinnen erachten für diesen Arbeitsschritt ein „genuin psychologisches Denken“ als unerlässlich, da die Bildung neuer, die Kategorien gruppierender Konstrukte einen „Versuch der Akzentuierung einer psychologischen Gestalt“ darstellen (Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 15).

Verdichtung Gruppe I

Aus den 16 interviewspezifischen Kategorien wurden folgende 6 Konstrukte (a-f) gebildet:

a) Montessori – Warum und wie?

1. Die Wahl des Montessori-Schulsystems
2. Das pädagogische Bildungskonzept
3. Prägende Einflüsse der Montessori-Schule

b) Der feine Unterschied – Erfahrungen an staatlichen Schulen

1. Besuchte Bildungs-/Schulsysteme
4. Erfahrungen an staatlichen Schulsystemen
5. Der Umgang mit Macht

c) Der Übergang aus der Schule und die heutige berufliche Situation

8. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule
9. Die berufliche Orientierung

d) Ich und die anderen – die eigene Persönlichkeit im Vergleich

6. Die eigene Persönlichkeit
13. Der Vergleich mit anderen

e) Montessori – Was ist geblieben?

14. Montessori heute

f) Luft nach oben – schulische Verbesserungspotentiale

15. Kritik und Erwartungen an das Montessori-Schulsystem

16. Kritik und Erwartungen an das staatliche Schulsystem

Auch für die zweite Einheit, bestehend aus den verbleibenden fünf Interviews, werden Hergang der Synopsis und Verdichtung hier zur Nachvollziehbarkeit dargestellt:

Synopsis Gruppe II

	Interview B1	Interview B4	Interview B5	Interview B6	Interview B8
1. Besuchte Bildungs-/Schulsysteme	X (1)	X (1)	X (1)	X (1)	X (1)
2. Die Wahl des Montessori-Schulsystems		X (2)	X (1)	X (1)	X (2)
3. Das pädagogische Bildungskonzept	X (2)	X (3)	X (2)	X (2)	X (3)
4. Die Lehrer-Rolle	X (3)	X (3)	X (2)	X (3)	X (4)
5. Prägende Einflüsse der Montessori-Schulen	X (4)	X (4)	X (3)	X (3)	X (4)
6. Herausforderungen an der Montessori-Schule		X (5)	X (5)	X (4)	
7. Die eigene Persönlichkeit	X (5)	X (5)	X (4)	X (4)	X (5)

8. Der Umgang mit Macht	X (6)				
9. Vorbereitung auf den Übergang in das Leben nach der Schule	X (7)	X (6)	X (6)	X (5)	X (6)
10. Erfahrungen an anderen Bildungseinrichtungen	X (10)	X (9)	X (8)		X (9)
11. Die berufliche Orientierung	X (8)	X (7)	X (7)	X (7)	X (7)
12. Der Vergleich mit anderen	X (5)	X (9)	X (4)	X (6)	X (9)
13. Persönliches Engagement		X (8)			X (8)
14. Montessori heute	X (9)	X (10)	X (9)	X (8)	X (10)
15. Kritik und Erwartungen an Montessori-Schulen		X (11)			
16. Kritik und Erwartungen an das staatliche Schulsystem	X (10)	X (12)	X (10)	X (9)	X (11)

Verdichtung Gruppe II

In der zweiten Gruppe ließen sich im Arbeitsschritt der Synopsis ebenfalls 16 interviewspezifische Kategorien ermitteln. Die Zuweisung konnte thematisch in dieselben übergeordneten Konstrukte erfolgen, wie in der ersten Einheit, sodass sich dahingehend keine Unterschiede ergeben. In den Konstrukten selbst können jedoch die unterschiedlichen Interviews mit ihren Schwerpunktsetzungen bis in die Auswertung hinein trotzdem Berücksich-

tigung finden, sodass lediglich durch die Verwendung derselben Konstrukte kein Verlust an Informationen zu erwarten ist.

Die Konstrukte fügen sich in der zweiten Gruppe anhand folgender Unterthemen zusammen:

a) Montessori – Warum und wie?

2. Die Wahl des Montessori-Schulsystems
3. Das pädagogische Bildungskonzept
4. Die Lehrer-Rolle
5. Prägende Einflüsse der Montessori-Schulen

b) Der feine Unterschied – Erfahrungen an staatlichen Schulen

1. Besuchte Bildungs-/Schulsysteme
10. Erfahrungen an anderen Bildungseinrichtungen
7. Der Umgang mit Macht

c) Der Übergang aus der Schule und die heutige berufliche Situation

8. Vorbereitung auf den Übergang in das Leben nach der Schule
11. Die berufliche Orientierung

d) Ich und die anderen – die eigene Persönlichkeit im Vergleich

7. Die eigene Persönlichkeit
12. Der Vergleich mit anderen

e) Montessori – Was ist geblieben?

13. Montessori heute

f) Luft nach oben – schulische Verbesserungspotentiale

14. Kritik und Erwartungen an Montessori-Schulen
15. Kritik und Erwartungen an das staatliche Schulsystem

4.6.3 Die komparative Paraphrasierung

Im dritten und letzten Arbeitsschritt der zweiten Auswertungsphase erfolgt die komparative Paraphrasierung. Im Zuge dieser werden die Aussagen innerhalb der Konstrukte näher betrachtet, miteinander verglichen, dadurch verschiedene Sichtweisen aufgedeckt, die inhaltlich kontrastiert und Übereinstimmungen und Abgrenzungen abbilden können. Durch den Arbeitsschritt werden die Konstrukte durch ihre Ausdifferenzierung bereits ausarbeitungs- und darstellungsfähig (vgl. Jaeggi, Faas, Mruck 1998, S. 16f.).

Da bereits erste Ergebnisse hervorgebracht werden, erfolgt exemplarisch für dieses Vorgehen keine gesonderte Darstellung. Die Resultate der komparativen Paraphrasierung fließen vollends in das nächste Kapitel ein.

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Anschluss an die Erläuterungen zum methodischen Vorgehen und der Vorstellung der Auswertungsmethode dient dieses Kapitel der Darstellung von Ergebnissen. Im Zusammenhang mit der komparativen Paraphrasierung der aus den zentralen Kategorien gewonnenen Konstrukte, lassen sich Informationen und Resultate zum Schulbesuch, dem Einfluss der Montessori-Pädagogik auf die jeweiligen Persönlichkeiten und dem Übergang von der Institution Schule in Ausbildung, Studium und Beruf herausfiltern. Gemeinsamkeiten und Unterschiede können abgebildet und später mit theoretischen und/oder empirischen Befunden rückgekoppelt werden. Auch die Generierung neuer Erkenntnisse scheint möglich, in Anbetracht fehlender Untersuchungen zu speziell diesem Themengebiet.

5.1 Montessori – Warum und wie?

In diesem Abschnitt erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der Gründe für die Schulwahlentscheidung beziehungsweise dem Zugang zur Schule. Darüber hinaus gerät das pädagogische Bildungskonzept in seiner erlebten Anwendung in den Blick. Ebenso finden die vielfältigen Einflüsse Berücksichtigung, durch welche die AbsolventInnen eine Prägung ihrer Persönlichkeit erfahren haben und die von einem Teil der interviewten Personen hervorgehobene, als besonders erlebte LehrerInnen-Rolle.

5.1.1 Die Wahl des Montessori-Schulsystems

In der ersten Gruppe mit den drei Interviewpartnerinnen B2, B3 und B7 und deren kürzerer Verweildauer im Montessori-System, lassen sich unterschiedliche Gründe für die Schulwahlentscheidung erkennen. Einerseits wiesen B2 und B7 Defizite im Lernverhalten auf: „ich bin super (.) geschick [..], aber ich bin zu langsam“ (B2, Z. 58f.) oder: „die Entscheidung war vor allem deshalb, weil ich halt wirklich immer ein bisschen mehr Zeit brauchte“ (B7, Z. 70f.). Andererseits zeigt B3 auf, dass die Schulwahl auch mit der

Unzufriedenheit der jungen Schülerin an der staatlichen Schule einhergehen kann.

Auffällig ist, dass zwei Mütter der drei Befragten selbst den Beruf der Lehrerin ausüben, was auf einen entsprechenden Bildungshintergrund, dem Wissen um Alternativen und Zuständen an Regelschulen schließen lässt. Die Mutter von B3 war selbst Mitbegründerin einer Montessori-Schule und konnte dementsprechend auf das Missemfinden ihrer Tochter an der Regelschule reagieren. Lediglich B2 berichtet, dass die Eltern „das erst da kennengelernt“ haben, also erst bei der Beschäftigung mit Alternativen und mit Anmeldung der Tochter in der Montessori-Schule. (B2, Z. 56).

Zieht man die Aussagen der Interviewten der zweiten Gruppe hinzu, lassen sich ähnliche Beweggründe für die Schulwahl finden. Der Vater von B4 und B5 unterrichtet an der Montessori-Schule und hatte diese mitbegründet; die Mutter arbeitet in einer Kindertagesstätte mit Montessori-Konzept. Die Unzufriedenheit mit der bestehenden Bildungslandschaft und der Wunsch, dass „die Freiheit des Kindes (.) nicht durch (.) so ein (..) Leistungszwang“ (B4, Z. 50f.) beschränkt wird, war Motivation der Eltern von B4 und B5, sich dem Montessori-Konzept zu widmen.

Für die Interviewten B6 und B8 stand das eigene Missemfinden an der Regelschule im Vordergrund. Beide Schüler konnten sich an der staatlichen Grundschule schlecht zurechtfinden, waren dort nicht glücklich. B8 erlebte sich beispielsweise eher als potenzielles Mobbing-Opfer der aggressiveren Kinder an der Schule. Die Mutter verband mit dem Schulwechsel Hoffnungen, dass ihr sensibleres Kind weniger mit „Problemkindern“ (Z. 96f.) konfrontiert wird.

Auch B6 beschreibt, dass der Schulwechsel nicht aufgrund von Leistungsschwäche vollzogen wurde, sondern weil er „totunglücklich“ (B6, Z. 6f.) war und Schule als „Terror“ (Z. 100) erlebt hat. Beide Eltern dieser Befragten kamen eher zufällig zur Montessori-Pädagogik im Zuge der Suche nach Wahlmöglichkeiten.

Zusammenfassend lassen sich drei Zugangspunkte hinsichtlich der Schulwahl festhalten:

Erstens: bestehende Defizite und/oder Rückstände im Lernvermögen der Kinder (zu langsames Arbeiten oder bei B7 auch diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Störung (LRS)).

Zweitens: die Unzufriedenheit und das Unglücklichsein der Kinder an den staatlichen Grundschulen.

Drittens: die Vorbildung der Eltern; das Wissen um und die Unterstützung der Montessori-Pädagogik als bewusste Entscheidung für dieses Konzept.

5.1.2 Das pädagogische Bildungskonzept

Unter dem Oberbegriff pädagogisches Bildungskonzept konnten diverse Unterthemen aus den Interviews zugeordnet werden. Die strukturellen Rahmenbedingungen der besuchten Montessori-Schulen wurden beispielweise häufig thematisiert, weil sich die Schulen meist in einem voranschreitenden Entwicklungsprozess um staatliche Anerkennung, die Erlaubnis zur internen Abnahme von Prüfungen oder dem Ausbau weiterer Bildungsgänge befanden.

Die Interviewten B3, B4, B6 und B8 erlebten die Neugründung der Schule mit, B4, B6 und B8 zusätzlich die Erweiterung der besuchten Schule um Bildungsgänge wie Mittelschule und Abitur. B7 hingegen wechselte erst in der Mittelstufe an die Montessori-Schule und erlebte dennoch einen rasanten und anstrengenden Umbruchsprozess hin zu einer tatsächlichen Umsetzung der Gedanken Montessoris in stetiger Aushandlung und Testung der neuen Strukturen. B2, B6 und B8 berichteten von dem Kampf um die staatliche Anerkennung der Schule teilweise bis kurz vor dem eigenen Abschluss. Lediglich die Interviewten B1 und B5 verbrachten ihre Schulzeit in gefestigteren Strukturen.

Hinsichtlich der angewandten pädagogischen Konzepte wurden in der ersten Gruppe von allen drei Befragten die Notenfreiheit benannt: „Nur am Ende der Vierten“ wurden Noten erteilt, „damit man weitergehen kann in die nächste Schule“ (B2, Z. 39, 42). In gleicher Weise wurde dies von B3 erlebt. B7 beschreibt hinsichtlich der Schulzeit an der Mittelschule, dass es Noten

„ab der Achten“ gab (B7, Z. 512) und ansonsten „schriftliche Beurteilungen“ (Z. 517) und „Gespräche mit den Eltern“ (Z. 570) neben wöchentlichen „Selbsteinschätzungen“ (Z. 178f.) und Einschätzungen durch die Klassenlehrerin und Inklusionspädagogin.

In der zweiten Gruppe berichten alle Interviewten, dass die Erteilung der Noten erst in der neunten Klasse erfolgte. Vorher „wurde viel mit Schlüsselwörtern gearbeitet“ (B4, Z. 412f.) und mit „mündliche(n) Einschätzungen beziehungsweise schriftliche(n) Einschätzungen, aber ausformuliert“ (B8, Z. 219f.). Die späte Vergabe von Noten wurde als durchweg positiv erlebt, weil die SchülerInnen: „nie so (.) über Noten sich identifiziert“ haben (B5, Z. 340) und „deswegen was das halt ein viel entspannteres Lernen“ (B5, Z. 341f.). B4 beschreibt: „...dann gab's halt keine Note, die einem irgendwie einen Stempel aufdrückt“ und „es war halt alles (..) individueller“ (B4, Z. 429, 431f.).

Neben der Notenfreiheit wurden in der ersten Gruppe Aspekte wie Freiarbeit, Individualisierung und Vertrauen in die SchülerInnen, Inklusion und kollektives Schulerleben von B3 benannt. Für B2 blieb die Partizipation in positiver Erinnerung, die Möglichkeiten, sich „beteiligen [zu] können oder gemeinsam entscheiden [zu] können“ (B2, Z. 158f.).

Die Interviewte B7 berichtete von einem in Blöcke strukturierten Schulalltag mit Werkstattunterricht, Freiarbeit und AGs. Individualisierung und Aneignen von Selbständigkeit bestand im selbständigen Erarbeiten, Lernen und Planen der Unterrichtseinheiten mittels „Studienbuches“ (B7, Z. 154). Daneben gab es „Studientage“ (B7, Z. 204f.) zur Selbstbildung der SchülerInnen anhand individueller Themen. Partizipation spielte eine wesentliche Rolle im Rahmen ihrer Tätigkeit als „Schülersprecherin“ und bei der Teilnahme an „Schulkonferenzen“ (B7, Z. 116ff.). Dass auf die Meinung der SchülerInnen tatsächlich Wert gelegt wurde, zeichnete sich in der Durchführung und Auswertung von „Umfragen“ (B7, Z. 248) ab. Die Art und Weise der Inklusion an der Schule betrachtete die Befragte jedoch kritisch: „fünf von 17 Kindern sind behindert, das entspricht eben auch überhaupt nicht (..) der Realität da draußen“ (B7, Z. 336). Dazu kamen im Klassenverband

noch 6 SchülerInnen mit Lernbehinderungen oder psychischen Auffälligkeiten.

Zum pädagogischen Konzept ließen sich auch in der zweiten Gruppe der Befragten Parallelen finden. Das kollektive Schulerleben wurde anhand von Klassen- oder Schulfahrten, Projektwochen und Altersmischung und fächerübergreifendem Unterricht von allen Befragten beschrieben. B8 erlebte die gegenseitige Hilfe als bemerkenswert; SchülerInnen haben sich unabhängig vom Alter entsprechend ihrer Fähigkeiten unterstützt: „haben dann teilweise den Älteren geholfen, die eigentlich eine Stufe weiter waren, aber mit dem Thema nicht so gut klarkamen“ (B8, Z. 196ff.).

Die Arbeit in einem Werkstatt- oder Kurssystem wurde von allen Befragten benannt, ebenso die Freiarbeit als „essenzieller (..) Bestandteil des Ganzen“ (B8, Z. 171).

Partizipative Aspekte wurden von B4 und B8 hervorgehoben. Als Schülersprecher hatte B4 den Eindruck, schulpolitisch „einen Grundstein der Demokratie“ legen zu können (B4, Z. 604f.), wobei sich dieses Engagement in seinem weiteren Lebenslauf fortsetzte. B8 hingegen erlebte partizipative Elemente hinsichtlich der Angebotspalette an der Schule. SchülerInnen wurde die Möglichkeit gegeben, „selber [...] Werkstätten zu gründen“ (B8, Z. 253f.) oder Bedarfe für fehlende Themen zu signalisieren.

B1 erachtete hinsichtlich des pädagogischen Konzepts die vielen Projekt- und Themenwochen als gewinnbringend, die eine Arbeit nach Interessen ermöglicht haben und wodurch sie „früh gelernt hat, [...] wie man sich halt Informationen holt“ (B1, Z. 373). B4 hebt besonders das Zusammenleben „auf Augenhöhe“ (B4, Z.106f.) hervor und die Möglichkeiten der Individualisierung. Die SchülerInnen haben sich „in Rücksprache mit den Lehrern [ihre] Arbeitszeit frei eingeteilt“ (B4, Z.170) und er konnte sich „Lehrer ranholen, wenn [er] Hilfe gebraucht hat“ (B4, Z. 173). Durch das Kursangebot und die vielfältigen Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten, wurde der Schulalltag als abwechslungsreich erlebt; Neigungsfächer boten noch mehr Informationen und Intensivierung des Wissens je nach Interessenlage der SchülerInnen.

Am Relevantesten für B5 war, dass sie das Gefühl hatte, in der Schule „entspannter“ anfangen und „ankommen“ zu können (B5, Z. 392f.) und „für sich“ selbst zu lernen „und nicht, weil (..) das System das so vorgibt (Z. 393f.), sondern „weil ich Spaß da dran habe, das zu lernen“ (b5, Z. 394f.).

B6 erachtet die Chancen, sich ausleben und ausprobieren zu können, als wesentliche Bereicherung seiner Schulzeit verbunden mit einem Freiheitsempfinden. Die Offenheit betreffend anderen gegenüber meint B6: „integrationstechnisch hat man uns [...] dort auf ein Level gebracht“ (B6, Z. 142f.). Rituale wie der „Morgenkreis“ und das Herumgeben eines „Sprechsteins“ hat er als hilfreich für das schulische Zusammenleben empfunden.

Im Kontext der Individualisierung benannte B8 die Vorzüge der kleinen Gruppen im Werkstatt-System und das ausgewogene Verhältnis zwischen gebundenem Unterricht und Freiarbeit. Die individuelle Betreuung und die Möglichkeiten zur Entfaltung bezeichnete er als „Grund-Vibe, [...] der da so vorgeherrscht hat“ (B8, Z. 270f.).

In Betrachtung der Aussagen zum pädagogischen Bildungskonzept lässt sich feststellen, dass alle InterviewpartnerInnen unter Anwendung von Montessoris Grundlagen ihre Schulzeit durchlebt haben. Wesentliche Aspekte wie das Lernen aus eigener Motivation heraus und nach eigenem Tempo, fanden ebenso Berücksichtigung wie Individualisierungsangebote durch Freiarbeit, altersübergreifenden Unterricht, Werkstatt- oder Kurssystem, Projektarbeiten und Partizipationsangeboten. AbsolventInnen, die länger an der Montessori-Schule gelernt haben, berichteten über ihre Wahrnehmungen differenzierter und multiperspektivischer. Je nach Alter beim Schuleintritt und hinsichtlich der Dauer der erlebten Montessori-Schulzeit, lassen sich differenzierte Sichtweisen abbilden.

5.1.3 Prägende Einflüsse der Montessori-Schulen

Für die Interviewten B2 und B7 bildete aufgrund ihrer Lernschwächen eine wichtige Erfahrung, im eigenen Tempo lernen und sich entwickeln zu können und dass „Zeit nicht gleich im Vordergrund stand“ (B2, Z. 91). Auch das

Schreiben von Arbeiten konnte B7 zu einem selbst festgelegten Zeitpunkt und in einer frei wählbaren Zeitspanne absolvieren: „..., wenn ich wollte, hätte ich auch drei Stunden dafür nehmen können“ (B7, Z. 84).

B1 erlebte für ihre Persönlichkeit „dieses viele Entdeckende und Forschende“ (Z. 144f.) und „dieses selbständige Tun und auch die Nachfragen“ (Z. 147) als positiv, weil sie dadurch selbst erfahren hat, „dass man etwas [...] zur Gesellschaft beitragen kann (Z. 151f.).

Für B2, die erst in der dritten Klasse an die Montessori-Grundschule kam, war der „altersgemischte Unterricht“ (Z. 81) und die Normalität der Zusammenarbeit mit beeinträchtigten Kindern ein Erlebnis. Die ungebundene Wahl der Themen in der Freiarbeit und das den Kindern entgegengebrachte Vertrauen in deren Leistungs- und Lernfähigkeit, prägte die kurze Schulzeit im Montessori-Kontext. Dabei nahm auch das Material eine zentrale Rolle ein „und dadurch das selbständige Arbeiten“ (B3, Z. 102): „...ich kannte das [...], dass man selbständig irgendwas macht“ (Z. 106) und „das dann irgendwie auch selber kontrolliert“ (Z. 106f.).

Mit den Materialien kam B7 durch den späteren Wechsel in die Mittelstufe nicht mehr in Berührung. Sie schätzte dafür sehr den Wegfall von Leistungsdruck. Stattdessen „war ein anderer Druck da. Es war natürlich der Druck da, dass du sagst, du musst dein (..) Soll erfüllen“ (B7, Z. 544f.). Dies setzte einen „hohen Selbstorganisationsaufwand“ (B7, Z. 127) voraus, weshalb die Befragte auch der Meinung ist: „...man muss dafür geschaffen sein, an einer Montessori-Schule zu sein“ (Z. 274f.).

An der von ihr besuchten Schule war sowohl im Werkstattssystem als auch im restlichen Tagesablauf „nichts verpflichtend“ (B7, Z. 140); das Studienbuch bildete zur Selbstorganisation „das Hauptarbeitsmittel“ (Z. 271f.) zur eigenständigen Erfüllung des Lehrplans.

So positiv wie B3 die Zusammenarbeit mit von Behinderung betroffenen Kindern erlebte, so negativ wertete dies B7. Die zu hohe Anzahl der beeinträchtigten Kinder im Klassenverband führte eher zu einer Spaltung der Klasse als zu einer gelungenen Inklusion.

In der zweiten Gruppe der Befragten bezeichnete B1 als besonderes Merkmal das familiäre Miteinander und Duzen der LehrerInnen. Dieses Klima wirkte sich positiv auf den Zusammenhalt aus, „...“, weil man eben auch irgendwie dazugehört“ (Z. 205) und „jeder irgendwie dazugehört“ (Z. 206). Dieses Empfinden unterstreicht das gelungene integrative Konzept, welches auch die erwachsene Persönlichkeit von B1 geprägt hat: „so dieses untereinander helfen“ (Z. 410) und „...“, dass jeder gibt, was er halt gut kann“ (Z. 411), das „hab‘ ich (...) so mitgenommen so für mein Leben“ (z. 409f.).

B4 erlebte als besonders prägend das „gute und offene gesellschaftliche Miteinander“ (Z. 66f.), welches „immer auf Augenhöhe stattgefunden“ (Z. 69) hat. Die ausgeprägte Kommunikation bei Schwierigkeiten und Konflikten hat dazu beigetragen, „Bedürfnisse zu adressieren, [...] sich auszutauschen“ und sich „gegenseitig zu helfen“ (B4, Z. 71f.). Das „positive Miteinander“ (B4, Z. 76) hat zu einer als schön empfundenen Schulzeit geführt.

Ein starker Klassenzusammenhalt wurde auch von B5 benannt. Sie hat einen „ganz anderen Umgang mit Menschen“ erlebt (B5, Z. 53) mit gegenseitiger Unterstützung und Akzeptanz, durch welchen sie „auch gesehen hat, was andere brauchen“ (Z. 121f.). Die Interviewte hatte „Spaß da dran, dorthin zu gehen in die Schule“ (B5, Z. 34) und erlebte es als befreiend, „selbst entscheiden zu können“ (Z. 324f.) und „für mich zu lernen und weil ich das gerade möchte“ (Z. 325f.).

Auch B6 beschreibt, dass SchülerInnen sich „dann einfach untereinander vernetzt“ (Z. 100f.), in Gruppen zusammengearbeitet und sich Inhalte „gegenseitig beigebracht“ (Z. 202f.) haben. Den Zusammenhalt empfand er als „sehr (.) angenehm“ (B6, Z. 285ff.), weil ihm die Arbeit im Team mehr lag, „als wenn jeder für sich seinen Stoff büffelt“ (Z. 146f.).

Erlebnisreich blieb B8 in Erinnerung, als es bei einem Problem darum ging, „als gesamte Klasse da irgendwie eine Lösung zu finden“ (Z. 156) und dabei zu herauszufinden: „...“, wenn Konflikte sind, was macht man jetzt, wie geht man damit um?“ (Z. 159ff.). Zu lernen, „wie man (..), wenn es Probleme gibt oder Differenzen oder Schwierigkeiten, wie man das halt bespricht und löst oder zumindest versucht“ (B8, Z. 107f.), war ein prägender Faktor in der von

B8 erfahrenen Montessori-Schulzeit. Auch die „Einzelunterstützung von den Lehrern in den Bereichen, wo du es [...] gebraucht hast“ (B8, Z. 168ff.), erachtete er für seine individuelle Entwicklung als enorm hilfreich.

Der Befragte B6 schätzt das Lernsystem ebenfalls als am „effektivsten“ (Z. 185f.) ein, da sich SchülerInnen den „Stoff selbst beibringen“ (Z. 186f.) müssen und darin geschult wurden, „frei zu sprechen vor anderen“ (Z. 229f.). Der Unterrichtsstoff „wird dir nicht rein gehämmert“, „du kriegst dein Pen- senheft“, dann „kriegst du begleitende Hilfe“ aber „du musst selbständig denken“ und „lernen, Lösungen zu finden“ (B6, Z. 187ff.). Der Umgang mit „konstruktiver Kritik“ (B6, Z. 230f.) und die Angstfreiheit bei Vorträgen sieht er darin begründet, „Basics der Kommunikation miteinander“ (Z. 231f.) er- fahren zu haben. Auch, dass die SchülerInnen „eine Meinung haben sollen und dürfen und auch zeigen müssen“ (B6, Z. 295ff.), schätzt er als wertvolle Erfahrung ein, weil sie mit der Erkenntnis einherging, „dass man dort wirk- lich [...] was gemeinsam auf die [...] Beine stellen konnte (Z. 346ff.).

Das „freie Sprechen zum einen“ (B5, Z. 284) und „sich Sachen selbst zu erarbeiten“ (Z. 47f.), erachtet B5 ebenfalls als besondere Lernweise. Dass sie „auch freiwillig gelernt“ hat „und nicht, weil man das musste“ (B5, Z. 35), bekräftigt diese Aussage. Dadurch, dass es „nie so wirklich diesen Zwang“ (B5, Z. 38) gab, „merkt [man] halt viel mehr, was (.) einen selbst so interes- siert“ (Z. 72), so „..., dass man [...] viel mehr vertiefen kann“ (Z. 73).

B4 erwähnte in diesem Kontext, dass es mehr darum ging, „ein Zeitmanage- ment zu schaffen und nicht darum, wieviel kannst du jetzt lernen und wieviel nicht?“ (B4, Z. 220ff.). Das Lernen in unterschiedlichen Altersstufen nach individuellem Wissensstand und unter „wenig [...] Einfluss [...] von den Leh- rern“ (B4, Z. 397f.), hat den Interviewten „schon sehr selbständig gemacht“ (Z. 398f.). Persönliche Stärken, wie das „freie und offene Sprechen“ (B4, Z. 100ff.), wurden gefördert, wovon er noch immer profitiert und von der Fä- higkeit, „Wissen (.) gut zu verknüpfen“ (Z. 207ff.). Jedoch räumt er ein, „dass das halt auf mich nicht zu hundert Prozent zutrifft, dass ich Selbständigkeit gelernt hab, dadurch, dass ich selbständig gelernt hab“ (B4, Z. 138ff.). Al- lerdings hat er „gelernt, [sich] für viele Dinge schnell zu begeistern“ (B4, Z.

481), wobei ihm schwerfällt, „das zu vertiefen oder [...] irgendetwas länger zu tun“ (Z. 483). Seinen „allgemeinen Umgang mit Menschen“ (B4, Z. 587f.) betreffend, hat der Interviewte „viel von der Schulzeit mitgenommen“ (Z. 588f.).

Im Ergebnis lassen sich bei allen InterviewpartnerInnen ähnliche Bezugspunkte und prägende Einflüsse finden. Das Lernen im eigenen Tempo, der Umgang mit Stärken und Schwächen und das altersübergreifende Lernen nach individuellem Entwicklungsstand bilden nur einige mehrfach benannte Komponenten der erlebten Montessori-Schulzeiten. Weiterhin erachten die Befragten die durch die Montessori-Materialien und das Lernsystem geforderte und geförderte Selbständigkeit und Individualisierung als zentralen Aspekt. Dazu gehören neben der eigenständigen Informationsbeschaffung, Aufbereitung und Präsentation von Themen auch das kritische Hinterfragen, die Verknüpfung von Inhalten und die selbständige Strukturierung der Lerninhalte am eigenen Wissensstand und übergeordnetem Lehrplan.

Der ausbleibende Leistungsdruck wird durch einen hohen Grad an Selbstorganisation ersetzt, wobei das Lernen aus eigener Motivation heraus oberstes Ziel bleibt. Weil die SchülerInnen keinen Druck durch Noten verspürten und keine Ängste bei Referaten oder Beteiligungen in der Klasse erlebten, empfanden sie die Montessori-Schulzeit als etwas durchweg Positives. Schule war mit Freude verbunden und ein Ort des Wohlfühlens und der Akzeptanz.

Die SchülerInnen erlebten Wertschätzung als vollwertige Persönlichkeiten mit einer eigenen und gewichtigen Meinung und Stimme. Das Klima beschrieben fast alle als familiär und von gegenseitigem Verständnis und starkem Zusammenhalt geprägt. Ein Großteil der Befragten hebt den Umgang mit Konflikten und das Erlernen von Kompetenzen zur Lösung solcher als elementar hervor. Soziale Stärken wie Hilfsbereitschaft und Offenheit anderen gegenüber wurden so entsprechend gefördert.

Die integrativ arbeitenden Schulen schufen einen als Normalität empfundenen Umgang und Alltag mit von Behinderung betroffenen Kindern. Lediglich

in der Klasse einer Befragten kam es zur Überforderung der Klassengemeinschaft durch zu viele Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.

5.1.4 Die LehrerInnen-Rolle

Die wahrgenommene Rolle der Lehrkraft wurde von sechs der acht Interviewten intensiver und als etwas im Schulalltag Besonderes ausgeführt. Weil die Position und Aufgabe der Lehrperson bei Montessori eine andere ist, als an staatlichen Bildungseinrichtungen vorgesehen, findet sie auch hier eine gesonderte Berücksichtigung.

Die Interviewte B1 berichtete von ihrem durchweg positiven Erleben des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses. Sie hatte immer das Gefühl, den LehrerInnen „halt wirklich wichtig“ (B1, Z. 222) zu sein und dass diese versucht haben, „zu jedem Schüler irgendwie so einen Draht aufzubauen“ (Z. 223f.). Das Bemühen der LehrerInnen darum, eine „Schule zu schaffen“ (B1, Z. 226f.), in der „man selber sein kann“ (Z. 227f.), „sich wohlfühlt und ankommen kann“ (Z. 228), blieb nicht unbemerkt. Auch existierte „nicht so ein (..) Machtgefälle“ (B1, Z. 229) und die LehrerInnen waren „viel mehr [...] so ein Lernbegleiter“ (Z. 240f.). Als Schülerin fühlte sie sich ernst genommen; ihr wurde Freiraum und Vertrauen in ihre Fähigkeiten geschenkt und es war nicht so, „dass der Lehrer quasi den Input ständig geben muss“ (B1, Z. 262f.), „sondern (..) eher die Umgebung so ist, dass du [...] selber irgendwie lernen kannst“ (Z. 264).

Auch der Befragte B4 hebt die eher begleitende Funktion der Lehrperson hervor und beschreibt, dass sie die SchülerInnen in ihrem „Werden“, in ihrem „Lernen unterstützt“ (B4, Z. 111f.) und dabei geholfen haben, sich „den Neigungen entsprechend irgendwie zu orientieren“ und den eigenen „Tagesrhythmus durchzuplanen“ (Z. 112f.). Das Verhältnis untereinander war ebenfalls von großem Vertrauen geprägt; SchülerInnen haben sich bei Schwierigkeiten an die LehrerInnen gewandt und „Hilfe gesucht“ (B4, Z. 322ff.). Ein respektvoller Umgang wurde dabei stets gewahrt.

B5 hebt in ihren Ausführungen das Duzen der LehrerInnen hervor und die Gefahr, dass gelegentlich auch Grenzen „zwischen Vertrauter und halt doch so einer Autoritätsperson“ (B5, Z. 56f.) verschwimmen können. Allerdings erlebte sie die Lehrer als beständige AnsprechpartnerInnen, an die „man sich wenden konnte“ (Z. 58), die bei Problemen zur Verfügung standen, die SchülerInnen „als einzelne Person auch immer wahrgenommen“ (Z. 59) haben und besonders in der Grundschulstufe als „starke Be(..)zugspersonen“ (Z. 196) fungierten.

Einen weiteren Aspekt führte B6 aus, indem er beschrieb, dass auch „eigene Vorschläge“ (B6, Z. 348) bei den LehrerInnen angebracht werden konnten. LehrerInnen und SchülerInnen haben sich „auch wirklich gemocht“ (B6, Z. 351f.) und LehrerInnen haben nicht nur ihr Programm abgespult und dann das Zimmer wieder verlassen, wie von B6 später in der Ausbildung erlebt.

Ähnlich empfunden wurde dies auch von B7, die LehrerInnen als stets verfügbare AnsprechpartnerInnen erlebte, die „einem zur Seite gestanden“ (B7, Z. 192f.) haben. Mittels der wöchentlichen Rückmeldungen und Einschätzungen der LehrerInnen und der gemeinsamen Absprachen zur Wochenplanung, erlebte die Befragte ihre LehrerInnen als „voll involviert“ (Z. 558f.) in ihren aktuellen Lern- und Entwicklungsstand und in Kenntnis spezieller Bedarfe.

Diese von den Lehrkräften ausgestrahlte Verlässlichkeit empfand auch B8. Er hatte immer das Gefühl, da „ist jemand, der sieht, wie ich bin“ (B8, Z. 123f.), „wo ich vielleicht Schwierigkeiten hab, wo ich Hilfe brauche“ (Z. 124), aber auch, „wo ich vielleicht [...] Stärken hab und unterstützt mich dabei“ (Z. 124f.). Und die Lehrperson „erzieht mich halt jetzt nicht [...] wie am Fließband“ (B8, Z. 125).

In diesem Abschnitt ist nochmals deutlich geworden, welche besondere Rolle die Lehrperson an Montessori-Schulen einnimmt und wie sich diese Rolle vom staatlichen Kontext unterscheidet. Dem Ansatz, die Lehrkraft hat der Diener des Kindes zu sein, haben alle Aussagen hier entsprochen. Der Wegfall hierarchischer Strukturen, das beiderseitige Duzen und ein

respektvoller, durch gegenseitiges Vertrauen geprägter Umgang, unterstreicht die Besonderheiten. LehrerInnen wurden hier als feste Bezugspersonen und AnsprechpartnerInnen beschrieben, die ihren Beitrag zur Individualisierung jedes einzelnen Schülers leisten, begleitend zur Seite stehen, Freiräume schaffen, einen Überblick behalten, Rückmeldungen geben und zu einer entspannten Lernatmosphäre beitragen.

5.2 Der feine Unterschied – Erfahrungen an staatlichen Schulen

Im Kurzprofil unter 4.3.1 wurden die InterviewteilnehmerInnen bereits charakterisiert und ihre Zugehörigkeitsdauer zum Montessori-Schulsystem aufgezeigt. In diesem Kapitel sollen nun die besuchten staatlichen Bildungssysteme erfasst und die Erfahrungen in ihnen dargestellt werden.

5.2.1 Besuchte Bildungs-/Schulsysteme

Die InterviewpartnerInnen haben unterschiedliche Bildungseinrichtungen und -zweige besucht und unterschiedlich oft zwischen den Schulsystemen gewechselt. B1 und B4 besuchten vom Kinderhaus an folgend erst die Montessori-Grundschule und dann Mittelschule. Während B1 dann ihr Abitur an einem staatlichen Gymnasium erwarb, begann B4 eine schulische Ausbildung bei einem staatlichen Träger.

Neben B5, die eine Kita mit Montessori-Ansätzen besuchte, verbrachten B2, B6, B7 und B8 ihre Zeit in staatlichen Kindertagesstätten.

Die staatliche Grundschule besuchten sowohl B6 und B8 in der ersten Klasse als auch B3 von der ersten bis zur zweiten Klasse. B7 hingegen verlebte ihre gesamte Grundschulzeit an einer staatlichen Schule.

B6 und B8 wechselten dann von der zweiten bis zur vierten Klasse an die Montessori-Grundschule, B3 nur für die dritte und vierte Klasse und B2 und B5 absolvierten alle Klassenstufen an der Montessori-Grundschule.

An der Montessori-Mittelschule lernten B5, B6, B7 und B8 bis zur zehnten Klasse und dem Erwerb des Realschulabschlusses. Lediglich B8 musste in

der fünften Klasse für dieses eine Schuljahr nochmals an die staatliche Schule wechseln.

Erfahrungen an der staatlichen Sekundarschule konnten somit B3 und B8 sammeln und B2 ab der fünften Klasse am staatlichen Gymnasium. Ihr Abitur am (beruflichen) Gymnasium absolvierten schließlich B1, B2, B3, B5 und B7 und somit alle weiblichen Interviewpartnerinnen. Die männlichen Befragten entschlossen sich alle drei für eine Ausbildung im Anschluss an den Realschulabschluss.

5.2.2 Erfahrungen an staatlichen Schulsystemen

Aufgrund der differierenden Verweildauer an Montessori-Schulen und staatlichen Bildungseinrichtungen lassen sich unterschiedlich erlebte Erfahrungen herausfiltern.

B1 hat am staatlichen Gymnasium schnell feststellen müssen: „den Lehrern ist es egal, wie es den Schülern geht“ (B1, Z. 191f.). Sie hat ihren Wechsel ans Gymnasium mit einer von der Größe her „anderen Dimension“ (B1, Z. 166) beschrieben, mit einer „viel größeren Anonymität“ (Z. 167), einem anderen „Klima“ (Z. 169), in dem auch „weniger gemacht (wird) für den [...] Klassenzusammenhalt“ (Z. 193f.). Die Aussage: „man war nur im Gegenwind“ (B1, Z. 190) und „ein bisschen mehr auf sich selber gestellt“ (Z.192), unterstreichen die empfundene Andersartigkeit. Besondere Schwierigkeit bereitete B1 am Gymnasium die Art, „wie man bewertet wird“ (B1, Z. 676f.). Die Nutzung eines „Fehlerquotienten“ (B1, Z. 678f.) und die plötzlich schlechten Noten, kamen einem „harten Aufprall auch in der Realität (B1, Z. 681) gleich.

Andere Erfahrungen konnte B2 sammeln. Nach Beendigung der Montessori-Grundschule wechselte sie an ein staatliches Gymnasium mit einem Schulversuch, das „teilweise Montessori-Elemente übernommen hat“ (B2, Z. 117f.). Dort lernte sie jedoch „nur zwei Jahre“ (B2, Z. 124), weil das Konzept „nicht sehr viel mit Montessori zu tun gehabt“ hat (Z. 120) und „das halt sehr [...] missverstanden wurde“ (Z. 125). Es erfolgte ein Wechsel an ein

klassisch ausgerichtetes Gymnasium, an dem die Befragte bis zum Abitur weiter lernte.

Die Schullaufbahn von B3 war von vielen Wechsels geprägt. Nachdem sie keine schöne Zeit an der staatlichen Grundschule in der ersten und zweiten Klasse erlebt hat, wechselte sie nach der vierten Klasse an eine staatliche Sekundarschule, an der sie zumindest unter der Schulleiterin mit „Montessori-Diplom“ (B3, Z. 43f.) nach Montessori-Ansätzen partiell weiterlernen konnte. Ihr Wechsel aus Motivation und Neugier an das staatliche Gymnasium scheiterte, da sie „halt mit der Klasse nicht klar (kam), mit der Schule nicht klar“ kam (B3, Z. 51). Zurück an der Sekundarschule stand ihr ihre „Klassenlehrerin immer im Weg“ (B3, Z. 390) bei dem Wunsch, später trotzdem das Abitur zu erlangen.

Der Wechsel an das Fach-Gymnasium gelang gut. Eine prägende Erfahrung für B3 bildeten jedoch die fortwährenden Vorurteile gegen Montessori-Schulen: „Wenn dann die Lehrer erfahren haben, dass ich selber auf einer Montessori-Schule war“, „musste ich irgendwie in jeder Schulform [...] einen Vortrag da drüber halten“ (B3, Z. 265ff.) und dann „halt immer erklären“ (Z. 269), „was da jetzt genau ist und (..) wie es mir dort erging“ (Z. 269f.). „Da waren halt wirklich diese Vorurteile: die Kinder dürfen machen, was sie wollen“ und „da geht’s drunter und drüber“ (Z. 278f.).

Auch B4 erlebte den Wechsel an die Berufsschule verbunden mit „Schwierigkeiten“ (B4, Z. 200f.). Ihm fiel es „im Frontalunterricht schwerer“, sich „für (.) Dinge zu begeistern (B4, Z. 201ff.) und es hat ihm gefehlt, „den Unterricht am Interesse ausrichten“ zu können (Z. 205f.). Im Klassenverband stellte er fest, dass „Widerspruch kam dagegen, Dinge nochmal zu vertiefen“ (B4, Z. 215f.), was ihm die „Umstellung auf ein anderes System“ (Z. 313) mit „ganz anderen (.) Motivationshintergründen“ (Z. 315) erschwerte. „Ich bin da halt in ein System gekommen, wo [...] die einzige Motivation für die Leute war: keine schlechte Note kriegen“ (B4, Z. 315ff.) und „das hat mir als Motivation nicht gereicht, deshalb hab‘ ich da schlechte Noten bekommen“ (Z. 317f.). Außerdem beschreibt der Interviewte, dass „in vielen Bereichen“ seine

„Neugierde gar nicht so (.) gekitzelt worden ist“ (B4, Z. 318f.), so dass er „schnell Begeisterung verloren“ hat (Z. 319f.).

Die Befragte B5 ist nach Realschulabschluss an der Montessori-Schule an ein privates Gymnasium gewechselt. Bei ihren MitschülerInnen hat sie schnell Überforderung erlebt, wenn diese sich etwas selbst erarbeiten sollten aber auch festgestellt, dass sie sich auf eine andere Art zu lernen einstellen muss. „Bulimie-Lernen ist kein netter Ausdruck, aber irgendwann kommt man halt wirklich da hin“ (B5, Z. 293f.) und „dann hat man es drei Tage später aber alles wieder vergessen“ (Z. 296f.). Im Vergleich stellt sie fest: „vorher war das halt wirklich so: ich hab‘ für mich gelernt und ich wollte das alles wissen“ (B5, Z. 297f.) und „irgendwann kam halt schon dieser Zeitdruck dazu“, so „dass es ganz schnell unmöglich war für mich, das alles (..) so wirklich dauerhaft zu lernen“ (Z. 298ff.).

B6 erlebte nur die erste Klasse an einer staatlichen Grundschule, in welcher er sich nicht wohlfühlt hatte. Es bestanden zwar keine Schwierigkeiten im Lerntempo und hinsichtlich seiner Leistungen, jedoch war er „totunglücklich“ (B6, Z. 6f.), was sich mit Wechsel an die Montessori-Schule stark verbesserte.

B7 hingegen erfuhr schon früh aufgrund einer diagnostizierten LRS, was es heißt, nicht mit den anderen mithalten zu können, denn der zeitliche Druck führte immer wieder zu „starke(n) Probleme(n)“ (B7, Z. 18). Später in der Abiturstufe an einer staatlichen Bildungseinrichtung, empfand sie den „Frontalunterricht“ (B7, Z. 92f.) „wirklich übelst entspannt“ (Z. 95). Während sie an der Montessori-Schule „quasi selber dafür zuständig“ war, ihren „Stoff“ zu schaffen (B7, Z. 96f.), war dies nun wieder Aufgabe der Lehrkraft. Die zeitlichen Vorgaben einzuhalten, bedeuteten „eine Umstellung“ (B7, Z. 414f.) für die Befragte, die sie jedoch im Laufe der Zeit gut bewältigte.

Der Befragte B8 empfand an staatlichen Schulen negativ, dass eine Art „Gleichschaltung“ der SchülerInnen mit dem Ziel, dass alle „möglichst auf einem Level im selben Tempo [...] Themen ab ackern“ müssen (B8, Z. 268f.) stattfindet. Die kurze Zeit an der staatlichen Grundschule war mit wenig Lernfreude und „Schwierigkeiten“ (B8, Z. 89) verbunden.

Zusammenfassend lassen sich bei den Interviewten eher negative Erfahrungen an staatlichen Bildungseinrichtungen verzeichnen. Besonders ausgeprägt wurden der starke Leistungs- und Zeitdruck wahrgenommen, welcher zu ‚Bulimie-Lernen‘ ohne Nachhaltigkeit und veränderten Motivationsgründen beim Lernen führt und der keinen ausreichenden Platz für Schülerinnen mit Lernstörungen bereithält. Daneben wurden weniger Individualisierungsmöglichkeiten erlebt, sondern eher der Fokus auf Homogenität. Ebenso wurde das Schulklima oft als nicht so harmonisch wahrgenommen und durch größere Anonymität, weniger Zusammenhalt und Desinteresse der LehrerInnen gekennzeichnet. Macht- und Hierarchiestrukturen zeichneten sich stärker zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aber auch unter SchülerInnen ab.

Da an Montessori-Schulen kaum hierarchische sondern eher partnerschaftliche Strukturen bestehen, wurden diese anders gelagerten Strukturen an staatlichen Schulen von einigen Befragten als besonders markant erlebt und hervorgehoben, weshalb sie im nächsten Punkt kurz besondere Berücksichtigung finden sollen.

5.2.3 Der Umgang mit Macht

Die Befragte B1 kontrastiert das Konzept von Macht an Montessori-Schulen und an staatlichen Schulen folgendermaßen: An Montessori-Schulen hat der „Lehrer trotzdem auch die Verantwortung“ (B1, Z. 266) aber nicht „dieses Machtmonopol [...] über den Inhalt“ (Z. 270f.), weswegen das Verhältnis zum Schüler „gleichwertiger“ ausfällt und eher als „Lernpartnerschaft“ (Z. 273f.) verstanden werden kann. An staatlichen Schulen erlebt sie die Macht- und Hierarchiestrukturen „als künstlich“ (B1, Z. 23f.) und mit negativem Einfluss auf das „Verhältnis“ (Z. 258) untereinander.

Macht im Kontext mit der Beurteilung von Leistungen, hat B3 an den staatlichen Schulen erlebt. Eine Lehrperson hatte ihr völlig grundlos am Anfang des Schuljahres prophezeit, dass sie „in Geografie nicht besser als vier“ (B3, Z. 437ff.) wird und sie dafür Sorge tragen werde. Ein Mathelehrer wimmelte ihr kritisches Nachfragen mit dem Beschluss ab, sie dürfe in dem

Fach „nur noch eine Frage [...] stellen“ (B3, Z. 405f.). Generell bescheinigt die Interviewte dem Großteil der LehrerInnen an staatlichen Schulen wenig Interesse an den SchülerInnen.

B4 resümiert, dass an staatlichen Schulen „nach dem Preußischen Bildungsmodell“ sehr stark ein „Hierarchiedanke“ vertreten ist, der an „der Montessori-Schule [...] so nicht vorhanden“ war (B4, Z. 108ff.).

Dass Hierarchie und Macht zu Angst führen, bestätigt B8 mit seiner Aussage: „strenge Lehrer haben mir halt Angst gemacht“ (B8, Z. 90f.). Die Macht, die von den meist älteren MitschülerInnen aufgrund deren körperlicher Überlegenheit und Aggressivität ausging, bildet ebenso einen Kontrast zu dem eher solidarischen und auf Kommunikation und Konfliktlösung orientierten Schulalltag an Montessori-Schulen.

Hierarchie und Macht haben negative Eindrücke bei den ehemaligen SchülerInnen hinterlassen. Der Unterschied zum pädagogischen Konzept Montessoris wird als bedeutsam erlebt.

5.3 Der Übergang aus der Schule und die heutige berufliche Situation

In diesem Abschnitt soll anhand der Aussagen der Befragten abgebildet werden, wie sie ihren Übergang aus der Schule in Ausbildung, Studium und/oder Beruf erlebt und gemeistert haben. Ein wesentlicher Aspekt dabei bildet die Betrachtung, ob und wie eine Vorbereitung in der Schule stattgefunden hat und inwiefern diese als hilfreich und ausreichend von den ehemaligen SchülerInnen erlebt wurde.

5.3.1 Die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule

Die Befragte B1 hebt hinsichtlich der Vorbereitung auf das Leben nach der Schule hervor, dass sie die erlernten Kompetenzen der selbständigen Informationsbeschaffung und Wissensaneignung auch für ihr späteres Leben hilfreich fand im Sinne eines „Handwerkzeugs“ (B1, Z. 382). Benannt werden ebenfalls „zwei Praktika“ (B1, Z. 384), um Kontakt zur Berufswelt

herzustellen und das „Soziale halbe Jahr“ (Z. 402), in welchem die Schülerinnen für zwei Stunden pro Woche in einer „sozialen Einrichtung“ (Z. 392f.) mithalfen. Die Absolvierung eines Schulpraktikums im westeuropäischen Ausland wurde von der Schule unterstützt, wodurch weitere Lebenserfahrungen gesammelt werden konnten. Berufsberatung und das Erstellen von Bewerbungen fanden im regulären Rahmen statt.

B2 ist davon überzeugt, dass die ersten Schuljahre am prägendsten für die Grundsteinlegung der späteren Fertigkeiten sind. Sie geht davon aus, dass „diese Selbständigkeit, dieses Vertrauen, dieses eigenständig sich die Zeit einteilen“ alles Dinge sind, „die man braucht im späteren Leben“ (B2, Z. 216f.). Die in der Oberstufe an der staatlichen Schule angebotenen Praktika waren für sie „aber nicht so (2s) prägend“ (B2, Z. 232).

Die Interviewte B3 hat sich trotz ihrer kurzen Verweildauer an der Montessori-Schule durch diese „relativ gut vorbereitet gefühlt“ (B3, Z. 176). Dass sie heute „wieder im Montessori-Kinderhaus“ (B3, Z.178f.) arbeitet, führt sie auf ihre eigene prägende Schulzeit zurück. An den anderen staatlichen Schulen erlebte sie nur eine geringe Vorbereitung auf das spätere Leben; „es war halt immer nur dieser (.) Stoff im Vordergrund“ und „dass wir gute Noten schreiben“ (B3, Z. 393f.). In der achten und neunten Klasse absolvierte sie ein Praktikum; Berufsberatung fand in der Oberstufe nur einmal statt und wurde nicht als hilfreich erlebt.

Für die Vorbereitung auf das spätere Leben und die Berufswahl benennt B4 die regelmäßig stattgefundenen „Projektwochen“ (B4, Z. 244f.) als Chance, Themen zu vertiefen und den Unterricht zu verlagern. Er absolvierte zwei Praktika und hätte sich einen „Austausch“ (B4, Z. 344f.) mit SchülerInnen anderer Schulen gewünscht, weil er nach der Schule zu spüren bekommen hat, „wieviel es im Leben auch um Ellenbogen zeigen geht“ (Z. 331ff.) und darum, „sich durchzuboxen“ (Z. 333). Das Leben nach der Schule beschreibt er als „Kulturschock“ (B4, Z. 333f.), weswegen er sich mehr wünscht, „dass die Gesellschaft ein bisschen mehr wäre, wie [...] die Schule und nicht, dass die Schule einen da besser auf die Gesellschaft vorbereitet“ (Z. 337ff.).

Durch das Montessori-Konzept an sich, hat er sich „in vielen Bereichen“ als „überdurchschnittlich gut vorbereitet“ erlebt, beispielsweise im „gesellschaftlichen Umgang“ und „in der erhaltenen Neugierde“ (B4, Z. 307ff.).

Der Berufsberatung in der Schule konnte er nichts Positives abgewinnen; stattdessen lobt er Orientierungsprojekte, die mit „freien Berufsberatungsträgern“ (B4, Z. 364f.) stattgefunden haben. Die „Berufsorientierung“ in der Schule „war bei uns [...] sehr stark am Menschen“ (B4, Z. 374f.) ausgerichtet und an den persönlichen „Neigungen“ (Z. 375) jeder SchülerIn.

Für die Befragte B5 spielte die Berufsorientierung in der Schule keine übergeordnete Rolle, da sie „spätestens ab der achten Klasse“ wusste, was sie „wirklich machen will“ (B5, Z. 156f.). Für sie stand fest, dass nach dem Realschulabschluss das Abitur und dann das Medizinstudium folgt. Trotzdem konnte sie mitverfolgen, „dass man versucht hat (..), den Schülern auch zu helfen“ und „die drauf vorzubereiten: wie geht es dann weiter?“ (B5, Z. 159ff.). Neben dem Besuch einer Berufsmesse und dem Erstellen von Bewerbungen, wird von der Interviewten ein Unterrichtsfach beschrieben, welches zur Aufgabe hatte, alltagspraktische Dinge zu vermitteln und die SchülerInnen auf ihre Praktika vorzubereiten. Praktika wurden bereits „in der sechsten Klasse“ durchgeführt für „zwei Tage“ (B5, Z. 182). Es folgten drei weitere Praktika in Klassenstufe sieben, acht und neun, so dass die SchülerInnen „schon wirklich früh in verschiedene Richtungen schauen“ (B5, Z. 186) konnten. Für ihre eigenen Praktika stand allerdings schon im Vorfeld fest: „ich schau‘ es mir an, aber ich weiß danach auch, dass es das nicht ist“ (B5, Z. 203f.). Es war letztlich das Praktikum einer Freundin, was sie zur eigenen Berufswahl führte.

Die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule betrachtet B6 als ein globales Dilemma: „Da haben wir [...] Schüler (..) weltweit alle das gleiche Problem, dass wir durch den Unterrichtsstoff nicht (.) wirklich auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden“ (B6, Z. 375ff.). Er glaubt, dass dies in „der Montessori-Schule vielleicht ein bisschen besser“ gelingt, weil er sich individuelle Fähigkeiten aneignen konnte und gelernt hat, „Lösungen zu finden oder Dinge zu bauen oder [...] sich auch zu langweilen“ (B6, Z. 384f.).

Darin sieht er eine bessere Vorbereitung, „als wenn man permanent gesagt bekommt, was man (.) machen muss“ (B6, Z. 386f.). Allerdings räumt er ein: „so extremviel besser vorbereitet, [...] ist man am Ende (..) nicht (.) wirklich“ (B6, Z. 420f.).

Die Interviewte B7 hebt ebenfalls hervor, dass sie die Möglichkeit hatte, drei Praktika zu absolvieren und das auch „im Vergleich zu Freunden“ (B7, Z. 307f.) anderer Schulen als sehr positiv empfand. Ansonsten hat sie sich „normal“ (B7, Z. 377) vorbereitet gefühlt; „Bewerbungstraining und Berufsberatung“ fanden im selben Umfang „wie an der normalen Schule auch“ (Z. 384f.) statt.

Hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen an der Montessori-Schule, schätzt B8 die Vorbereitung als „grundsätzlich sehr, sehr gut“ (B8, Z. 228f.) ein. Die selbständige Informationsbeschaffung und Wissensaneignung beschreibt er neben dem Organisieren und Hinzuziehen von Unterstützung als „gute Handwerksmittel“, die er „an die Hand bekommen“ hat und die ihm „später im Leben [...] sehr geholfen haben, direkt [...] los zu starten“ (B8, Z. 234ff.).

Bezüglich seiner beruflichen Ausrichtung war er sich in der zehnten Klasse darüber im Klaren, dass er „in die Medienrichtung gehen“ will (B8, Z. 243). Diese Klarheit führt der Befragte aber darauf zurück, dass er „überhaupt [...] die Möglichkeit hatte“, sich das „schon so anzugucken und für mich so zu finden“ (B8, Z. 247ff.) an der Montessori-Schule.

Je nachdem, wie früh die Befragten sich schon über ihre Berufswahl im Klaren waren, umso mehr oder weniger wichtig waren ihnen die Vorbereitungsangebote der Schule für ihr späteres Leben oder ihre Berufsfindung.

Mehrfach benannt und als wichtig betrachtet wurden der Erwerb grundlegender Kompetenzen in der Montessori-Schule, wie Selbständigkeit und Selbstorganisation, Zeiteinteilung und Strukturierung, Organisation von Unterstützung, Offenheit und Neugierde oder der positive gesellschaftliche Umgang. Diese Eigenschaften und Fähigkeiten haben den Ehemaligen

noch in ihrem Erwachsenenleben geholfen; sie werden als Handwerkszeuge beschrieben, auf die gerne zurückgegriffen wurde und wird.

Berufsberatung und klassische Orientierungsangebote wie der Besuch im BIZ, wurden als wenig hilfreich wahrgenommen; die häufigeren Praktika, Projektwochen, Besuche bei der Berufsmesse oder freien Berufsberatungsträgern hingegen, ernteten viel Lob. Eine Vorbereitung auf das ‚reale Leben‘ und die Ellenbogengesellschaft, konnte die Montessori-Schule jedoch nicht immer gewährleisten.

5.3.2 Die berufliche Orientierung

B1 war sich auch nach dem Abitur noch sehr darüber im Unklaren, was sie „machen soll“ und absolvierte deshalb ein Jahr im Ausland (B1, Z. 499f.). In Ostafrika konnte sie durch einen „Zufall“ in einem „Montessori-Kinderhaus“ (B1, Z. 504) arbeiten und hatte zur Vorbereitung darauf in Deutschland noch einmal ein vierwöchiges Praktikum absolviert. Während dieses kurzen Praktikums blieb ihr im Gedächtnis, dass „die Kinder, die [...] ein bisschen auffällig waren eben, sich [...] ein bisschen an mich gewandt haben“ (B1, Z. 511ff.), was mit der Feststellung einherging: „Das könnte ich mir irgendwie vorstellen“ (Z. 515f.).

Die Entscheidung zum Heilpädagogik-Studium ist dann durch viele gemeinsame Gespräche mit ihrer Freundin gefallen und anhand eines Informationsheftes vom BIZ. Es war vorher für sie klar, dass sie „gern was mit Kindern machen“ wollte, aber sie „wusste nicht genau, was“ (B1, Z. 536f.).

Die Interviewte B2 arbeitet heute als Lehrerin und ist „selbst auch Montessori-Pädagogin“ (B2, Z. 107f.). Der Berufswunsch der Lehrerin stand schon in Kindertagen fest und wurde mit Kennenlernen des staatlichen Schulsystems wieder verworfen aus Angst, in diesem „blöden System“ nicht „das machen“ zu können, „was ich gerne möchte“ (B2, Z. 239f.). In dem Wunsch, „vielen Kindern das (zu) ermöglichen [...], was ich hatte“ (B2, Z. 243) und in dem Wissen, was „durch die Montessori-Pädagogik möglich ist“ (Z. 244),

entschied sie sich doch für ein Lehramtsstudium mit parallel absolvierter Montessori-Ausbildung.

Heute arbeitet die Befragte an einer staatlichen Schule, weil sie das Konzept gerne „allen Kindern ermöglichen möchte“ (B2, Z. 247) und leitet dort eine Montessori-Klasse. Sie erlebt im Schulalltag große strukturelle, materielle, zeitliche und räumliche Herausforderungen, als auch eine sehr kritische Elternschaft und ein Kollegium, bei welchen sie mit ihren Handhabungen oft auf Unverständnis trifft.

B3 fand den Zugang zum jetzigen Berufsfeld durch ein FSJ. Sie hatte während des Freiwilligen Sozialen Jahres „ein Kind betreut als Integrationshelfer“ (B3, Z. 53f.), wodurch die Entscheidung auf ein Studium der „Sonderschulpädagogik“ (Z. 192f.) fiel. Besonders prägend war das unfaire Verhalten der LehrerInnen an der staatlichen Schule im Umgang mit dem Kind, so dass B3 den Entschluss fasste: „ich will später mit Kindern zusammenarbeiten, aber denen zeigen, dass es besser geht“ (B3, Z. 443f.). Da der NC für das Studium zu hoch war, absolviert die Interviewte im Moment eine „Ausbildung zur Erzieherin“, arbeitet „nebenbei im Kinderhaus“ (B3, Z. 57f.) und hat „selber vor, das Diplom abzuschließen“ (Z. 137f.).

B4 weiß bis heute noch nicht genau, was er beruflich machen will. Es gab immer Dinge, für die er sich „begeistern konnte“, aber „irgendwie nie einen richtig festen Plan“ (B4, Z. 478f.). Die erste Ausbildung hatte der Befragte abgebrochen, musste dann an einer „berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ (B4, Z. 545f.) teilnehmen, was er als „schlimmste Erfahrung“ in einer „ganz, ganz schrecklichen Einrichtung“ beschreibt (Z. 500ff.). Nach der zweiten abgeschlossenen Berufsausbildung arbeitete der Interviewte in ganz unterschiedlichen Branchen und ist bis heute nicht beruflich festgelegt.

Die Befragte B5 erkannte durch das Praktikum einer Freundin in einer Arztpraxis ihren zukünftigen Traumberuf. Es stand bereits früher für sie fest, dass sie „mit Menschen arbeiten“ (B5, Z. 250f.) möchte, wozu sich später „immer mehr das Interesse Richtung Anatomie und Naturwissenschaften“ (Z. 251f.) gesellte. Das schulische und private Umfeld beschreibt sie für die eigene Berufswahl als hilfreiche Informationsquelle.

Der Interviewte B6 hat eine Ausbildung zum „technischen Assistenten in Informatik“ (B6, Z. 533f.) absolviert, dann selbst reflektiert, dass „diese Ausbildung in der Form nichts für (ihn) ist“ (Z. 541f.) und sich daher dem Sektor des Projektmanagements gewidmet. Seitdem folgten diverse Anstellungen, Qualifikationen für Leitungstätigkeiten, die Gründung einer eigenen Firma und deren Insolvenz und die Zusammenarbeit mit dem derzeitigen Geschäftspartner und Mentor. B6 arbeitet heute „selbständig im Außendienst“ und vertreibt „Finanzanlageprodukte an Unternehmer“ (B6, Z. 266). Er absolvierte dafür eine Ausbildung zum „Versicherungsfachmann“ und im Anschluss daran eine zu „Finanzanlagenfachmann“ (B6, Z. 760f.) und scheint heute beruflich angekommen.

B7 traf ihre Berufswahl aus eher pragmatischen Gründen und weil sie auch nach dem Abitur noch nicht wusste, was sie „machen [...] möchte“ (B7, Z. 423f.). „Pädagogik und Psychologie“ hatten sie „auch interessiert“ (B7, Z. 428f.) und die „Fachoberschule für Sozialwesen“ wurde von ihr als am „Entspanntesten eingeschätzt“ (Z. 424ff.). Für sie war mit dieser Entscheidung klar: „wenn ich das mach‘, dann (..) muss ich auch irgendwie Soziale Arbeit studieren“ (B7, Z. 426f.).

Für B8 hingegen „kam aber Abitur auch (.) nie infrage“ (B8, Z. 47f.) und er wusste „sehr genau“, dass er „in die Medien-Richtung will“ (Z. 49f.). Er absolvierte „eine normale staatliche Ausbildung zum Mediengestalter Bild/Ton“ (B8, Z. 314f.) und arbeitet seitdem beständig in diesem Berufsfeld.

Hinsichtlich der beruflichen Orientierung bestehen diverse Unterschiede. Auffällig ist, dass alle Interviewteilmehrerinnen sich dazu entschlossen haben, das Abitur abzulegen, während die männlichen Befragten einer praktischen Ausbildung den Vorzug gaben. Eine Besonderheit stellt auch dar, dass alle weiblichen Interviewpartnerinnen sich einem humanistischen Beruf ausgewählt haben: eine Heilpädagogin, eine Lehrerin, eine Erzieherin mit geplantem Studium der Sonderschulpädagogik, eine Medizinstudentin und eine angehende Sozialarbeiterin. Die ersten drei Befragten sind allesamt wieder zu den Wurzeln der Montessori-Pädagogik zurückgekehrt und arbeiten entweder in diesen Strukturen und/oder haben das Montessori-Diplom

erworben. Auf die berufliche Orientierung hat die Schulzeit im Montessori-System somit scheinbar einen gewissen Einfluss.

Von den drei männlichen Befragten arbeitet nur B8 in seinem ursprünglich gewählten Berufsfeld. B4 und B6 nahmen einige Umwege und Neuorientierungen in Kauf, wobei B6 vorerst seinen Wunschberuf gefunden zu haben scheint und B4 immer noch auf der Suche ist nach dem Job, der ihn tatsächlich ausfüllt.

5.4 Ich und die anderen – die eigene Persönlichkeit im Vergleich

Ziel dieses Kapitels soll es sein, herauszufiltern, wie sich die Befragten selbst einschätzen und als Persönlichkeit erleben und wo sie Unterschiede zu anderen Personen im gemeinsamen Ausbildungs-, Studien- oder Berufskontext feststellen. Es gilt, Tendenzen sichtbar zu machen, wo das Lernen im Rahmen der Montessori-Pädagogik Spuren bei den ehemaligen Schülerinnen hinterlassen hat, hinsichtlich erlebter Stärken und Schwächen im Vergleich mit anderen oder hinsichtlich des erlangten Wissens und erworbener Kompetenzen.

5.4.1 Die eigene Persönlichkeit

Zu ihrer eigenen Persönlichkeit äußert sich B1, dass sie ein „super schüchternes Kind“ (B1, Z. 184f.) war, weshalb sie sich in den Montessori-Strukturen „immer wohl gefühlt“ (Z. 187) hat.

B2 war als Kind für das normale Schulsystem „zu langsam“ (B2, Z. 58f.).

B3 berichtet ebenfalls von einer guten Veränderung durch den Wechsel an die Montessori-Schule und dass sie „nur Positives von dort mitgenommen“ (B3, Z. 137) hat. In ihrer Schülerpersönlichkeit wurde sie darin bestärkt, „Dinge [...] auszuprobieren“ (B2, Z. 310) und „hatte auch nie irgendwie Druck von Zuhause“ (Z. 315f.). Prägend empfand sie rückblickend die Einstellung, dass es „kein Problem“ ist, „Fehler zu machen oder irgendwas

falsch zu machen“ (B2, Z. 303f.) und dass man „immer wieder einen Weg“ findet (Z. 304f.).

Der Befragte B4 sieht in der hohen Selbständigkeit an der Montessori-Schule eine Herausforderung für SchülerInnen verbunden mit der Annahme, dass das nicht „für jeden Schüler so das Richtige ist“ (B4, Z. 129f.). Ihm sind die lockeren Strukturen und die Selbständigkeit relativ leichtgefallen. Dafür war der Verlust des sozialen Umfeldes nach Beendigung der Schule ein schwieriges Thema für ihn, da viele Freunde aus der Schule „in alle Winde zerstreut“ (B4, Z. 638f.) waren und das intensive „Miteinander“ (Z. 643f.) sich einfach auflöste.

Als Schüler beschreibt er sich als „faulen Menschen“ (B4, Z. 133), der eine „Ehrenrunde gedreht“ (Z. 13) und „einfach ein bisschen mehr Zeit gebraucht“ (Z. 15) hat. Dabei würde er sich nicht als „unselbständigen Menschen“ (B4, Z. 126f.) beschreiben aber als Person, der „Selbstmotivation“ (Z. 147) eher schwerfällt.

Heute erlebt er sich als Mensch, der sich noch immer schnell für Dinge begeistern kann und alles, was er beginnt, mit „Herzblut“ (B4, Z. 561f.) macht. Mit seinem Leben und seinen Entscheidungen ist er glücklich, die „strukturellen Rahmenbedingungen“ (B4, Z. 527ff.) gestalten sich allerdings schwierig.

Die Interviewte B5 erlebte die Montessori-Pädagogik als zuträglich für ihre Schülerpersönlichkeit. Sie konnte einerseits tun, worauf sie „Lust hatte“ (B5, Z. 138f.) und hatte andererseits trotzdem das Gefühl, dass die LehrerInnen immer einen groben Überblick hatten und nichts unter geht. Sie selbst erlebte und erlebt sich als offenen Menschen, dem es leichtfällt, auf „andere zuzugehen“ (B4, Z. 266f.).

B6 sieht rückblickend auf seine Persönlichkeit und Montessori-Schulzeit auch damit verbundene Herausforderungen. Da der Befragte in den ersten Schuljahren die Freiheiten der losen und sich in der Findungsphase befindlichen Schulstrukturen ausreizte, fiel es ihm schwer, „wieder den Anschluss an dieses (...) Regelschulwissen (...) reinzukriegen“ (B6, Z. 80ff.). Schwierigkeiten hält die Schule außerdem für die Persönlichkeiten bereit, die „nicht

lösungsaffin“ und „ergebnisorientiert“ (B6, Z. 189ff.) denken und eher den „Frontalunterricht“ (Z. 194) brauchen. Das besondere LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis hielt insofern Herausforderungen bereit, dass es auf ein „sehr gutes kommunikatives Verhältnis“ (B6, Z. 352ff.) angewiesen war und SchülerInnen sich durch ihre Offenheit auch „viel verletzlicher“ macht (Z. 354f.).

Als Schüler erlebte sich der Befragte anfänglich als „extrem schüchtern(es)“ Kind (B6, Z. 366f.) mit Ängsten und in Zurückgezogenheit. Später beschreibt er sich als „Revoluzzer“ (Z. 329f.) und als praxisbezogenen, wenn auch faulen Schüler: „ich hatte Bock, was zu tun, aber (..) dieses Zielgerichtete – nee“ (B6, Z. 490). Das neunte Schuljahr hat der Interviewte jedoch aus „dem Ehrgeiz, dass ich bessere Ergebnisse haben will“, wiederholt (B6, Z. 503f.).

Hinsichtlich seiner erwachsenen Persönlichkeit räumt er ein, „vielleicht ein Autoritätsproblem“ (B6, Z. 9f) zu haben: „deshalb musste ich selbständig werden, weil ich mit Chefs nicht klarkomme“ (Z. 10f.). Er schätzt sich als Menschen ein, der eher „anerkenntnis-getrieben statt finanziell getrieben ist“ (B6, Z. 823f.). Aufgrund der in der Schule erlangten Selbständigkeit und des Selbstbewusstseins, „kann ich heute sagen, dass es mir durchaus gutgetan hat, diese Schulform so zu machen“ (B6, Z. 364f.). Im Moment ist er mit seinem Leben „mal [...] zufrieden, mal halt weniger, aber im Groben und Ganzen geht's voran“ (B6, Z. 852f.).

B7 hingegen wollte und konnte ursprünglich gar keine Auswirkungen der Montessori-Pädagogik ihrer Persönlichkeit zuschreiben. „Keine Angst vor Prüfungen“ (B7, Z. 484f.) zu haben, war dann zumindest ein zuordbarer Aspekt. Die gute Selbstmotivation, Fähigkeit zur Strukturierung und das große Interesse für die vielfältigsten Dinge sind Gesichtspunkte, die mit der Reformpädagogik in Zusammenhang stehen könnten, worauf sich die Befragte jedoch nicht festlegen wollte. Diese Eigenschaften und der große Eigenantrieb prägten bereits ihre Schülerpersönlichkeit und blieben bis heute bestehen.

Als persönliche Herausforderung in ihrer Schulzeit erlebte sie die anstrengende „Umstrukturierungsphase“ (B7, Z. 114). Dass man sich dem Montessori-Schulsystem „entziehen“ (B7, Z. 288) konnte, barg für SchülerInnen, die „die quasi überhaupt nicht dafür gemacht“ sind (Z. 296f.), das Risiko, den Lehrplan nicht zu bewältigen oder den Abschluss nicht zu schaffen.

Die Interviewte ist heute insgesamt „sehr zufrieden“ (B7, Z. 576) mit ihrem Leben.

Einen guten Kontrast bildet der Befragte B8 zu seiner Vorgängerin. Er geht ganz klar davon aus, dass die Montessori-Schule ihn in seiner Persönlichkeit geprägt hat aufgrund der individuellen Förderung und der frühzeitigen Akzeptanz als „kleine Persönlichkeit“ (B8, Z. 116). Dass die LehrerInnen die SchülerInnen als „Individuum betrachtet“ haben (B8, Z. 121f.) hat ihm „sehr, sehr viel gegeben“ (Z. 122f.) und das Eigeninteresse und die Entdeckungsfreude gefördert. In seinen jungen Jahren beschreibt sich der Befragte als eher „schüchternes Kind“ und „potenziell auch schnell ein Mobbing-Opfer“ (B8, Z. 76f.). Heute ist er „insofern zufrieden, dass ich sage, ich hab‘ halt eigentlich alle Möglichkeiten und alle Optionen, die mir irgendwie wichtig sind“ (B8, Z. 357ff.). Zu wissen, wie er sich in schwierigen Situationen „selber (..) im Grunde helfen“ kann aber „auch mal durchhalten kann, wenn’s mal stressig ist“ (B8, Z. 359ff.), erachtet er in diesem Zusammenhang als wichtige Fähigkeiten. Er hat sich selber stets eher als Macher und kreativer Gestalter gesehen und nicht als „Führungspersönlichkeit“ (B8, Z. 366ff.).

Das Montessori-Schulsystem hat im Ergebnis der Interviews sehr unterschiedliche Charaktere hervorgebracht. Neben der kritischen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die das Schulsystem birgt, ziehen alle Absolventen eine positive Bilanz für ihre Entwicklung durch die Montessori-Schulen. Schüchterne Kinder wie B1 und B6 konnten zu selbstbewussten Persönlichkeiten heranwachsen und arbeiten heute in Berufen mit einer hohen Selbst- oder Fremdverantwortung. B2, die an der staatlichen Schule zu langsam war und im System eher störte, arbeitet heute als Lehrerin.

Die Freiheit, Dinge auszuprobieren, Fehler zuzulassen und das Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, sind für B3 und B4 noch heutige wichtige Aspekte im Leben.

Allen gemein ist eine hohe Reflexionsfähigkeit und eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Erkenntnis, dass das Montessori-System nicht für jede Schülerpersönlichkeit geeignet ist, wurde im überwiegenden Teil der Interviews kommuniziert. Bei der Befragung von Absolventen kann daher davon ausgegangen werden, dass dies alles Menschen sind, die sich im Montessori-System gut zurechtgefunden haben.

5.4.2 Der Vergleich mit anderen

Im Vergleich mit den Anderen erachtet es B1 bereits als Gewinn, um andere Schulformen zu wissen: „dadurch, dass man eben was anderes erfahren hat“, ist ein Wissen darüber vorhanden, „dass es auch anders geht“ (B1, Z. 567ff.). Dieses Wissen machte die Befragte auch im Studium „offener“, obwohl sie „auch mit irgendwelchen Vorurteilen zu kämpfen“ hatte (B1, Z. 686ff.).

Auch B2 beschreibt ihren „anderen Zugang“ und ihre „andere Sichtweise“ (B2, Z. 333f.) als Unterschied. In ihrer eignen Position als Lehrerin erlebt sie ihre KollegInnen als sehr „defizit-orientiert“ (B2, Z. 337f.) im Umgang mit den Schulkindern. Auch bei den von ihr beschulten Kindern in der Montessori-Klasse fallen Unterschiede auf betreffend dem „kritische(n) Nachdenken und Nachfragen“ (B2, Z. 372) und der „lösungsorientiert(en)“ Herangehensweise (Z. 374).

Die Befragte B3 erlebte immer dann ihre Andersartigkeit, wenn es um den Umgang mit von Behinderung betroffenen Kindern ging. Für sie war „es ganz normal“ (B3, Z. 216f.), während sie beim FSJ Lehrer erlebte, für die „das halt alles ganz neu“ war (Z. 218) und die „so ein Kind nicht haben“ wollten (Z. 221f.). Auch ihre Einstellung zu Fehlern oder Scheitern nimmt sie anders wahr, weil sie gelernt hat, dass es „immer wieder einen Weg“ geben wird (B3, Z. 304f.). Ebenso differiert aufgrund ihrer eigenen professionellen Haltung die Einstellung Kindern gegenüber von denen anderer

Erwachsener. Ihre Haltung ist dabei vor allem durch „Vertrauen zu diesem Kind“ geprägt (B3, Z. 335).

Für B4 war auffällig, dass wenn andere Menschen an ihre Schulzeit zurückdachten, diese „meistens nicht so schöne Erinnerungen“ damit assoziierten (B4, Z. 77f.). Während seiner Ausbildung erlebte er große Unterschiede zu seinen „Kollegen und Mitberufsschülern“ (B4, Z. 567f.) hinsichtlich deren „zielorientierter(er)“ Arbeitsweise (Z. 568f.). Er nahm sie als „fokussierter“ wahr, während er selbst „neugieriger“ war (B4, Z. 571f.). „Nachfragen und Diskutieren“ (B4, Z. 573ff.) stellten zentrale Elemente für den Befragten dar, um das „Gelernte zu verstehen und zu verinnerlichen“ (Z. 575f.), womit er sich in der Klasse „Antipathien“ einhandelte (Z. 573ff.).

B5 stellt im Vergleich mit anderen als besonderes Merkmal ihre Offenheit neuen Menschen und Situationen gegenüber heraus. Besonders in der Oberstufe erlebte sie, dass „jeder mehr so für sich war“ (B5, Z. 265f.), während sie versuchte, alle „in eine Gruppe einzubinden und zu helfen, wo man kann“ (Z. 267f.).

Auffällig bei Präsentationen war für die Interviewte die Feststellung, dass ihre MitschülerInnen große Probleme hatten, sich Themen wirklich zu erschließen und diese frei zu vorzutragen. Sie hat bei „vielen gemerkt (..), die haben sich das komplett ausgearbeitet“ und „dann Wort für Wort auswendig gelernt“ und „das dann so runter gerattert“ (B5, Z. 273ff.). An der Montessori-Schule hingegen galt das Kredo: „lern‘ halt das Thema so gut kennen, dass du dann einfach da drüber sprechen kannst“ (B5, Z. 275ff.).

Dieser Aspekt ist auch B6 während seiner Ausbildung im Vergleich mit Mitschülern „am meisten aufgefallen“ (B6, Z. 249f.): „... , wenn wir dann solche Ausarbeitungen machen sollten“, hat sich „keiner [...] gemeldet“ (B6, Z. 239ff.) oder sie haben „mit zittriger Stimme irgendwelchen Mist dort ausgearbeitet“ (Z. 245).

Von der gewonnenen Selbständigkeit profitiert er noch heute beruflich. Die Vorgehensweise, sich Wissen für sich selbst anzueignen, „weil ich das brauche und nicht, weil mir das jemand sagt“, das ist „der Unterschied gewesen“ (B6, Z. 789f.).

B7 hingegen glaubt nicht, dass es Unterschiede zu anderen gibt aufgrund der Schulzeit im Montessori-Kontext. Lediglich die Selbständigkeit und das häufige Halten von Vorträgen und die damit verbundene Sicherheit, erachtet sie als mögliche Besonderheiten im Vergleich.

Der Befragte B8 hebt seine konkrete Berufswahl im Vergleich mit anderen hervor, die „erst Abitur machen und dann Studium, weil sie noch nicht so richtig wissen, wo sie in ihrem Leben hinwollen (B8, Z. 239ff.). Darüber hinaus erachtet er seine Fähigkeit, „offen auf Leute zuzugehen“ (B8, Z. 329f.) als persönlichen Vorteil, um sich schnell „gut anpassen und in Gruppen einleben“ zu können (Z. 331f.). Diese Eigenschaft führt er auf die Montessori-Schule zurück und deren „Schwerpunkt“ auf der „Kommunikation“ (B8, Z. 334ff.). Den Umgang mit Autorität wiederum, empfand er als persönliche Herausforderung, wenngleich er dahingehend „keine Unterschiede zu anderen Schülern“ feststellen konnte (B8, Z. 342f.).

Im Vergleich mit anderen nehmen die Befragten besonders ihre Offenheit sowohl Menschen mit Handicaps als auch fremden Menschen in Alltagssituationen gegenüber wahr. Sie erleben eine bessere und schnellere Anpassungsfähigkeit an neue Situationen, schrecken vor Herausforderungen nicht zurück und stehen Neuem aufgeschlossen gegenüber.

Das Wissen um schulische Alternativen durch das eigene Erleben der Montessori-Pädagogik hat bei einem Teil der Interviewten zu einer veränderten Sichtweise geführt. Auch der positive Umgang mit Fehlern wird hervorgehoben, ebenso wie die eigene Selbständigkeit und das Lernen aus Eigeninteresse.

Bei MitschülerInnen in der Ausbildung oder der weiterführenden Schule konnten viele der Befragten Unterschiede hinsichtlich der Lern- und Arbeitsweise und der zugrundeliegenden Motivationen erkennen.

5.5 Montessori – Was ist geblieben?

In diesem Abschnitt soll einerseits aufgedeckt werden, welchen Stellenwert die Montessori-Pädagogik im Leben der Erwachsenen einnimmt und andererseits, ob die Ehemaligen zufrieden auf ihre Montessori-Schulzeit zurückblicken und sich eine Erziehung dieser Art sogar für ihre eigenen Kinder vorstellen können.

Im Interview mit B1 berichtete diese, ihr Kind nach Montessori-Werten zu erziehen, wobei sie große Unterschiede zu anderen Eltern feststellt, die oft „gar nicht versuchen, ihr Kind zu verstehen“ (B1, Z. 634). Herauszufinden, was „gerade die Interessen des Kindes“ sind, führt ihrer Meinung nach zu „viel weniger [...] Missverständnisse(n)“ (B1, Z. 622ff.). Da regional kein Kinderhaus vorhanden war, in welchem sie ihr Kind betreuen lassen konnte, hofft die Befragte auf eine baldige Eröffnung einer Montessori-Schule, weil sie „total überzeugt“ davon ist, dass „ein Kind am besten lernt, wenn es das machen kann, [...] wofür es sich interessiert“ (B1, Z. 651ff.).

Auch B2 möchte perspektivisch ihrem Kind später den Besuch einer Montessori-Schule ermöglichen. Als beträchtliche Hürde erachtet sie dafür allerdings den finanziellen Aufwand.

Eine Rolle in der beruflichen Praxis spielt die Montessori-Pädagogik nicht nur bei den Befragten B1 und B2, sondern auch bei der Interviewten B3. Schon seit ihrer Kindheit hat sie den Eindruck, dass die Montessori-Pädagogik sie „immer weiter begleitet“ hat (B3, Z. 55) und sie auch „immer wieder zurückgekommen“ (Z. 64) ist zu dieser. Den eigenen Kindern möchte sie einen entsprechenden Schulbesuch ebenfalls ermöglichen. Dabei hätte sie keine Einwände, die Kinder „dann lieber woanders hingehen wollen würden“ (B3, Z. 370), sofern sie merken, dass das „keine Schule für die wär“ (Z. 368f.).

Diese Offenheit würde auch B4 so für seine Kinder anwenden. Ihm ist wichtig, dass „Entscheidungen, in was für ein(em) (...) Konzept [...] gelernt wird [...], immer in enger Rücksprache mit dem Kind“ erfolgen sollten (B4, Z. 734ff.) und dass es kein „pädagogisches Konzept gibt, das für alle Kinder und für alle Persönlichkeitstypen das (...) non plus Ultra ist“ (B4, Z. 736f.). Er

selbst „würde definitiv nochmal auf eine Montessori-Schule gehen“ (B4, Z. 750f.).

Diese Einstellung zum persönlichen Schulbesuch teilt auch B5. Darüber hinaus würde sie „auf die Grundschule [...] auch meine eigenen Kinder [...] hinschicken“ (B5, Z. 327f.). Diese sollen aber „später entscheiden, ob es was für sie ist oder nicht“ (B5, Z. 328f.).

Auch der Befragte B6 sieht einen Montessori-Schulbesuch für seine Kinder vor, da er „diese Selbständigkeit dahinter gut“ findet (B6, Z. 258). An seiner eigenen Schullaufbahn würde er rückblickend nichts verändern und „alles genauso machen“ (B6, Z. 801f.).

Obwohl B7 ihrer Montessori-Schulzeit insgesamt am kritischsten gegenübersteht, würde auch sie sich noch einmal für einen Schulbesuch dort entscheiden, weil es „einfach entspannt war“ (B7, Z. 540f.). Für die eigenen Kinder hat sie perspektivisch vorgesehen, dass diese in jedem Fall eine Mittelschule besuchen sollen und „nicht sofort aufs Gymnasium [...], weil es halt einfach entspannter ist und man danach trotzdem alle Möglichkeiten“ hat (B7, Z. 533ff.).

Mit viel Enthusiasmus bestätigt B8 seine Aussage, noch einmal seine Schulzeit im Montessori-System verbringen wollen zu würden. Für seine Kinder wünscht er sich ebenfalls eine „alternative“ Schulform (B8, Z. 349ff.), abhängig von lokal vorhandenen Möglichkeiten.

Alle Befragten stehen ihrer verlebten Montessori-Schulzeit positiv gegenüber. Sie würden sowohl selbst ihre Schulzeit noch einmal in einer Montessori-Schule verbringen und auch gerne den eigenen Kindern perspektivisch einen Schulbesuch an einer Montessori-Schule oder an einer anderen (alternativen) Schulform ermöglichen. Im Vordergrund bei dieser Entscheidung stehen jedoch das Empfinden und die Zufriedenheit des Kindes mit dem jeweiligen Schulsystem.

5.6 Luft nach oben – schulische Verbesserungspotenziale

In den Interviews setzten sich alle Beteiligten kritisch mit dem staatlichen Schulsystem und teilweise auch mit dem Montessori-Schulsystem auseinander. Die Interviewten zeigten Herausforderungen und vermeintliche Schwachstellen an Montessori-Schulen auf und konnten aufgrund ihrer Erfahrungen im staatlichen Bildungskontext Parallelen bilden und Vergleiche zu bestehendem Handlungs- und Reformationsbedarf anstellen.

5.6.1 Kritik und Erwartungen an Montessori-Schulen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 5.4.1 durch einige Interviewte bereits Herausforderungen im Montessori-System benannt wurden, äußerten sich B2, B4 und B7 noch einmal explizit zu Wünschen und Ansprüchen an Montessori-Schulen.

Die Befragte B2 spricht sich für eine soziale Durchmischung an Montessori-Schulen aus. In Österreich hat sie es bisher nicht erlebt, dass die Schulen es sich zur Aufgabe gemacht haben, auch Kindern aus finanziell schwachen Familien den Schulbesuch zu ermöglichen. An der Montessori-Schule war daher eher „die Elite“ vertreten (B2, Z. 432f.) mit „Kindern von wirklich reichen Familien“ (Z. 436), was wiederum nicht „die Gesellschaft“ widerspiegelt (Z. 437f.). Der Aspekt der fehlenden Durchmischung betrifft auch die Inklusion. Laut der Interviewten sind „kaum Kinder mit Beeinträchtigungen in Montessori-Schulen“ (B2, Z. 486f.), obwohl Inklusion „ein Kernthema [...] der Montessori-Pädagogik eigentlich ist“ (Z. 493f.).

Ähnlich gelagert ist auch die Ansicht von B4 zu diesem Thema. Er würde sich wünschen, dass „Schulen in freier Trägerschaft [...] so (.) finanziert werden“, dass sie einen „Unterricht in guter Qualität weiterführen können“ und „dass es auch für Leute erschwinglich ist, die sich jetzt sonst nie die klischeemäßige [...] Privatschule leisten können (B4, Z. 819ff.). Er betrachtet den Montessori-Schulbesuch als ein „Privileg, das nicht jeder hat“, obwohl „alle Menschen die Möglichkeit haben“ sollten, „diese Entscheidung zu treffen“ (B4, Z. 826ff.).

B7 kritisiert am Montessori-System ebenfalls die vorhandene Selektion: „da kommen nur bestimmte Leute hin [...] schon wegen des Schulgeldes“ (B7, Z. 584f.). Um eine Durchmischung war die Schule jedoch bemüht, da auch SchülerInnen sie besuchten, „deren Eltern arbeitslos waren [...]; die haben das irgendwie gefördert bekommen“ (B7, Z. 586f.). Die Befragte fasst zusammen, dass man „da genauso betroffen von allen Phänomenen des Schulsystems“ (B7, Z. 595f.) ist, wie an Regelschulen auch, beispielsweise von „Lehrermangel“ (Z. 594) und Mobbing. Sie betont daher noch einmal, dass das Montessori-System „nicht für jeden was“ ist (B7, Z. 634ff.) und man „für Freiarbeit [...] geschaffen sein“ muss (Z. 636).

Hauptkritikpunkt bildet bei allen Aussagen die Selektionsfunktion der Schule aufgrund des Schulgeldes, wodurch eine soziale Durchmischung nicht oder zu wenig stattfindet, das Schulsystem nicht von jeder SchülerIn beansprucht werden kann und deshalb elitärerem Kreisen vorbehalten ist. Aufgrund der schlechten Finanzierung befindet sich diese Thematik in einem scheinbar nicht auflösbaren Kreislauf.

5.6.2 Kritik und Erwartungen an das staatliche Bildungssystem

Hinsichtlich der Erwartungen an das deutsche Bildungssystem äußerten sich alle Befragten. B1 wünscht sich beispielsweise „ein Umdenken“ (B1, Z. 739) unter Zuhilfenahme aktueller „Studien, [...] wie man am besten lernt“ (Z. 747). LehrerInnen sollten ihre Rolle überdenken und die SchülerInnen „ernst nehmen“ (B1, Z. 770), als „Person den [...] Schülern zur Verfügung stehen“ (Z. 773f.) und ihre Arbeitszeit als Zeit ansehen, „wo man gegenseitig voneinander lernt“, „die man gemeinsam verbringt“ und in der man „die Schüler bei ihrer Entwicklung unterstützt“ (B1, Z. 776ff.). Die Befragte ist davon überzeugt, dass kleine Veränderungen viel Positives für das Verhältnis bewirken, weil SchülerInnen „mit ihrer Person oder mit den Sachen, die sie gerade auch beschäftigen, wirklich wahrgenommen werden“ (B1, Z. 786ff.).

Die Interviewte B2 kritisiert den Druck, der auf Kindern lastet durch die Vergabe von Noten. Die Beurteilung „von Anfang an“ (B2, Z. 517f.), teilt die

Kinder ein „in diese Schubladen und Kategorien“ (Z. 519f.). Daneben bemängelt sie die rigiden Kürzungen der Ressourcen und dass somit den Kindern, „die mehr [...] bräuchten [...] immer mehr weggenommen“ wird (B2, Z. 528ff.). Sie wirft die Frage auf, wie Kinder individuell gefördert werden sollen, „wenn man einfach (.) die Ressourcen nicht hat (B2, Z. 531).

Kritik übt B3 am Umgang mancher LehrerInnen mit vereinzelt SchülerInnen. Sie fordert, dass LehrerInnen sich darin zurücknehmen, Schüler „wegen irgendwas zu (.) verurteilen“ und stattdessen lieber „auf jeden Schüler eingehen“ (B3, Z. 444ff.).

Für das staatliche Schulsystem wünscht sich der Interviewte B4 „Diversität in den Konzepten“ und „Einigung in den Maßstäben, in den Standards“ (B4, Z. 756f.). Er kritisiert die stark ausgeprägten „föderalen Unterschiede im Bildungssystem“ (B4, Z. 758f.), wonach „Abiturnoten [...] ganz unterschiedlich betrachtet (werden), je nachdem, aus welchem Bundesland die kommen“ (Z. 764ff.). Ebenso werden Berufsabschlüsse in „bestimmten Bundesländern akzeptiert, in anderen wieder nicht“ (B4, Z. 770f.). Seinen Wunsch nach Diversität in den Konzepten sieht er darin begründet, dass „so unterschiedlich, wie die Menschen sind, so unterschiedlich müssen die Bildungskonzepte sein“ (B4, Z. 779f.). Er spricht sich weiter gegen die „hierarchische Indoktrination“ aus (B4, Z. 781ff.), die den Kindern „Obrigkeithörigkeit“ vermittelt „durch dieses (..) Lehrerautoritäts-Konzept“ (Z. 784f.).

Potenziale bei den Lehrkräften erachtet B4 in einer stärkeren Orientierung an den SchülerInnen und einem „besseren Betreuungsschlüssel“ (B4, Z. 797f.). Schulen sollten sich darüber hinaus stärker „neuen pädagogischen Ansätzen“ öffnen (B4, Z. 811ff.) und ihre derzeit vorhandenen Spielräume nutzen, um beispielsweise reformpädagogische Strukturen zumindest teilweise in den Schulalltag einfließen zu lassen.

Auch eine staatliche Trägerschaft aller und somit auch der alternativen Schulkonzepte könnte sich der Interviewte gut vorstellen, da der Zugang somit „barrierefrei“ würde (B4, Z. 835f.). Eine Angleichung der „Finanzierung“, würde er als wesentlichen Schritt in eine positive Entwicklung erachten (B4, Z. 837f.).

Die Unterschiedlichkeit der Schulsysteme, Maßstäbe und Bewertungen, je nach Bundesland, wird auch von B5 kritisiert. Schwierig erachtet die Befragte auch den „Leistungsdruck“ (B5, Z. 384f.), der schon auf die jungen Schulkinder projiziert wird.

B6 hingegen appelliert an eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und wünscht sich, dass „das Schulbildungssystem auch den Eltern klar macht, dass sie für die Bildung ihres Kindes mit verantwortlich sind“ (B6, Z. 867ff.). Darüber hinaus plädiert er für mehr „Praxis“ (B6, Z. 869f.) und würde „gerne ein Fach entwickeln“, wo den Kindern „anschaulich, spielerisch“ beigebracht wird, was passiert, wenn sie 18 sind und „auf die Welt losgelassen“ werden (Z. 876ff.).

Der als unnötig erachtete „Notendruck“ (B7, Z. 627f.) steht auch für die Befragte B7 hoch in der Kritik, weil niemanden beispielsweise „die Noten aus der fünften Klasse“ (Z. 628f.) interessieren.

B8 spricht sich für kleinere „Klassengrößen“ (B8, Z. 376f.), für die Integration von „Freiarbeitsmodellen“ in ein „Frontalschulsystem“ (Z. 378f.), für ein individuelles „Lerntempo“ (Z. 383f.) und „grundsätzlich mehr individuelle [...] Förderung der einzelnen Kinder“ aus (Z. 384f.). Dadurch, glaubt er, würde auch der Grundstein gelegt, für eine „andere Miteinander-Kultur“ (B8, Z. 389).

Insgesamt haben die Interviewten diverse Kritikpunkte und Wünsche an das staatliche Schulsystem zusammengetragen und in ihren Aussagen zu vielen Themen eine übereinstimmende Haltung gezeigt. Der Wunsch nach Öffnung der Schulen hin zu anderen Konzepten und aktuellen Studien besteht ebenso wie der Wunsch nach einer veränderten, dem SchülerInnen zugewandten und bedürfnisorientierten Haltung der Lehrperson.

Der Leistungsdruck durch die Vergabe von Noten wurde von mehreren Befragten negativ hervorgehoben. Dass SchülerInnen sich bereits in der Grundschule messen, vergleichen und anhand ihrer Leistungen kategorisieren lassen müssen, wird als unnütze Prozedur beschrieben.

Staatliche Schulen haben teilweise neben dem von der Gesellschaft stärker geforderten Auftrag nach Individualisierung und Inklusion noch immer mit Kürzungen und Sparprogrammen zu kämpfen.

Kritik erfuhr auch die Uneinheitlichkeit des Bildungssystems aufgrund der Bestimmungen in den einzelnen Ländern. Der Wunsch nach Maßstäben, besseren Verbindlichkeiten und gleicher Wertigkeit, war bei einigen Interviewten groß.

Von den Befragten wurde der Wunsch nach Angleichung der Finanzierung und die Forderung nach Aufweichung der starken hierarchischen Strukturen in den staatlichen Bildungseinrichtungen geäußert. Ebenso äußerten sie den Wunsch nach mehr praxisbezogener Vorbereitung auf das Leben nach der Schule mit all seinen realen und alltäglichen Herausforderungen, mehr Individualisierung durch ein selbst festgelegtes Lerntempo und die Integration beispielsweise reformpädagogischer Ansätze in die staatlichen Schulsysteme.

In der Kritik stehen somit viele Aspekte, mit denen die Befragten in ihrer Montessori-Schulzeit nicht konfrontiert wurden und die sie außerhalb dieser Zeit als Kontrast miterlebt haben. Dies lässt nochmals mehr Rückschlüsse auf die Zufriedenheit mit dem Montessori-Konzept zu.

5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die im letzten Kapitel gewonnenen Ergebnisse werden in diesem Abschnitt zusammengefasst, interpretiert und mit theoretischen Befunden abgeglichen. Die aufgestellten Hypothesen werden anhand der Ergebnisse überprüft und die Fragestellung in Hinblick auf die Resultate bewertet.

Aus den Interviews hat sich ergeben, dass ausschließlich Eltern, die von vornherein nach Alternativen in der Bildungslandschaft gesucht haben, ihre Kinder einer Montessori-Schule zugeführt haben oder Eltern sich für diese Bildungsform entschieden haben, deren Kinder im staatlichen Schulsystem zu scheitern drohten. Das setzt eine intensive Auseinandersetzung mit bestehenden Bildungsangeboten und/oder dem pädagogischen Konzept

Montessoris voraus. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern der Befragten eher der mittleren und höheren Bildungsschicht zuzuordnen sind. Drei Elternteile übten beispielsweise selbst den Lehrerberuf aus. Dies würde die theoretische Annahme bestätigen, dass der Zugang zur Montessori-Schule neben dem Schulgeld auch durch die soziale Herkunft einen Selektionscharakter und eine eher elitäre Klientel aufweist. Selbst an den staatlichen Montessorischulen in Nordrhein-Westfalen ist die Elternschaft „stark gemischt mit einer Tendenz hin zu gut bürgerlichen, gehobenen, etablierten Elternhäusern (Schultyp „Elite-light“), während an freien Montessori-Schulen in Bayern eher „alternativ-postmaterielle Elternhäuser [...] dominieren“ (Liebenwein, Barz, Randoll 2013, S. 6).

In ihrer Schulzeit erlebten alle Befragten die didaktischen Prinzipien der Montessori-Pädagogik je nach Dauer der Schulzugehörigkeit unterschiedlich intensiv. Die Befragte B7, die erst in der Mittelstufe an die Montessori-Schule wechselte und beispielsweise keinen Kontakt mit dem Montessori-Material hatte, äußerte sich insgesamt am kritischsten. AbsolventInnen, die nur in der Grundschulzeit an Montessori-Schulen lernen konnten, erlebten diese Zeit rückblickend sehr positiv und sind als Erwachsene im beruflichen Kontext sogar wieder zu dieser reformpädagogischen Ausrichtung zurückgekehrt.

Alle InterviewpartnerInnen benannten ähnliche Bezugspunkte und prägende Einflüsse der Montessori-Schulzeit. Dazu gehörten das Lernen im eigenen Tempo, das altersübergreifende Lernen nach individuellem Entwicklungsstand, die Montessori-Materialien, das besondere Lernsystem und die Art, darin zu lernen, die geförderte und geforderte Selbständigkeit, der hohe Grad an Individualisierung und Spezialisierung, der ausbleibende Leistungsdruck und das Lernen aus eigener Motivation. Die Schule wurde als ein positiver Ort mit familiärem Klima wahrgenommen, in dem die SchülerInnen ankommen und sich wohlfühlen konnten. Eine ausgeprägte Kommunikation und Lösungsorientierung begünstigten den sozialen Zusammenhalt und die Übernahme sozialer Verantwortung. Die Integration von

Behinderung betroffener Kinder, stellte keine Besonderheit, sondern Schulalltag dar.

Einen großen Stellenwert nimmt das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis mit seiner flachen hierarchischen, eher partnerschaftlichen Ausrichtung ein.

Die von den Absolventen hervorgehobenen pädagogischen Aspekte und Einflüsse finden sich in großer Übereinstimmung in der Schülerbefragung von Liebenwein, Barz und Randoll (vgl. ebd., 2013, S. 81ff.). Bemerkenswert war die Tatsache, dass der Großteil der Befragten zu Beginn der Beantwortung die Schwierigkeit darin gesehen hat, ohne Vergleich, wie das eigene Leben unter anderer Schulbildung ausgesehen hätte, Aussagen treffen zu müssen, was tatsächlich für die eigene Person prägend durch das Montessori-Konzept war. Trotzdem fanden alle Interviewten Aspekte, die sie mit ihrem heutigen Leben und ihrem heutigen Ich assoziieren können. Diese Aspekte ähneln sich, was die Vagheit in den Aussagen noch interessanter macht, da sie ja ein deutliches Bild abformen.

Alle befragten ehemaligen Montessori-SchülerInnen haben entweder vor oder nach ihrer Montessori-Schulzeit Erfahrungen an staatlichen Bildungseinrichtungen sammeln können, weshalb es ihnen durchaus möglich war, Vergleiche anzustellen. Die überwiegend negativen Eindrücke und Erlebnisse wurden deutlich zum Ausdruck gebracht. Dabei wurde die Erkundigung nach positiven oder negativen Erfahrungen an anderen Bildungssystemen völlig offengelassen. Den Wegfall der didaktischen Montessori-Prinzipien zugunsten von Frontalunterricht, Leistungs- und Zeitdruck, ausgeprägten Macht- und Hierarchiestrukturen und Homogenität, erlebten die Befragten als Belastung und Verschlechterung. Dazu kamen der Mangel an Individualisierungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten, das eher kühlere Schulklima und das Desinteresse der LehrerInnen an den SchülerInnen mit ihren Bedürfnissen und Befindlichkeiten. Das Montessori-Schulsystem wird im Vergleich von den befragten AbsolventInnen deutlich positiv hervorgehoben, was auf eine allgemeine Schulzufriedenheit schließen lässt.

Diese zeigt sich auch in der Nachfrage, ob die ehemaligen SchülerInnen selber nochmal eine Montessori-Schule besuchen würden, wenn sie ihrer Vergangenheit Einfluss darauf nehmen könnten und ob sie sich vorstellen könnten, ihre eigenen Kinder in einer Montessori-Schule bilden zu lassen. Beide Fragen wurden positiv beantwortet, wobei der Schulbesuch der eigenen Kinder auch maßgeblich mit ihnen besprochen und entschieden werden soll.

Die offensichtlich bejahende Schulwahrnehmung fällt bei den Befragten deutlicher aus, als in der Schulstudie von Liebenwein, Barz und Randoll (vgl. ebd. 2013, S. 76). In der Studie wurden die SchülerInnen ebenfalls hinsichtlich ihres Empfindens der schulischen Berufsvorbereitung, welche als „sehr gut“ oder „eher gut“ eingeschätzt wurde (ebd. S. 160) befragt. Diese Tendenz basierte auf den intensiven Erfahrungen durch die Praktika und auf den im Montessori-Kontext erlangten Fähigkeiten wie „Selbständigkeit durch die Freiarbeit sowie die Förderung der sozialen Kompetenz resp. Teamfähigkeit durch die schulische Erziehungs- und Kommunikationskultur“ (ebd. S. 161).

Parallelen bilden sich durchaus hinsichtlich der Antworten der Absolventen ab. Der Kompetenzerwerb spielte unabhängig von der Dauer der Montessori-Schulzugehörigkeit eine wesentliche Rolle, wurde aber von den AbsolventInnen, die nur die Montessori-Grundschule besuchten, besonders hervorgehoben.

Selbständigkeit und Selbstorganisation werden ebenso benannt, wie freie Zeiteinteilung und Strukturierung und ein offener, kommunikativer, gesellschaftlicher Umgang. Diese Fähigkeiten und Werte wurden mehrfach als ‚Handwerkszeuge‘ beschrieben, auf welche die ehemaligen Montessori-SchülerInnen heute noch zurückgreifen. Eine Vorbereitung auf das Berufsleben wurde ebenfalls in den durchgeführten Praktika und Projektwochen erachtet.

Die berufliche Orientierung äußerte sich bei den Befragten unterschiedlich hinsichtlich der konkreten Entscheidung für ein Berufsfeld nach dem Schulabschluss. Der Großteil hatte recht genaue Vorstellungen, andere fanden hingegen während eines Auslandsjahrs oder FSJ ihre berufliche

Bestimmung. Zwei der Interviewten orientierten sich hingegen beruflich noch einmal komplett neu.

Markant ist die Entscheidung aller fünf weiblichen Befragten für ein Abitur und anschließendes Studium, während die drei männlichen Befragten eine Ausbildung vorzogen. Eine Besonderheit stellt auch die humanistische Ausrichtung der gewählten Berufsfelder aller weiblichen Interviewpartnerinnen dar, als auch die Rückkehr zur Montessori-Pädagogik im beruflichen Kontext mit (bevorstehendem) Erwerb des Montessori-Diploms.

Obwohl die Montessori-Pädagogik besonders im schulischen Kontext stark auf die naturwissenschaftlichen Disziplinen ausgerichtet ist, kann angenommen werden, dass auch die sozialen Strukturen im Schulalltag Auswirkungen auf die Berufswahl haben. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte auch die Studie von Liebenwein, Barz und Randoll: „Mädchen sind eher am künstlerischen oder sozial-kommunikativen Bereich interessiert“ (ebd. 2013, S. 191).

Die Auswirkungen des pädagogischen Konzepts auf ihre Persönlichkeit, schätzen alle Befragte als gewinnbringend ein. Schüchterne Kinder beispielsweise erlebten die Stärkung ihres Selbstbewusstseins und die Adressierung ihrer Bedürfnisse in dem kommunikativen schulischen Raum als Bereicherung. Die Interviewten zeigen sich kritisch, selbstreflektierend und offen neuen Herausforderungen gegenüber. Sie verfügen über ein ausgeprägt freiheitliches, multiperspektivisches Denken und sind selbstbewusst. Hinsichtlich dieser Merkmale konnten die Befragten Unterschiede im Vergleich mit anderen wahrnehmen. Von der Sekundarstufe bis in die Oberstufe, während der Ausbildung oder im Studium, bis hin zu den ArbeitskollegInnen, zeichneten sich wiederholt Differenzen in verschiedenen Bereichen ab. Der erste Bereich betrifft die eigene Freimütigkeit, das Selbstverständnis, auf andere zuzugehen, sie einzubinden oder sich selbst in neuen Gruppen zurechtzufinden. Die Interviewten gaben an, dass sie dahingehend deutliche Vorteile wahrgenommen haben. Ihre Aufgeschlossenheit und schnelle Anpassungsfähigkeit erleben sie als hilfreich. Der Umgang mit von Behinderung betroffenen Menschen oder Personen mit besonderen

Herausforderungen, fällt ihnen leicht, weil der Montessori-Schulalltag dahingehend eine Normalität herstellte.

Auch beschreiben einige Interviewteilnehmerinnen eine veränderte Sichtweise und Offenheit alternativen Schulsystemen und pädagogischen Konzepten gegenüber. Die eigene Haltung gegenüber Menschen hat sich durch die Montessori-Pädagogik verändert; Montessoris Menschenbild wurde zumindest partiell adaptiert.

Hinsichtlich der Lern- und Arbeitsweise konnten alle Befragten Unterschiede benennen. Die Angst vor Fehlern, Versagen und schlechten Noten standen bei MitschülerInnen, KommilitonInnen oder ArbeitskollegInnen meist im Vordergrund. Die Motive der Wissensaneignung unterschieden sich dahingehend signifikant. Die Montessori-AbsolventInnen erlebten sich in Bildungskontexten selbstbewusster und neugieriger. Das eigenständige Erarbeiten und anschließende Präsentieren von Themen, stellte für sie keine Herausforderung dar, während sie ihre MitstreiterInnen oft angsterfüllt und unsicher erlebten.

Montessoris Bildungs- und Erziehungsziele wurden somit von allen Befragten individuell verinnerlicht und zeigten auch noch in späteren Bildungskontexten ihre Existenz und Wirkung. Obwohl die Interviewten der Montessori-Schule eine hohe Schulzufriedenheit attestierten, setzten sie sich im Gespräch auch kritisch mit Herausforderungen im und Erwartungen an das Montessori-System auseinander.

Deutlich hervorgetreten ist das Wissen um den elitären Charakter einer ‚Privatschule‘ und die damit einhergehenden Selektionsprozesse durch die Forderung von Schulgeld. Hinsichtlich der Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft besteht an das Bildungssystem der Wunsch nach Innovation. Die Erweiterung der Bildungslandschaft wird von den Interviewten als wichtig erachtet. Sie soll aber auch mit einer Barrierefreiheit in den Zugängen einhergehen.

Die Wünsche und Erwartungen an das staatliche Bildungssystem gehen in den Aussagen der Befragten oft einher mit der Übernahme und Einbindung von Montessori-Elementen. Durch den erlebten Vergleich wurden viele

Kritikpunkte und Schwierigkeiten an staatlichen Schulen benannt, die an der besuchten Montessori-Schule besser gelöst wurden oder gar nicht auftraten. Benannt werden aber auch strukturelle Bürden, wie Kürzungen und Sparprogramme bei wachsenden Ansprüchen nach Individualisierung und Inklusion. Bei einem Teil der Befragten bestand ein ausgeprägter Wunsch nach einheitlichen Maßstäben und Standards bei gleichzeitiger Öffnung der Schulen hin zu unterschiedlichen pädagogischen Konzepten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die konzeptionelle Schwerpunktsetzung an Montessori-Schulen hinsichtlich der Möglichkeiten zur Individualisierung, Bedürfnisorientierung und die Erziehung zur Selbstständigkeit auch zum Erwerb dieser Kompetenzen und Fähigkeiten bei Schülern beiträgt. Im Vergleich mit anderen konnten die Montessori-AbsolventInnen Unterschiede feststellen und beschreiben, die sie als Vorteile für die eigene Persönlichkeit und ihr heutiges Leben werten. Die schulische Berufsvorbereitung schätzten sie positiv ein, ebenso werteten sie ihren Übergang in die Berufswelt als grundsätzlich gelungen. Die der Forschungsarbeit zugrundeliegende Hypothese kann als bestätigt betrachtet werden.

Die Erkenntnis der SHELL-Studie 2015, dass Familie, Freundeskreis und Bildungseinrichtungen einen erheblichen Einfluss auf die Erfahrungswelt der Jugendlichen haben (vgl. Albert, Hurrelmann, Quenzel [t] 2015), schlägt sich hier in besonderem Maße für die Montessori-Schule nieder. Außer-schulische Ressourcen wurden von den InterviewteilnehmerInnen ebenso benannt, jedoch finden in den Aussagen die Besonderheit des schulischen Konzepts und die Wahrnehmung der Lehrkräfte als stabile Bezugspersonen besondere Beachtung.

Übereinstimmungen finden sich mit der SHELL-Studie auch hinsichtlich der Feststellung, dass gesellschaftspolitische Themen bei den Jugendlichen auf größeres Interesse treffen und sie sich mehr aktiv im Umweltschutz, sozialen oder politischen Sektor beteiligen (vgl. ebd.). Von den acht Befragten berichteten drei InterviewpartnerInnen von einem ehrenamtlichen politischen oder sozialen Engagement. Zwei weitere Interviewte gaben an, durch

die Montessori-Schulzeit gelernt zu haben, sich an gesellschaftlichen Themen und Prozessen teilzunehmen und selbst Veränderungen zu bewirken.

Die hier dargestellten Ergebnisse bilden nur einen kleinen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit ehemaliger Montessori-Schüler ab. Trotz dessen konnten erste Tendenzen in dem neu erschlossenen Forschungsgebiet sichtbar gemacht werden. Eine Weiterführung der Untersuchung in einem größer angelegten Rahmen könnte vertiefende Erkenntnisse generieren und Montessori-Schulen in ihrem Wirken und ihrer Qualität unterstützen. Darüber hinaus könnten Empfehlungen für staatliche Bildungseinrichtungen gegeben werden, wie diese ihre SchülerInnen besser auf die Lebenswelt nach der Schule vorbereiten können.

Kritisch zu betrachten ist die im überwiegenden Teil der Interviews kommunizierte Anmerkung, dass das Montessori-System nicht für jede Schülerpersönlichkeit geeignet ist. Bei der Befragung von AbsolventInnen kann daher davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um Menschen handelt, die sich im Montessori-System gut zurechtgefunden haben.

6. Fazit

Mittels der Durchführung qualitativer Interviews hat sich die Masterarbeit im Wesentlichen mit dem Thema „Bildungswirkungen im Leben von AbsolventInnen freier Montessori-Schulen“ auseinandergesetzt.

Sie hat einen Überblick über theoretische Rahmenbedingungen und aktuelle Forschungen gegeben. Zu Beginn erfolgte die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und den Aufgaben schulischer Bildung. Dabei wurde herausgestellt, dass die von der Kultusministerkonferenz entwickelten Bildungsstandards dem schlechten Abschneiden der ersten Teilnahme an der PISA-Studie Rechnung tragen sollten. Mit Einblick in die Grundfesten der Montessori-Pädagogik und deren konzeptionelle Übertragung an Schulen, konnten auch Bildungsziele nach Montessori verdeutlicht und zu den Zielen staatlicher Schulsysteme in Bezug gesetzt werden.

Aus theoretischer Sicht konnten betreffend die Orientierung an Bildungs- und Erziehungszielen, die Orientierung am Lehrplan und an Bildungsstandards zur Generierung eines Grundwissens keine gravierenden Differenzen dargestellt werden. Unterschiede bestanden und bestehen jedoch hinsichtlich der konzeptionellen Schwerpunktsetzung.

Im dritten Abschnitt der Arbeit folgte die Darstellung der Entwicklung der Forschungsfrage. Dies beinhaltete die Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungslage. Herangezogen wurden gegenwärtige Studien zu staatlichen und zu Montessori-Schulen, die mit der Forschungsfrage in Verbindung gebracht werden konnten. Ebenso wurden Studien dargestellt, welche die Übergänge von SchülerInnen in die Lebenswelt nach der Schule erfassen. Im Ergebnis konnte festgehalten werden, dass bisher keine abgeschlossene Untersuchung existiert, die sich mit der Erforschung von Bildungswirkungen der Montessori-Schulen auf ihre AbsolventInnen befasst.

Die Hypothese, AbsolventInnen freier Montessori-Schulen würden über andere Kompetenzen, Fähigkeiten und Herangehensweisen verfügen, um den Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf zu gestalten, wurde vorgestellt. An diesen Punkt schloss sich die Beschreibung des methodischen Vorgehens. Charakterisiert wurden das Forschungsdesign und der Feldzugang, die InterviewpartneInnen, die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode. Die einzelnen Auswertungsschritte wurden anhand der erhobenen Daten veranschaulicht, wodurch das methodische Vorgehen stets transparent blieb.

Im fünften Kapitel konnten die Ergebnisse anhand der Vergleiche der Interviews und Aussagen dargestellt und interpretiert werden. Es folgte eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse und die Überprüfung der Hypothese. Es konnte festgestellt werden, dass AbsolventInnen von Montessori-Schulen über Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen, die ihnen den Übergang in die Berufswelt erleichterten und von denen sie heute noch profitieren.

Eine Weiterführung der Forschung könnte die pädagogische Praxis bereichern und die Präsenz der alternativen Schulkonzepte in der Bildungslandschaft weiter stärken.

Literaturverzeichnis

- Albert, Hurrelmann, Quenzel [t] (2015): 17. SHELL JUGENDSTUDIE. JUGEND 2015. (https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandable-list_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/a1bf3be70a5bbcb745e6bad94d7254d47f13338b/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, verfügbar am 22.09.2019)
- Anderlink, Lore (2011): Ein Weg für alle! Leben mit Montessori
Montessori-Therapie und -Heilpädagogik in der Praxis. 5. Auflage.
Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Becker-Textor, Ingeborg (o.J.): Maria Montessori. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung. Band 3. (https://www.ipzf.de/Paed_An1.pdf#page=27, aufgesucht am 17.09.2019) S. 29-39
- Berger, Fred [s] (2011): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Die Bedeutung von frühen Beziehungserfahrungen. (PDF) (http://www.ippm.at/wp-content/uploads/2017/01/berger_zu.pdf, verfügbar am 22.09.2019)
- Bonsen, Martin; Priebe, Botho (Hrsg. 2016): PISA – Folgen und Fragen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem. 1. Auflage.
Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Bundesverband für Bildung, Wissenschaft und Forschung e.V. [c] o.J.: Was ist Bildung? (<https://www.bbwf.de/bildung/was-ist-bildung/>, verfügbar am 13.09.2019)
- Bundeszentrale für politische Bildung. Helbig, Marcel; Nikolai, Rita [d] 2015: Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern – ein Überblick. (<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft->

bildung/213318/bildungsungleichheiten-ein-ueberblick, verfügbar
am 16.09.2017)

Diekmann, Andreas (2017): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Diekmann, Marius; Gruehn, Sabine (2014): Soziale Kompetenzen von Montessori-Schülern am Ende der Sekundarstufe I. Befunde einer Evaluationsstudie zu Schulqualität und Lernerträgen bayerischer Montessori-Schulen. In: *Montessori52* (2014), H. 2, S. 64-80

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag. Marburg.

Eichelberger, Harald (2008): Handbuch zur Montessori-Didaktik. 4. Auflage. Innsbruck-Wien: Studienverlag.

Esser, Barbara; Wilde, Christiane (1993): Montessori-Schulen. Zu Grundlagen und pädagogischer Praxis. Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag GmbH

Fisgus, Christel; Kraft, Gertrud (1996): „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Montessori-Pädagogik in der Regelschule. 4. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag GmbH

Gerold, Horst-Dieter; Wöhl-Heck, Ursula (2001): Leben, lernen, leisten in der Schule – Leistungsfeststellung im jahrgangsgemischtem Unterricht. In: Ludwig, Harald; Fischer, Christian; Fischer, Reinhard (Hrsg.): Leistungserziehung und Montessori-Pädagogik. Chancen und Probleme der Leistungsförderung in einer kinderorientierten Pädagogik. Band 5. Münster – Hamburg – Berlin - London: LIT VERLAG

Grindel, Esther (2005): Lernprozesse hochbegabter Kinder in der Freiarbeit der Montessori-Pädagogik. Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien in Montessori-Grundschulen. IdR Bd.17, Berlin/Münster 2006.

Gruber, Elke [b] (2015): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs. ([https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber Elke Bildung.pdf](https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf), verfügbar am 13.09.2019)

Hammerer, Franz (2004): Innenansichten von Montessori-Grundschulklassen. In: Hammerer, Franz; Haberl, Herbert (Hrsg., 2004): Montessori-Pädagogik heute. Grundlagen – Innenansichten – Diskussionen. Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH, S. 103f.

Hanewinkel, Nicole (2006): Handlungsorientiertes Lernen mit dem Bruchrechenmaterial Maria Montessoris. Eine Analyse von Arbeitsweisen und mathematischen Verstehensprozessen bei Grundschulkindern, IdR Bd. 18, Berlin/Münster 2007.

Hedderich, Ingeborg (2005): Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag

Hofsäss, Thomas; Döring, Tobias (2012): Schulabsolventenbefragung an Mittelschulen. Landkreis Mittelsachsen. In: Regionales Übergangmanagement – Landratsamt Mittelsachsen (Hrsg.): Und was kommt nach der Schule? Berufliche Pläne und Entscheidungen am Übergang Schule – Beruf. Ergebnisse der Schulabsolventenbefragung 2012 im Landkreis Mittelsachsen. 1. Auflage. Freiberg: O.V.

IQB [m] o.J.: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. VERA – Ein Überblick. (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>, verfügbar am 21.09.2019)

Jaeggi, Eva; Faas, Angelika; Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. (2. überarbeitete Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2 (https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Qua-litaet/Volltexte/jaeggi_mruck.denkverbote.pdf), verfügbar am 08.09.2019)

Köller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd (Hrsg. 2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH

Kremer, Jan-Frederik (2010): Das Führen leitfadengestützter Interviews. In: Schöneck-Voß, Nadine; Voß, Werner (Hrsg.): Methodenintegrierte Forschung. Darstellung am Beispiel einer Befragung von Studierenden zu Studienbeiträgen. Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft – 10-1, Ruhr-Universität Bochum. (<https://www.sowi.rub.de/mam/content/fakultaet/diskuss/dp10-1.pdf>), verfügbar am 10.09.2019)

Kultusministerkonferenz [h] (o.J.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>), verfügbar am 18.09.2019)

Liebenwein, Sylva; Barz, Heiner; Randoll, Dirk (2013): Bildungserfahrungen an Montessorischulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.

LifE-Studie [r] (o.J.): Über die LifE-Studie. Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. (<https://www.uni-potsdam.de/de/life-studie/index/ueber-die-life-studie.html>), verfügbar am 22.09.2019)

Ludwig, Harald; Fischer, Christian; Fischer, Reinhard (Hrsg., 2001):

Leistungserziehung und Montessori-Pädagogik. Chancen und Probleme der Leistungsförderung in einer kinderorientierten Pädagogik. Band 5. Münster: Lit Verlag

Meisterjahn-Knebel, Gundula: Leistung - ein Fremdwort in der Montessori-Pädagogik? In: Ludwig, Harald; Fischer, Christian; Fischer, Reinhard (Hrsg., 2001): Leistungserziehung und Montessori-Pädagogik. Chancen und Probleme der Leistungsförderung in einer kinderorientierten Pädagogik. Band 5. Münster – Hamburg – Berlin - London: LIT VERLAG, S. 224.

Mey, Günter (2000): Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. Sozialer Sinn, 1(1), 135-151. (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-4471>, verfügbar am 10.09.2019)

Montessori.at [j] (2015): Kosmische Erziehung gestern – heute – morgen. (<https://montessori.at/montessori/publikationen/kosmische-erziehung-gestern-heute-morgen/>, verfügbar am 18.09.2019)

Montessori Dachverband Deutschland e.V. [a] (2019): Montessori-Absolventenstudie. Onlinefragebogen. (<https://www.soscisurvey.de/monti2019/>, verfügbar am 16.04.2019)

Montessori Dachverband Deutschland e.V. [i] 2019: Montessori-Ausbildung. Angebote der Ausbildungsorganisationen im MDD. (<https://montessori-deutschland.de/wp-content/uploads/2019/03/Ausbildung-Brosch%C3%BCre-2019-v9.pdf>, verfügbar am 18.09.2019)

Montessori Lernwelten [e] 2008: Die Prinzipien des Montessori-Material. (<https://www.montessori-material.de/ratgeber/die-prinzipien-des-montessori-material/>, verfügbar am 17.09.2019)

Montessori, Maria (2019): Kinder sind anders. 21. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

- Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard; Pekrun, Reinhard (Hrsg., 2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Reuter, Lutz Rainer: Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, Hans-Peter (Hrsg.); Roeder, Peter M. (Hrsg.): Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz 2003, S. 28-48. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)
- Schade, Wolfgang (1994): Die neue Berufsschule. Maria Montessori in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main: HAAG & HERCHEN Verlag GmbH.
- Schumacher, Eva (Hrsg., 2016): Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole [PDF] (Hrsg., 2016): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. O.O. Waxmann Verlag GmbH
- Stein, Barbara (1998): Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Suffenplan, Wilhelm [q] (2006): Die Lernstände von Montessori-Klassen bei VERA 2004. PDF. (<https://deutsche-montessori-vereingung.de/pdf/vera.pdf>, verfügbar am 22.09.2019)
- Tutoria [f] (2019): Montessori-Schule... Studienkreis GmbH. (<https://www.tutoria.de/schule-ratgeber/alternative-schulsysteme/montessori-schule>, verfügbar am 17.09.2019)

- Valtin, König [n] 2011: Sind Jungen die Verlierer des Bildungssystems? Ergebnisse der Jugendstudie AIDA. (https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso30/File/Koenig%202013/Valtin_Koenig_Jungen%20als%20Bildungsverlierer.pdf, verfügbar am 21.09.2019)
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied: Luchterhand
- Vollstädt, Witlof 2003: Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Füssel, Hans-Peter (Hrsg.); Roeder, Peter M. (Hrsg.): Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 194-214. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)
- Von Hentig, Hartmut (2007): Was sollte man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Von Hentig, Hartmut (2003): Die Schule neu denken. Weinheim: Beltz Verlag. S. V 26ff.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22 (<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>, verfügbar am 10.09.2019)

Anlagen

1. Kurzfragebogen Leitfaden Demographische Daten/Eckdaten

Hauptfragen	Konkrete Nachfragen	Checkliste	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Allgemeine Daten:</p> <p>Da ich noch gar nichts über dich weiß, würde ich gerne zu Beginn ein paar Eckdaten abfragen. Kannst du mir erzählen, ...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ In welchem Bundesland/in welcher Stadt die Montessori-Schule besucht? ○ Von welchem Alter an/ Eintrittsklasse? ○ Abschlussklasse ○ Mit welchem Abschluss? ○ Staatliche oder freie Monte? ○ Vor der Monte ein Kinderhaus besucht? ○ Darf ich fragen, wie alt du jetzt bist? ○ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Welcher Abschluss war möglich? ✓ Wenn früherer Abgang aus der Schule, warum? ✓ Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Fachhochschulreife, Fachabitur, Abitur, anderer Abschluss, kein Abschluss ✓ Geschlecht 	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p>

2. Leitfaden

Hauptfragen	Konkrete Nachfragen	Checkliste	Aufrechterhaltungsfragen
<p>1. Wenn du an die Montessori-Schule zurückdenkst, was war spontan für dich das Wichtigste, was du dort gelernt, erfahren oder erlebt hast?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Offenheit/Flexibilität ○ Selbstdisziplin ○ Ausprobieren ○ Lehrer-Schüler-Verhältnis ○ Fahrten/Praktika 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Wertschätzung ✓ Respekt, Augenhöhe ✓ Strukturen allg. ✓ Inklusion ✓ Engagement ✓ Unterrichtspraktiken ✓ Partizipation/Verantwortung 	<p>Kannst du mir dazu noch mehr erzählen?</p> <p>Kannst du das an einem Beispiel erklären?</p>
<p>2. Wie wurde deiner Meinung nach, deine Persönlichkeit durch die Montessori-Pädagogik geprägt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Freude am Lernen ○ Eigene Interessen verfolgen können ○ Umgang mit Individualität ○ Stärken & Schwächen bei sich selbst und anderen erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lernen, selbst etwas zu erarbeiten ✓ Altersgemischte Lerngruppe ✓ Freie, ungebundene Arbeitszeit ✓ Frei von Leistungsdruck 	<p>Kannst du zu ... noch etwas sagen?</p> <p>Du hast vorher erwähnt, dass...?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eigene Meinung bilden und vertreten können ○ Fähigkeit, zu kritischem Denken ○ Berufliche Orientierung ○ Selbstgestaltung ○ Selbstverwirklichung ○ Reflexionsfähigkeit ○ Offenheit Fremden gegenüber ○ Teamfähigkeit ○ Bereitschaft, Herausforderungen anzunehmen ○ Verantwortung übernehmen ○ Belastbarkeit ○ Selbstwertgefühl & Selbstvertrauen ○ Selbstbewusstsein ○ Zielstrebigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Freie Wahl der Arbeit ✓ Fächerübergreifender Unterricht ✓ Montessori-Materialien ✓ Projektorientiertes Lernen ✓ Lehrer-Schüler-Verhältnis ✓ Lernen in leistungsheterogener Gruppe ✓ Respekt untereinander ✓ Eigene Leistung und Grenzen einschätzen können ✓ Einfluss von Lehrern, Klassenfahrten, Praktika, Schulveranstaltungen auf Persönlichkeit ✓ Rücksichtnahme ✓ Soziales Lernen ✓ Interesse an Kunst, Musik, Kultur, Natur ✓ 	<p>Woran könnte das liegen, dass...?</p> <p>Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>Kannst du das an einem Beispiel erklären?</p> <p>Wie schätzt du dich selber ein, was für ein Mensch du bist?</p>
<p>3. Wie gut hast du dich in deiner Schulzeit durch die Montessori-Schule auf das Leben nach der Schule vorbereitet gefühlt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie erfolgte Berufsvorbereitung ○ Was war gut/ nicht gut/hat gefehlt? ○ Wer waren wichtige Informationsquellen für Berufswahl? ○ Wer hat noch unterstützt? (Freunde, Familie, Mitschüler...) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Berufsberatung ✓ Bewerbungstraining ✓ Nachhilfe ✓ Angebote & AG's ✓ Praktika, Betriebsbesichtigungen ✓ Lehrer, Freunde, Eltern, Geschwister, Sozialarbeiter... ✓ Facharbeiten ✓ Soziales Engagement/ Ehrenamt ✓ Nebenjobs - hilfreich? 	<p>Kannst du zu ... noch etwas sagen?</p> <p>Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>Kannst du dazu noch mehr erzählen?</p>
<p>4. Wie gut ist dir tatsächlich der Übergang von Schule in Beruf/Ausbildung/Studium gelungen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hast du schon in der Schule gewusst, was du später machen willst? ○ Welche Berufswahlmotive hattest du? ○ Was hast du nach der Schule gelernt/studiert/gearbeitet? ○ Was machst du jetzt? ○ Engagierst du dich sozial oder politisch? ○ Wie siehst du dich im 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tatsächlich gemacht/gelernt? ✓ Wahlbeschränkungen an der Schule bei Kurswahlen? ✓ Anspruch d. Eltern, Ansehen, Interesse und Inhalt des Berufs, Orientierung an Freunden, an Passung mit eigenen Fähigkeiten und Talenten? ✓ Umgelernt? Wenn ja, 	<p>Du hast vorher erwähnt, dass...?</p> <p>Woran könnte das liegen, dass...?</p> <p>Kannst du das an einem Beispiel erklären?</p>

	<p>Vergleich mit anderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Haben andere auf dem Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt bessere oder schlechtere Chancen als du? ○ Was zeichnet Montessori-Absolventen aus? 	<p>warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unterschiede im Vergleich mit Mitstreitern, Kommilitonen, Kollegen? ✓ Was können Ehemalige von Montessori-Schulen besser oder schlechter? ✓ Pos: z.B. Selbstbewusstsein, Selbständigkeit, Einstellung ✓ Neg. bspw. durch fehlende Struktur, Unpünktlichkeit, schlechteres Anpassungsvermögen... 	<p>Wie ist das mit ...?</p> <p>Kannst du dazu noch mehr erzählen?</p> <p>Wie ist das mit ...?</p>
<p>5. Wenn du die Wahl hättest: Würdest du heute noch einmal auf eine Montessori-Schule gehen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Warum? Warum nicht? ○ Hast du schon Kinder? Würdest du deine Kinder später selber auf eine Monte schicken? ○ Würdest du deine Kinder nach Aspekten der Monte-Pädagogik erziehen? ○ Wie zufrieden bist du heute mit deinem Leben insgesamt? ○ Was glaubst du, welchen Einfluss die Schule auf deine derzeitige Zufriedenheit hatte? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ allg. Aspekte der Montessori-Pädagogik in heutigem Leben Bedeutung? Welche? ✓ Auseinandersetzung nach der Schule mit Montessori-Pädagogik? Inwiefern? ✓ In deiner Region: Verdienstmöglichkeiten, Ausbildungs- und Arbeitsplätze, Sport- und Freizeitangebote, Infrastruktur 	<p>Woran könnte das liegen, dass...?</p> <p>Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>Wie ist das mit ...?</p> <p>Kannst du dazu noch mehr erzählen?</p>
<p>6. Was würdest du dir abschließend allgemein für das deutsche Bildungssystem wünschen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Was ist gut am Bildungssystem? ○ Was gelingt an Montessori-Schulen vielleicht besser? ○ Was denkst du, können Schulen generell besser machen, um ihre Schüler auf das Leben nach der Schule vorzubereiten? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Heutige Herausforderungen an Montessori-Schulen ✓ staatliche Schulen kostenfrei vs. Schulgeld ✓ Recht auf Schule ✓ Neg.: z.B. Konformität vs. Individualität ✓ Bevorzugungen und Benachteiligungen ✓ Vgl. TIMMS, PISA, IGLU 	<p>Kannst du das an einem Beispiel erklären?</p> <p>Wie ist das mit ...?</p> <p>Kannst du dazu noch mehr erzählen?</p>

3. Informationsblatt

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

Ich möchte Dich hiermit einladen und um Hilfe bitten, das Gelingen meiner Masterarbeit maßgeblich mit zu unterstützen. An dieser Stelle möchte ich dich als ehemalige*n Montessori-Schüler*in über meine Fragestellung und mein Vorgehen informieren.

Ich führe im Rahmen meiner Masterarbeit qualitative Interviews mit Absolventen Freier Montessorischulen durch. Dabei möchte ich im Gespräch mit Dir erfahren, wie Du den Übergang von der Schule ins Berufsleben/Studium/Ausbildung erlebt hast und wo die Montessoripädagogik Dich in deiner Entwicklung geprägt und beeinflusst hat.

Ich würde Dich dazu im Rahmen eines Interviews befragen. Je nachdem, wie viel Du zu berichten hast, werden wir etwa 30-60 Minuten benötigen.

Die ausgewerteten Ergebnisse stelle Ich Dir auf Wunsch selbstverständlich gern zur Verfügung. Weiterhin bilden die erfassten Daten und Informationen die Grundlage für evtl. weiterführende Forschungsprozesse.

Die verantwortliche Leitung des Projektes liegt bei Herrn Prof. Dr. phil. Christoph Meyer an der Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit.

Der Datenschutz verlangt Deine ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass ich das Interview führen, aufzeichnen, speichern und auswerten darf. Ich unterliege dabei der Schweigepflicht und bin dem Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

Ich sichere Dir folgendes Verfahren zu, damit Deine Angaben nicht mit Dir oder einer anderen Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch auf einem Tonaufnahmegerät auf. Im Anschluss an die Transkription des Interviews werden die Dateien gelöscht.
- Ich anonymisiere alle Personen-, Orts- und Straßennamen.
- Dein Name und sonstige Kontaktdaten werden in meinen Aufzeichnungen nicht wiedergegeben. Lediglich die von Dir unterschriebene Einwilligung in die Auswertung wird an einem gesonderten, für Dritte unzugänglichen Ort aufbewahrt und dient zum Nachweis bei Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten.
- Das transkribierte und anonymisierte Interview kann teilweise oder ggf. vollständig im Rahmen meiner Masterarbeit auch außerhalb dieser für Dritte veröffentlicht werden.

Ich möchte darauf hinweisen, dass eine Nichtteilnahme an dem Interview und ein Abbruch jederzeit möglich sind und keine Nachteile daraus für Dich entstehen. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen und eine Löschung der Dateien von Dir verlangt werden.

Ich bedanke mich recht herzlich für Deine Bereitschaft, mich bei meiner Abschlussarbeit zu unterstützen.

Mit freundlichen Grüßen

Katja Schildhauer.

Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Interview

Ich bin über das Vorgehen des Interviews informiert worden:

- Die Interviewerin geht sorgfältig mit dem Erzählten um: das Gespräch wird auf einem Tonaufnahmegerät aufgenommen. Im Anschluss an die Auswertung des Interviews wird die Audiodatei gelöscht.
- Das Gesagte wird anonymisiert, d.h. alle Personen-, Orts- und Straßennamen werden geändert.
- Mein Name und sonstige Kontaktdaten werden in den Aufzeichnungen nicht wiedergegeben. Lediglich die von mir unterschriebene Einwilligung in die Auswertung wird an einem gesonderten, für Dritte unzugänglichen Ort aufbewahrt und dient lediglich zum Nachweis bei Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten.

Ich bin außerdem damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es aufgenommen, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ort, Datum

Ort, Datum

Unterschrift Interviewer*in

Unterschrift Teilnehmer*in

5. Postskript

Zum Interview:

Interview-Nummer:

Interviewer:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Räumlichkeit:

Beginn des Interviews:

Dauer des Interviews:

Ende des Interviews:

Interviewsituation (z.B. Atmosphäre):

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts (z.B. Datenschutz, Ver-
pfllegung, Ablauf...):

Gespräche nach Abschalten des Tonbandgeräts:

Verhalten des Interviewers:

Informationen zum Interviewpartner:

Name:

Pseudonym:

Geschlecht:

Rekrutierungsweg (freiwillige Meldung, Anordnung durch Schulleitung z.B.):

Verhalten des Interviewpartners:

Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:

Schwerpunktsetzung des Interviewten

Sonstige Auffälligkeiten (z.B. spontane thematische Auffälligkeiten), Informationen, schwierige Passagen o.ä.:

6. Transkriptionsregeln

(.)	Ganz kurze Pausen, Absetzen
(..)	Mittellange Pausen bis 1 Sek.
(30s)	Besonders lange Pausen (ab 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Minuten
kleiner	Leise gesprochen
fett	Betonte Silben und Begriffe
:u:nd	Dehnung eines Buchstabens oder einer Silbe
g e d e h n t e	Gedehnte Sprechweise eines Wortes
'ne; denk'	Auslassung von Buchstaben
B1: Text Text [Textüberschneidung. I: Textüberschneidung] Text Text ...	Kennzeichnung besonders deutlicher Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen
Eins; zwei; zwölf	Ziffern 1-12 ausgeschrieben, außer bei Datums- oder Zeitangaben
13; 78; 2089	Ab 13 in Ziffern
(/) (//)	Unverständlich; Länge in Abhängigkeit der Dauer der unverständlichen Passage
(?Tasse?)	Vermuteter Wortlaut
(Tasse/Kanne)	Alternative Möglichkeit bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht)); ((seufzt)); ((grübelt))	Nonverbales Verhalten
Telefon klingelt	Vom Interview unabhängige Störung
Mhm	Bejahung (Zustimmungen der Interviewerin werden weggelassen; nur wenn besonders deutlich/wichtig)
Mhmh	Ablehnung
Hm	Füllwort, Überlegung

Ähm, äh, mhhh, ne, nor, nu...	Verzögerungssignale (nur wenn deutlich) und Satzenden
<Name1>, <Ort1>, <Schule1>	Anonymisierung von Namen/Orten
Un-	Wortabbruch, Satzabbruch
und=und=und	Stottern, schnell gesprochene Wiederholung, Verschleifung
„Aussage“	Wörtliche Rede, Wiedergabe einer dritten Person bzw. eigener Gedanken

7. Transkript B4

Interview 4

Interviewpartner: B4 aus Sachsen

Interviewerin: Katja Schildhauer

Datum: 06.05.2019

Ort: Treffen im Wohnort des Interviewten

Uhrzeit: ca. 16:30 Uhr Dauer: ca. 60 min

I: Ach so, siehst du, ich hab' meinen, ähm (..), meinen Interviewleitfaden noch gar nicht raus geholt. [0000:07]

B4: ((lacht)) [0000:07]

I: ((lacht)) Das Wichtigste. [0000:08] (3s) Aber, **eigentlich** ähm, (..) können wir schon loslegen. Also ich weiß ja jetzt schon ein bisschen was, aber noch nicht alles. Vielleicht kannst du mir nochmal erzählen, ähm (..), ab welcher Klassenstufe du in der Montessorischule warst und in welcher Klassenstufe du abgegangen bist. [0000:25]

B4: Alles klar. Ich war (..) ab der ersten Klassenstufe in der Montessorischule und bin mit der zehnten Klasse mit dem Realschulabschluss abgegangen. [0000:31]

I: Okay, in welchem **Jahr** war das? [0000:32]

B4: Das Abgehen?) [0000:34]

I: Mhm. [0000:34]

B4: War 2006. Nach elf Jahren. Also ich hab' ein Jahr Ehrenrunde gedreht. [0000:38]

I: Freiwillig? [0000:39]

B4: Ja, genau. Ich hab' einfach ein bisschen mehr Zeit gebraucht. [0000:41]

I: Ja, (..) und warst du vorher auch im **Kinderhaus**? [0000:44]

B4: Ja, ich war vorher auch im Kinderhaus (..) von der Gründung an, von '93, also der <Name1> wurde '92 gegründet, das Kinderhaus '93 **aufgemacht**, da war ich dann mit **dabei**. Und '95 wurde die Schule gegründet, '99 die Mittelschule. Ich war immer (.) der erste Jahrgang. [0001:01]

I: Ah, okay. [0001:02]

B4: Ja. [0001:02]

I: Und dann auch gleich (.) bis zum . Abitur dann [durch...] [0001:05]

B4: bis zum Realschul[abschluss]. [0001:06]

I: bis zum Realschulabschluss. [0001:07]

B4: Genau. [0001:08]

I: Die Abiturstufe kam dann erst später [dann] [0001:09]

B4: D:a:s ähm] berufliche Gymnasium ist in dem Jahr eingeführt worden, (.) tatsächlich, in dem ich den Abschluss gemacht hab. [0001:14]

I: Ja. [0001:15]

B4: Ähm (..), aber (..), hatte ich keinen Bock drauf. [0001:18]

I: Hat gereicht? ((lacht)) [0001:19]

B4: ((lacht)) Hat gereicht, genau. [0001:21]

I: Ähm (..), du hast ja schon erzählt, dass deine Eltern beide auch Montessori-Pädagogen waren, deshalb kam dann da [auch...] [0001:28]

B4: Mhm, die] sind da so **reingerutscht** mit sss- also das ist, der <Name1> ist als **Elterninitiative** gegründet worden von den Eltern, die halt mit dem Angebot in der pädagogischen Landschaft nicht zufrieden waren (..) und ähm, (..) die haben das quasi **mit** geründet und mein Vater war auch sowieso **Sonderschullehrer**, hat einen Abschluss gemacht, der nicht mehr anerkannt wurde, ähm (..) und hat **dann** da quasi auch Arbeit gefunden, als die Schule gegründet wurde '95. Und später, ich glaube '97/98 die Drehe, ist meine Mutter dann im Kinderhaus (..) als (..)

Heilerziehungspflegerin damals noch, inzwischen Heilpädagogin, (..) genau. [0002:03]

I: Weißt du, wieso bei denen die Entscheidung für Montessori jetzt speziell kam? [0002:08]

B4: ((Seufzt)) Pff...(2s) **wie**, äh, wie das genau dazu gekommen ist, dass die jetzt Montessori so spannend fanden, weiß ich jetzt nicht genau. Also ich weiß, dass sich da ein paar Eltern (..) kennengelernt haben (..) schon ein bisschen **eher** und es war alles so (..) **alternativeres** Milieu auf jeden Fall. Und ähm (..), denen waren halt so freiheitliche Werte ganz wichtig und dann ging es eben auch darum, ähm (..), die Freiheit des Kindes (..) nicht durch (..) so ein (..) **Leistungszwang** zu beschränken, wie sie den da in (..) in der, in der aktuellen (..) Bildungslandschaft gesehen haben. Deshalb glaube ich, also das, ich - zumindest habe ich das so mitbekommen, dass das so die Motivation dahinter war. (..) **Sicher** bin ich mir nicht. [0002:48]

I: Ja, aber es war ja schon immer dann eine freie Schule, ne? Eine Freie Montessorischule? [0002:51]

B4: Genau. (..) Ja. [0002:53]

I: Und (2s) wie alt bist du jetzt? [Darf ich das noch wissen?]

B4: Ich bin 30.] [0002:58]

I: 30, okay. (..) Und du bist dann mit Realschulabschluss dann sozusagen raus, ja? [0003:03]

B4: Mhm. [0003:03]

I: Okay. Wenn du an die Montessorischule zurückdenkst, was ist denn so spontan das (..) für dich **Wichtigste**, wenn du da zurück(.)blickst, wo du sagst, das ähm (..), hab ich dort **gelernt**, das hab ich dort **erfahren** ähm oder **erlebt**? [0003:20]

B4: (2s) Ähm, ((grübelt)) ein **gutes** und **offenes** gesellschaftliches **Miteinander** hab' ich erlebt und erfahren und das=das hat mir (..) ganz viel mitgegeben. Gerade auch im **Umgang** mit Menschen, die (..) vielleicht

andere Herausforderungen im Leben haben, als man selber, ähm (..), das hat immer auf **Augenhöhe** stattgefunden und das (..), das hat mir sehr viel **geholfen**. Wir haben **ganz** viel diskutiert in der Schule, ohne Ende. (..) Also so (..) **Bedürfnisse** zu adressieren, ähm (..) sich auszutauschen gegenseitig, (..) sich gegenseitig zu **helfen**, das waren alles so (..) Dinge, die mir da, die haben mir ganz viel, ganz viel gegeben in der Zeit, ja. (..) Genau. Ähm, (3s) **viele** würden glaube ich sagen, dass sie so **Selbständigkeit** gelernt haben durch die Art und Weise, wie wir gelernt haben. Aber ich, das (..) würde ich in **meinem Fall** jetzt gar nicht so sagen, so. Aber das, äh (..), das **Miteinander**, das=das positive Miteinander hat mir halt auch eine gute Zeit gegeben, ne? Also ich (..) merk das im Umfeld, wenn mir Leute erzählen, dass sie an die Schule zurückdenken, ist das **meistens** nicht so schöne Erinnerungen sage ich mal und bei mir – **klar**, man hat als Jugendlicher natürlich auch zwischendrin mal kein **Bock** auf Schule und so, das gehörte bei uns logischerweise **auch dazu** (..), aber **insgesamt** ist es immer eine schöne Zeit, an die ich zurück denke, ja. (2s). Genau. (..) Ist die Frage damit beantwortet? [0004:40]

I: Ja. ((lacht)) [0004:40]

B4: Wunderbar. (2s) [0004:42]

I: **Die** Frage ist damit beantwortet, die andere folgt gleich und zwar, was du denkst, ähm, inwiefern (..) so diese Montessori-Pädagogik deine **Persönlichkeit** geprägt hat. Also du hast ja jetzt schon ein paar Sachen so genannt, aber fallen dir da noch Beispiele **ein**? [0004:56]

B4: Ähm (3s) *Kellner serviert unsere Getränke* [0005:06] ...Das ist natürlich schwierig ne, weil ich keine Vergleichswerte hab' (..) so, aber, ähm (..), **klar** hat das meine Persönlichkeit sehr stark geprägt so. Es war halt (..) irgendwie (..) **jeden Tag**, den **ganzen Tag** immer Montessori um mich rum. (..) Und, ähm ((überlegt)) (13s), ja also es hat meine Persönlichkeit **definitiv** geprägt. Ich weiß nicht, wie andere Sachen meine Persönlichkeit geprägt hätten, so deshalb ist es schwer rauszustellen, was davon jetzt direkt von Montessori ausging oder nicht, so. Das war(..) halt (..) einfach **Alltag**, ne? Ich hab' nichts anderes erlebt (..) so. Ähm, (3s) ja. (2s). Auf jeden

Fall hab' ich ähm (3s), bin ein Mensch der **gerne** sehr, **gerne** und **viel** redet und sich selber gerne reden **hört** und das ist da definitiv nicht **gebremst** worden in der Zeit sag ich mal ((lacht)), sondern im Gegenteil auch eher **unterstützt** worden, ne. Also wir haben ganz viele Vorträge gehalten und so und dieses **freie und offene Sprechen**, das hat mir (.) äh glaub ich, so **am Meisten**, hat mich=hat mich, also das hat mich - also **es ist** stark dadurch beeinflusst quasi, dass ich da die Möglichkeiten hatte, (..) denk ich, ja. [0006:26]

I: Du hast vorhin noch gesagt, dass viel auf Augenhöhe stattfand.
[0006:30]

B4: Ja, [genau. [0006:31]

I: Inwiefern? [0006:31]

B4: Na, also das auf **Augenhöhe** hat halt das **ganze Zusammenleben** da mehr oder weniger stattgefunden. Es **ließ sich** natürlich auch nicht immer so (.) **durchsetzen**, aber ich glaub, an=an=an ähm, normalen Schulen nach dem Preußischen Bildungsmodell, da hat man **ganz stark** so, so einen **Hierarchiedanken** drin und der hat halt in der Montessorischule war der **so** nicht **vorhanden**. Die Lehrer waren immer **begleitend da**, so (.), die haben uns in unserem (.) **Werden**, in unserem **Lernen unterstützt**, haben uns geholfen unseren **Neigungen** entsprechend irgendwie zu orientieren, unseren **Tagesrhythmus** durchzuplanen, ähm (.), und das war, war (..) immer ein sehr **vertrauensvolles Verhältnis** so, sowohl zwischen, zwischen uns Schülern und den Lehrern als auch (.) unter den Schülern (..) so. **Anders** wäre das auch gar nicht gegangen glaube ich, ne? Also, wenn wir das Verhältnis nicht gehabt hätten, dann wären wir da (.), weiß ich nicht, was dann passiert wär' ((lacht)). Das wäre vermutlich **nicht gut gegangen**. (..) So. (.) Und (..) ja das=das hat mich auf jeden Fall sehr viel geprägt doch, dass - der **Ansatz**, dass alle **Konflikte** auch irgendwie lösbar sind, indem man miteinander redet, ähm (..), was dann auch teilweise bis zum Erbrechen getan wurde, ne? Also manchmal war das richtig **nervig** ((lacht)) mit den ewigen Diskussionen und so (..), aber es hat doch, ja das war ziemlich gut. [0007:49]

I: Du hast vorhin noch gesagt, ähm (..), dass **viele** wahrscheinlich **meinen** würden, man ist (.) **selbständig** oder würden das halt **benennen** und bei dir würde das **nicht** so zutreffen? Wie hast [du denn das gemeint?
[0007:58]

B4: Naja, ich bin], ich bin damit kein, ich bin, will damit nicht sagen, dass ich ein unselbständiger Mensch bin oder so. Ähm (.), ich seh' in dieser Selbständigkeit die, die wir da (..) **hatten**, halt nicht nur, (..) nicht nur was, was man für den späteren Weg ler- äh lernt so, sondern es war vor allem auch eine große **Herausforderung** und ich glaube nicht, dass das auch äh für **jeden Schüler** so das Richtige ist, ne? Ähm (..), ich bin damit **gut klargekommen**, ich hab' auch Klassenkameraden gehabt, für die war es **schwierig**, die hätten mehr, (..) hätten vielleicht mehr **Struktur** gebraucht ringsum oder so. Ähm (2s), ich (..) bin **selbst einfach** ein ziemlich **fauler Mensch** sag ich mal. Und das ist mir da öfter auf die **Füße** gefallen, ne? Und damit umzugehen, habe ich sicherlich **gelernt** (.) bis zu einem gewissen Punkt (.), aber da hätte ich auch noch mehr lernen können, das ist halt das, ja. [0008:54]

I: Mhm, [Also war's...

B4: Und deshalb], deshalb würde ich sagen, dass das halt auf mich nicht zu hundert Prozent zutrifft, dass ich Selbständigkeit gelernt hab, dadurch, dass ich selbständig gelernt hab. [0009:02]

I: (2s) Würdest du da nochmal einen Unterschied machen zwischen Selbstdisziplin und **Selbständigkeit**? Also für mich hat das jetzt noch ein bisschen so geklungen wie: du **bist schon** selbständig gewesen aber es war dann eher so dieses sich motivieren, sich wirklich dann dazu zwingen, ähm [was zu machen... [0009:16]

B4: Ja, also ich mag das Wort **Selbstdisziplin** überhaupt nicht und bei Disziplin ist so irgendwie immer so konnotiert, dass man sich in einem **Raster fügt** irgendwie. Zumindest in meinem Kopf. So **Selbstmotivation** finde ich **da wichtiger** und daran,- das war schon immer meine **Herausforderung** und das wird vermutlich auch immer meine Herausforderung bleiben. Das ist einfach so ein **Persönlichkeits-Ding**, denke ich. Und

ähm, da hab' ich natürlich auch Strategien in der Schule gelernt, wie ich damit umgehen kann oder so, aber (..) ähm (..), ja das ist halt in **meinen** Augen nicht so der heilige Gral äh, als den das so viele Montessori-Menschen sehen, (..) was ich so mitbekommen hab. (..) Ja. [0009:55]

I: Und (..), also mir fallen jetzt so (..) diese **Schlagwörter** noch ein, ähm, in der Montessoripädagogik wie **Freiarbeit** oder dieser klassen- und fächer-greifen- äh, -übergreifender Unterricht. Waren das so Sachen, wo du sagst, das ist - war für dich eine **positive Erfahrung** und [ähm hat dich bereichert? [0010:11]

B4: Definitiv. Definitiv] eine positive Erfahrung. Ähm, (..) ich hab' das halt (..) in **ganz vielen** unterschiedlichen Rahmen mitbekommen so. Dadurch, dass wir der erste Jahrgang waren, ist dann natürlich auch noch **viel experimentiert** worden so. Und das äh (..) pädagogische Konzept, wie es dann reell **umgesetzt** wurde, das (..) hat sich gerade in der Anfangszeit gefühlt alle Naselang verändert, ne? So. Ähm (..), das war manchmal ein bisschen herausfordernd, sich da auf die neuen Rahmenbedingungen einzustellen. Aber (..) ähm im **Allgemeinen** (..) so der, den - du hattest den fächerver- äh übergreifenden Unterricht angesprochen, das (..) ähm, hat **intensiv** stattgefunden, weil wir einfach den Unterricht erstmal gar nicht so **krass** in Fächer eingeteilt hatten. Ne, wir hatten zwar (..) **räumliche Aufteilungen**, also in den Lernräumen hatten wir irgendwie einen **Sprachbereich**, dann hatten wir einen mathematischen Bereich und einen **Bereich Kosmos**, das ist so alles, was naturwissenschaftlich ist (..) ähm (..) und haben uns halt **in Rücksprache** mit den Lehrern unsere Arbeitszeit frei eingeteilt, wo wir dann auch bei der Freiarbeit sind, ne? Wo es halt so **Input** gegeben hat zu bestimmten **Sachen**, dann hat man sich ganz viel selbst erarbeitet in der freien Arbeitszeit, konnte aber sich Lehrer **ranholen**, wenn man Hilfe gebraucht hat. Ähm (..), das war am Anfang so, später in der Mittelschule war das Ganze dann (..) **strukturiertes schon**, ne? Da hatten wir dann so eine Art (..) das nannte sich **Werkstattsystem**. Also im Prinzip kann man sich das wie Uni-Kurse vorstellen, (..) 'ne? Das wir also ein **Kursangebot** hatten, wo wir uns eingeschrieben haben, wo es dann auch Sachen gab, die **Pflicht** waren, ne? Also es war dann alles

nicht mehr ganz so locker am Ende, logischerweise, weil man musste ja auch irgendwie dem Lehrplan folgen (..) und da hat man sich **eingetragen**, hat einen **Input bekommen**, hat sich das **mitgenommen** und dann halt **selbständig vertieft**, (..) so. Und (2s) ähm (..) das Ganze **immer** auch fächerübergreifend. Also da hab' ich dann zum Beispiel einen **Vortrag gehalten**, da gab's dann Noten in ähm (.) in=in Englisch und in **Ethik** drauf ab der **neunten Klasse**, vorher hatten wir keine Noten. (..) Ähm, (2s), mhm (2s) ja, man hat immer sehr schön das verknüpfen können. Umso stärker das auf den, auf den **Abschluss** zugeht, desto (..) **stärker** war das dann natürlich auch entsprechend an den sächsischen Lehrplan angepasst, damit **wir vorbereitet** wurden auf die Prüfungen. So (.), was auch gut geklappt hat. [0012:30]

I: Das ist ja (.) die **Hauptsache** dann oder mit am Ende [die Entscheidende]. [0012:38]

B4: Aber das war], das war **richtig gut**, ja. Das (..) ich glaub, das hat auch so **insgesamt** (.) was bewirkt, dass man so **Sachen** verknüpfen kann miteinander, so das. [0012:43]

I: Ist das was, wo du **heute noch** profitierst von? [0012:45]

B4: Definitiv, ja. [0012:47]

I: Also merkst du auch, dass du ein **anderes** Wissen hast, dass du da länger darauf zurückgreifen kannst, dass du (.) einfach **anders** auch **gelernt** hast in der Schule? [0012:54]

B4: Na ich hab' in der Schule mal gelernt, dass man (.) **nachhaltiger** lernt, wenn man mit Spaß lernt, als wenn man unter **Druck** lernt, wobei man unter Druck schneller lernt. (..) Ob das so ist, weiß ich nicht. Kann ich ((lacht)) so - ich hab' in der **Berufsschule** hab ich aber ähm (.) definitiv mehr Schwierigkeiten gehabt irgendwie (..) mich für (.) **Dinge zu begeistern**, als ich das in der Schule hatte, also das, das fiel mir im Frontalunterricht schwerer. Ich bin **trotzdem** noch ein sehr begeisterungsfähiger Mensch gewesen und konnte da auch schnell ähm **Zugang** zu Dingen finden. (2s) Aber, was mir halt **gefehlt** hat dann, war, dass man (2s) halt (..)

so dies - den, den Unterricht am Interesse ausrichten kann. So, das=das hat mir dann in der **Berufsschule**, also im frontalen System (.) **gefehlt** und ja, ich **profitiere** da definitiv immer noch davon und denke, dass ich (2s) Fähigkeiten hab, Wissen (.) gut zu verknüpfen. Ob die jetzt davon kommen oder nicht, weiß ich nicht, ne? (..) Die Korrelation ist definitiv da. Ob es eine Kausalität ist - wer weiß? [0013:57]

I: ((lachen)) Okay. (..) Aber das heißt ja, du konntest in der Schule auf jeden Fall **gut** deinen Interessen dann nachgehen, oder? [0014:01]

B4: Ja, na mal mehr mal weniger, ne? Das also, es ist ja im Endeffekt immer noch Schule aber (..) ähm (...), wenn man (.) zu einem (.) Gebiet halt ein **tiefergehendes** Interesse hat, ich hab's in der Berufsschule oft erlebt, dass dann (..) ähm (..), aus der Klasse halt Widerspruch kam, dagegen, Dinge nochmal zu **vertiefen** oder so: ist denn das überhaupt prüfungsrelevant? Und (.) ähm (..), ja da konnte man das halt **einfach machen**. Da war dann die Einschränkung halt (.) **maximal**, dass man (.) vielleicht lieber andere Dinge tun sollte, in denen man vielleicht noch Defizite hat (..), so. Und (.) ähm(.), und **danach** hat sich das mehr orientiert. Also es ging mehr darum, ein **Zeitmanagement** zu schaffen, und nicht darum, **wieviel** kannst du jetzt lernen und wieviel nicht? So. (2s) Das fand ich **sehr gut**, also (2s) hab dann also auch teilweise in (2s) Altersstufen (..) Sachen gelernt, die (.) ähm, noch gar nicht **dran gewesen** wären jetzt nach dem Lehrplan, ne, weil die mich einfach **interessiert** haben und ich dann zum Beispiel: in Mathematik war ich total interessiert, da habe ich Dinge schon vertieft, lang=lange bevor die **dran** gewesen sind. Hab **dafür** aber in anderen Bereichen vielleicht ein bisschen länger gebraucht und das ließ sich halt alles **gut** unter einen Hut bringen, so. (..) Ja. Genau. Ja da bin ich auch - ja ich bin **glücklich**, dass ich das machen konnte. (2s) Ich komme mir jetzt allerdings gerade vor, als würde ich hier Werbung machen, das ist ein bisschen komisch. ((lacht)). Ja. [0015:26]

I: Alles gut. ((lacht)) (2s) Gibt ja, gibt ja noch andere Leute, die hier auch war erzählen, auch aus anderen Bundesländern dann teilweise und ja (..) ich glaub', das fällt nicht so [sehr [0015:37]

B4: Ich glaub] das gibt auch ganz unterschiedliche Erfahrungen in sowas.
[0015:40]

I: Ja. [0015:42]

B4: Also du weißt, dass du da (.) auch noch (.) **ganz** andere Sichtweisen glaub ich zu hören bekommst, selbst zu **meiner** Schule. (..) Ja. [0015:49]

I: Bisher geht's eigentlich alles eher so in diese positive Richtung tatsächlich, ja. (.) Gab's auch noch s- ähm (..) vielleicht **Lehrer** oder so bestimmte **Schulveranstaltungen** oder Praktika oder irgendwelche **Projektstage** oder irgendwas an der Schule, wo du sagst, das war **gut**, dass wir das hatten, ähm (..), weil, da konnte ich für mein (.), meine Selbstwertung, für (..) **den Menschen**, der ich jetzt heute bin, ähm auf jeden Fall noch etwas mitnehmen, konnte ich gut von profitieren? [0016:15]

B4: (3) **Ja.** (2) Also ich fand zum Beispiel (..) sehr gut: wir hatten (..) **so Projektwochen** immer. Ähm (..), die hatten dann bestimmte **Themen** (..) und da wurde dann halt der ganze, diese ganze (..) ähm Themenbereichsstruktur komplett **vermengt**. Also noch **stärker** als im Schulalltag sonst, ne? Und da hatten wir dann zum Beispiel Englischprojektwochen, wo überall **Englisch** gesprochen wurde. Fünfte, sechste Klasse ist das schon ziemlich **spannend**, ne? Ähm, war für die Lehrer teilweise eine größere Herausforderung, als für uns ((lacht)). Ähm (..), solche Sachen, wo man dann halt auch **einfach** mal mit dem Mathelehrer Gespellieder singt, ne? Oder solche Sa- ja. Ähm (..) ansonsten war es gut, dass man halt (2s) äh (..), dass der **Unterricht** sehr interaktiv war. Ich kann mich da noch an eine=eine ähm (.) eine **Mathewerkstatt** erinnern, wo wir (..) **rausgegangen** sind in den Hof (.) und unser Mathelehrer hat uns jedem ein Geo-Dreieck und ein langes Maßband gegeben und dann hat er gesagt: sagt mir mal, wie hoch der Tur- ähm der=der=der Baum da ist. So und dann mussten wir uns kreativ was einfallen lassen, wie wir jetzt den Baum ausmessen so. Da gab' s schon einen Klassenkamerad, der ist **hochgeklettert**, ne? Und dann hat man aber irgendwie **rausgefunden**, okay wir können da über den **Winkel** gehen und das ausrechnen. (..) Und (.) **solche** Sachen einfach. Es hat sehr viel **Abwechslung** gegeben so im Schulalltag (2s),

gerade wenn solche Projekte anstanden. (2s) Ja. (..) **Unzählige** solche Projektwochen. In der Grundschule hatten wir dann auch noch oft so ähm (..) **Waldwoche**, wo wir dann einfach mal eine Woche in der=in der Natur draußen waren und uns mit der Natur beschäftigt haben und **in** der Natur gelernt haben, ne? Wir haben dann jetzt nicht nur gelernt irgendwie (..), einen Kiefernzapfen von einem Tannenzapfen zu **unterscheiden** oder so was ((lacht)), sondern wir haben einfach auch unseren **Unterricht** dort weitergefahren aber waren halt im <Ort1> oder im <Ort2> oder sonst irgendwo unterwegs. (..) Ja. (..) Genau. Und die **Klassenfahrten**, die waren auch immer sehr schön. (3s) [0018:20]

I: Waren die (..) **besonders** also in irgendeiner Form, weil du gesagt hast, sie waren sehr schön? Habt ihr da auch besondere Sachen gemacht? [0018:27]

B4: Ja, also ich **weiß** ehrlich gesagt nicht, wie eine Klassenfahrt an einer staatlichen Schule aussieht, deshalb kann ich nicht sagen, ob die Sachen, die wir gemacht haben, **besonders** waren, aber (..) ähm (..), ja ich glaub so **Nachtwanderungen** und sowas ist schon eher **normal**. An eine Klassenfahrt in der **Mittelschule** dann, 2002 war das, ähm (..), da haben ein paar von meinen Klassenkameraden ganz schön abgekotzt aber mir hat's viel **Spaß** gemacht. Wir waren auf so einem **Demeter**-Bauernhof in der <Ort3> (..) und (..) haben **Kühe gemolken** und sind jeden Morgen um vier aufgestanden, um da zu helfen und so - ja, das frühe Aufstehen war auch überhaupt nicht mein Ding (..), ähm (2s) so das war schon, das war schon ein richtig **cooles** Erlebnis. War eine Woche **harte Arbeit** halt die Klassenfahrt aber Spaß gemacht, hat's. Und in der (..), in der **sechsten** Klasse haben wir eine Klassenfahrt gemacht, da (..) waren wir also nicht in einem normalen Schulheim, sondern wir waren im <Einrichtung 1> in <Ort4>, das ist so eine (..) ähm (2s), **Einrichtung** für (..) **geistig** behinderte erwachsene Menschen (..) dort. [0019:31]

I: Mhm. Und was habt ihr da gemacht? [0019:34]

B4: Wir haben dort (..), also zum einen in der **Umgebung** Zeit verbracht, zum anderen aber dort auf dem <Einrichtung 1> auch **direkt**. (..) Also im

Prinzip das=das=das **Besondere** daran war einfach, dass wir uns dort die **Gebäude** und ähm (..) die Räumlichkeiten mit den Menschen geteilt haben, ne? Also wir hatten schon unsere eigenen Zimmer, aber man ist den Menschen halt begegnet und es war nochmal ein intensiverer (..) **Input** dann noch (..) so zu, mit=mit ähm im Umgang mit Menschen mit Behinderung, als man das jetzt in der Schule mit den zwei, drei (..) **I-Kindern** schon hatte, so. I-Kinder hieß damals Integrations-Kinder. Heißt jetzt glaube ich Inklusions-Kinder, die haben das Label geändert. ((lacht)) Genau. (2s) Ähm, das war auf jeden Fall eine besondere Klassenfahrt. Ja, solcherlei gibt's da Einige. [0020:19]

I: Ja, das klingt schon **anders**, also hört sich schon anders an für mich, also wenn ich an **meine** zurückdenke ((lacht) (..), an meine Klassenfahrten, (..) ja. Mhm. (..) Schon **spannend**. (3s) Ähm (..), wie gut hast du denn dich (..) **durch** die Schule auf dein Leben **nach** der Schule vorbereitet gefühlt? [0020:37]

B4: Ha (..), das ist eine **gute** Frage. Ähm (..), nicht so sehr, wie ich es gerne **hätte**, (..) so. Also ich habe dann tatsächlich im=im=im Leben nach der Schule so ein paar Her-, Herausforderungen gesehen, wo ich mir gedacht hab: (..) Mensch (..), das hättest du mal, da hättest du mal **besser** drauf vorbereitet werden sollen. Ich finde aber eigentlich, sollte eher die Welt auf, auf das Leben vorbereitet werden, wie wir das da getan haben so. Das (..) würde mir mehr taugen, aber vielleicht ist da ein bisschen illusorisch. (..) Ähm (4s) ich glaube in **vielen Bereichen** hat es mich **überdurchschnittlich** gut vorbereitet (..) so im **gesellschaftlichen Umgang**, in=in=in der **erhaltenen Neugierde** sag ich mal, ne, die viele Menschen ja durch die Schule eher **verlieren**, als dass sie die behalten halt. (..) **Das** hat auf jeden Fall viel geholfen, so im **Strukturellen** eher weniger, (..) das, (..) ja. [0021:34]

I: Was gab es so für Herausforderungen? Nach der Schule? [0021:36]

B4: Also vor allem erstmal die **Umstellung** auf ein anderes System, ne? Ich hab' ne=ne **Berufsfachschulausbildung** angefangen nach der Schule mit **Frontalunterricht** und ähm (2s), also mit ganz anderen (..)

Motivationshintergründen und so (2s) und bin da halt in ein System gekommen, wo=wo irgendwie **geföhlt** die **einzige Motivation** für die Leute war: **keine** schlechte Note kriegen. Und ähm, das hat mir als Motivation nicht **gereicht**, deshalb habe ich da schlechte Noten bekommen (..) so, weil (3s) halt in, in vielen Bereichen da meine **Neugierde** gar nicht so (.) gekitzelt worden ist und ich (.) schnell Begeisterung **verloren hab** und (..) der **Rahmen** gefehlt hat, die irgendwie **wieder zu holen**, was irgendwie in, in der Montessorischule da ging das noch, ne? Wenn man da irgendwie (.) **Schwierigkeiten** gesehen hat, sich an ein Thema **ranzutasten** oder so, dann ist man zum entsprechenden Lehrer gegangen und hat sich die **Hilfe** gesucht. Und dort war das halt auf den **Rahmen** des Unterrichts alles **beschränkt** (..) sehr stark und das war **neu**. Ähm, hab aber sowieso auch **persönlich** eine relativ schwierige Zeit in der Zeit gehabt, also (..) kam alles so ein bisschen aufeinander. (..) So. (..) Das hat ein bisschen **gefehlt**. (2s) Ja, dann war auch ähm (..) einfach (..) der **Umgang** in der Schule war immer noch sehr (2s), sehr **behütet**, ne, sehr, also im **besten Sinne**. Es war **solidarisch**, Konflikte wurden (..) **angesprochen** und miteinander diskutiert und **ausgetragen**, ohne dass sie irgendwie (2s) **zu schlimm** geworden wären oder so. Und ähm (2s) und danach hab' ich dann (2s) einfach erstmal zu spüren bekommen, als ich aus der Schule **raus** bin, wieviel es im Leben auch um Ellenbogen zeigen geht und (..) **sich durchzuboxen** und das (.) war halt (2s), das war glaube ich so der **größte** Kulturschock. [0023:35]

I: Mhm. Hätte da die Schule irgendwas (..) **machen** können, irgend- also, [um dich darauf vorzubereiten? [0023:41]

B4: Ja das ist wie gesagt wieder so] der **Punkt**, ne, da wünsche ich mir eigentlich, dass die Gesellschaft ein bisschen mehr wäre, wie die=wie die Schule und nicht, dass die **Schule** einen da besser auf die Gesellschaft vorbereitet. (2s) Ähm (..) unsere, unsere **Lehrer und Betreuer**, die haben (.), die haben das schon auch immer **gesagt**, ne? **Passt auf** und es geht **rauer** zu draußen und (..) müsst ihr aufpassen. (2s) So (..) und ich hab' das immer (2s) **wahrgenommen** aber (..), dadurch dass man es halt vorher nie anders **erlebt** hatte, war es auch schwer, das (..) ähm (..), das

irgendwie (..) richtig zu **verinnerlichen** und zu **verstehen**, so. Ich glaube, da hätte es ganz gutgetan, wenn wir mal (..), weiß ich nicht (..), einen **Austausch** gemacht hätten oder so. Dass man mal eine Woche Frontalunterricht hat in einer **normalen** Schule und dafür die anderen bei uns (2s), so. Das wäre mal interessant gewesen. Ja. [0024:32]

I: Vielleicht hättest du ja das berufliche Gymnasium dann **doch noch** gemacht, ((lacht)) wenn du das eine Woche **dort** erlebt hättest. [0024:37]

B4: Ja, weiß nicht, ich hatte einfach keinen Bock mehr auf (..), auf allgemeinbildende Schule. Ich wollte einen Beruf lernen. So nach elf Jahren habe ich mir gedacht: jetzt, jetzt willst du mal was **Lernen!** So. Nicht, dass ich vorher nichts gelernt hätte, ja eher so im **praktischen Sinn**. Und dann habe ich mir eine **schulische** Ausbildung rausgesucht. Im Nachhinein **total doof**. ((lacht)). Ja. [0024:58]

I: ((lacht)) Hattet ihr denn sowas wie **Berufsberatung** oder Bewerbungstraining oder solche Sachen? [0025:03]

B4: Ja. (..) Also zum einen (..) hatten wir natürlich die vom Arbeitsamt gestellte **Berufsberaterin** immer mal zu (..) Gast. (..) Davon hab' ich **nicht viel gehalten**. [0025:13]

I: Warum? [0025:15]

B4: ((seufzt)) Ach, das lag an **der Person selbst**, ähm (..) ja (..). Die Frau war selber (..) **vier Jahre** arbeitslos gewesen, hat dann eine Weiterbildung zur Berufsberaterin gemacht und wollte mir erzählen, was und was ich nicht machen kann und so. (..) Ähm (..), fand ich nicht so gut. Aber wir haben auch (..) ähm (2s) mit (2s) so **freien** Berufsberatungsträgern (..) soweit ich mich erinnere, da Projekte gemacht. Da waren wir mal in <Ort 5> in so einem, ähm (..) in so einer **Einrichtung** (..) wo wir irgendwie **drei Wochen** immer zwei Tage hingegangen sind. (2s) Ähm (2s), **Prüfungsvorbereitung** war auch super, (..) **super intensiv** (2s) irgendwie (..), wenn wir das **wollten**, ne? Also es war halt zehnte Klasse, war mehr oder weniger **freiwillig** und es wurde schon warm (..) und da haben dann die einen **mehr gearbeitet** und die anderen **weniger** Zeit in der

Prüfungsvorbereitung verbracht. Mir ist damals alles ganz schön **leichtgefallen**, deshalb habe ich da eher **weniger** Zeit in der Prüfungsvorbereitung verbracht. (2s) Ist aber gut gegangen ((lacht)). (..) Und ähm (2s), ja also **Berufsorientierung** war bei uns halt sehr, sehr stark am, am **Menschen** orientiert und wirklich **jeder** an seinen Neigungen. Wir haben auch (..) ähm (2s) so Prof- **Profil**unterricht nannte sich das, oder=oder, also es war in der fünften Klasse waren das noch so **Neigungskurse**, wo man sich mal durch unterschiedliche **Bereiche** (..) **durchprobieren** konnte. Da (..) gab's dann (..) zum Beispiel haben wir ein viertel Jahr lang dann die Schülercafeteria betreut. **Abwechselnd**, ähm (..) und solche Sachen. Ähm (..) und das konnte man dann **später**, konnte man sich halt eine=eine **Neigung** raussuchen, ein Neigungsfach (..) irgendwie so (..) nannte sich das und ähm (..) hat sich dann halt damit von der siebten bis zur zehnten Klasse (..) da mit einem bestimmten Gebiet **intensiver** beschäftigt und dann haben wir in der zehnten Klasse eine **Abschlussarbeit** darüber geschrieben. [0027:17]

I: Waren die Gebiete vor[gegeben und dass man da auswählen... [0027:20]

B4: So und nein, das] haben **wir uns** rausgesucht. [0027:20]

I: Ihr selber. [0027:21]

B4: Na und dann in **Rücksprache** mit den **Lehrern** irgendwie geguckt: wie kann man das jetzt **beackern**? Ich habe damals eine große Faszination für **Werbung** gehabt. Hab über (..) den Wandel des (..) optischen Marketings der Coca-Cola Company geschrieben, (..) so, wie [wie sich das verändert hat. [0027:36]

I: Daran hast] du drei Jahre lang dich so drauf gestürzt? [0027:38]

B4: Nein, nein ich habe vorher vor allem (..) so (..) **Gestaltungssachen** (..) **in** der Schule gemacht. (..) Weiß ich nicht, pfff, (..) Schilder für die Baderäume, dass da- dass man das **Händewaschen** nicht vergessen soll, gestaltet oder sowas. Hab sogar die Schule davon überzeugt, eine Software zu kaufen, die 150.-€ gekostet hat, was damals schon ziemlich viel Geld

war, (..) ähm (2s) ja. Und das war **sehr, sehr** (..) frei, also da war wenig (2s), wenig ähm (..) **Einfluss** so von den, von den Lehrern oder so, ne? Das hat mich schon sehr **selbständig** gemacht. (2s) So und (..) dann hat man halt diese **Arbeit geschrieben** und das war unglaublich interessant, auch was die anderen so gemacht haben, ne? Da war ein Klassenkamerad, der hat sich mit **Aromastoffen** beschäftigt so, das war so **sein** Ding: **Chemie** (..) und so ähm (..). Dann gab's welche, die haben **fotografiert**, also es konnte sich **jeder** komplett irgendwie eine Richtung **raussuchen** (..) und ähm, dann wurde aber geguckt (..), in welche ähm, in welche (..) von den vorgegebenen Fachbereichen **passt das** jetzt so ein bisschen rein (..) und da wurde dann **im Endeffekt** also auch die (..) ähm (..), die=die=die (..) Abschlussarbeit daran bewertet, so. (..) Genau. (..) Ja, das hat mich (..), das mit dem **Bewerten** ist in der neunten Klasse so reingekommen, vorher auch schon so ein bisschen (..). Das hat mich immer so ein bisschen **genervt**, dass wir das machen **müssen**, aber es war halt notwendig irgendwie zur **Vergleichbarkeit** mit anderen. [0029:05]

I: Mit den Noten meinst du [dann? [0029:07]

B4: Mit den] Noten **genau** oder halt (..) **vorher** in der siebten, achten Klasse wurde viel mit **Schlüsselwörtern** gearbeitet, als es offiziell noch keine Noten gab (..), damit wir uns schon mal **rantasten** können. (..) Und vorher hast du halt, wenn du ein **Zeugnis** bekommen hast - also wir haben auch Zeugnisse bekommen, auch wenn es keine Noten gab (..), aber da stand dann halt ein **drei Seiten** langer, mindestens drei Seiten langer Brief vom, vom Klassenlehrer drin (..) über die (..) persönliche Entwicklung, die man hingelegt hat in dem Jahr. (..) Das war immer eine ganz **gute Reflexion** so, das hat mir (..) eigentlich **mehr** gegeben, als da irgendwelche kryptischen Zahlen zu lesen (2s), ne? [0029:38]

I: War das **frustrierend** dann auch manchmal oder weil du gesagt hast, es hat dich **genervt** also eigentlich, dass diese krypt-, kryptischen Zahlen dann [diese **Vergleichbarkeit** oder... [0029:46]

B4: Ja, also] (..) ich hab' **gute** Noten gehabt, ne? Deshalb (..) fand ich das jetzt vermutlich (..) erstmal **weniger** frustrierend als **andere**. Ich habe aber

auch gemerkt, wie es Mitschüler (..) **gehemmt** hat oder wie Mitschüler auf einmal (.) **Panikattacken** vor Klassenarbeiten hatten, was es vorher **nicht gab** und so, ne? (..) Also wir haben natürlich auch trotzdem Tests geschrieben, um, um unser Wissen irgendwie abzufragen (..) aber dann gab's halt keine **Note**, die einem irgendwie einen **Stempel** aufdrückt: „Hier, du bist ein Depp“ oder sowas (..), sondern dann wurde geredet: „Hier, **daran** müssen wir noch arbeiten, **daran** müssen wir noch arbeiten“. Es war halt alles (..) **individueller**, ne, aber (2s) auf der anderen Seite habe ich mir (.) **damals** zu der Zeit auch öfter mal **gewünscht**, Noten zu haben, als wir noch keine hatten, um diese **Vergleichbarkeit** wieder zu haben, ne? Die hat mir dann nämlich **gefehlt** auch, also (2s), **war** glaube ich auch nicht ganz leicht, da einen Kompromiss zu finden, so. (2s) Ich weiß auch gar nicht, wie es **jetzt** ist, da hat sich viel geändert in der Zwischenzeit (2s), wie ich das mitbekommen hab durch meine Geschwister und so. (..) Mein Bruder ist jetzt auch noch auf der Montessori-Schule. (..) Der Jüngste, der ist **elf** jetzt. [0030:53]

I: Das heißt, ihr seid **fünf** Kinder, oder? [0030:56]

B4: Ich hab' ähm (..) **vier** Geschwister, ja. Das ist so Patchwork. [0030:59]

I: Ja. Weil du vorhin bloß gesagt hast: drei Schwestern, ja? [0031:02]

B4: Genau, drei Schwestern. [0031:03]

I: Ja. (..) Herzlichen Glückwunsch ((lacht)). [0031:06]

B4: ((lacht)) Danke. [0031:07]

I: Du hast vorhin noch ähm (..), ganz kurz **angerissen**, dass ihr irgendwas hattet ähm in (..) hilf mir mal <Ort 5>? [0031:14]

B4: <Ort 5>. Das ist so ein **Stadtteil** und da war halt so eine, (..) so eine **Berufs-** ähm (..) Orientierungseinrichtung, so. [0031:26]

I: Und da konntet ihr auch - (..) verschiedene Bereiche gab- äh wurden da **angeboten**, oder? Weil du sagtest, ihr seid dann da für eine gewisse Zeit ein paar Mal in der [Woche hin, oder... [0031:32]

B4: Naja, na, wir sind] dann irgendwie drei Wochen lang (..) ähm einen

Tag in der Woche oder so sind wir da hin. Haben da - da gab's dann gruppendynamische **Spiele** und ähm so **Orientierungsdinge**, **Psycho-Quizze**, wo man dann irgendwie so gucken konnte: in welche Richtung **geht's da**. [0031:49]

I: Ah, okay. [0031:51]

B4: Ähm, (..) genau. (..) Uns dann **gegenseitig präsentiert**, was so unsere Berufswünsche sind. (..) Ja, das war eine ganz- eine ganz gute Sache, also (..) **generell** glaube ich eine gute Sache, wenn man sich (..) **Hilfe** von außen holt so, (..) guckt. Wir haben jetzt eine gewisse Expertise nicht, wo holen wir uns die her? Das haben- das hat die Schule **schlau** gemacht damals. Fand ich gut, ja, also. [0032:15]

I: Habt ihr viele **Praktika** gehabt? [0032:17]

B4: Ähm (3s), wir hatten (..) damal- also ich habe **zwei** Praktika gemacht. Ich glaube, eigentlich sollte das Praktikum (..) **nur** in der (2s) ähm (2s) in der achten Klasse glaube ich stattfinden. Ähm, ich habe aber (.) da in **der Zeit** gerade wiederholt, deshalb habe ich **zwei** gemacht. Ich weiß, dass es später auch Leute gab, die **mehr** Praktika gemacht haben, also das hat sich glaube ich ein bisschen geändert, ja. Aber ich habe (.) tatsächlich nur zweimal zwei Wochen (2s) ein **Orientierungspraktikum** gemacht, sag ich mal. (..) Ja. (2s) Genau. Aber das hat auch viel Spaß gemacht so. [0032:59]

I: In welche **Richtung** bist du da gegangen? [0033:01]

B4: Ähm, das erste war in (..) einer ähm in einem- in einem (..) im **Einzelhandel**. ([0034:32] 2) Im Fachgeschäft für Outdoor-Ausrüstung in <Ort 6> (2s) und ähm, das andere war in einer **Werbeagentur**. (3) Das hat dann, also da, da hat sich dann die Neigung schon **stärker** herausgeprägt. Genau. [0033:22]

I: Hast du in der Schule ähm dann schon ähm (..) komplett gewusst, was du (.) später mal machen willst? [Hat sich das dann da... [0033:28]

B4: Nein doch, das weiß ich jetzt noch nicht, das ((lacht)) (2s) nein, das ähm (2s) ich hab immer, (..) immer **Dinge** gehabt, für die ich mich

begeistern konnte, so. Wo ich- die ich mir **vorstellen** konnte, aber irgendwie **nie** einen richtig festen Plan, so: **Das** soll's werden oder so. Das (2s) ist vielleicht auch so ein bisschen (..) ein **Manko** an dem Ganzen, ne. Das, also ich hab' halt gelernt, mich für viele Dinge schnell zu **begeistern** (..) und (..) mir auch ein relativ **breites** Wissen angeeignet über alle möglichen Dinge, aber dann das zu **vertiefen** oder etwas (..) irgendwas **länger** zu tun oder so, das fällt dann schwer. Also mir zumindest. Weiß nicht, ob das mit der Schule zusammenhängt. Kann ich mir vorstellen, ja. [0034:09]

I: Was hast du denn **gelernt**? [0034:10]

B4: Ich bin gelernter Reiseverkehrskaufmann. Also im Reisebüro Reisen verkaufen, ne? Nach der Ausbildung dann (..) drei Monate in dem Beruf gearbeitet und seitdem nicht mehr, ja. (2s) Ich bin da in ein bisschen blödes Büro gekommen; hat die Chemie nicht gestimmt, (..) ja. (2s) Habe irgendwie **ganz** viele Dinge gemacht seit der Schule schon, ja. [0034:30]

I: Ja? [0034:30]

B4: (2s) Ja, genau: die **Ausbildung** angefangen und dann musste ich zwi-schendrin mal so eine **berufsvorbereitende** Bildungsmaßnahme machen, das hat das Arbeitsamt mir (..) aufgedrückt, [als ich... [0034:41]

I: **Während** der Ausbildung? [0034:42]

B4: **Nein, nein** (..) ähm als ich die (..) **erste** Ausbildung abgebrochen hatte, die zum gestaltungstechnischen Assistenten. Also ich habe **zwei-mal** das **erste** Lehrjahr gestaltungstechnischer Assistent gemacht, (..) **dann** war ich arbeitslos ein Jahr. In dem Jahr musste ich diese berufsvor-bereitende **Bildungsmaßnahme** machen (2s), was für mich so (..) die **schlimmste** Erfahrung war irgendwie in der ganzen (2s) ja, eigentlich Punkt: es war die schlimmste Erfahrung. Ähm (2s) beim <Träger 1> war das **ganz, ganz** schreckliche Einrichtung. Ähm (2s), dann habe ich die **Ausbildung** gemacht zum (..) Reiseverkehrskaufmann (..) von ((überlegt)) 2009 bis 2012, ja. (2s) Dann habe ich (..) ähm da noch drei Monate gearbeitet, war dann **wieder** arbeitslos (..), dann habe ich in der **Straßenwer-bung** gearbeitet (..) ähm, (..) dann (..) habe ich für <Organisation 1>

gearbeitet eine Zeit lang als **Jugendsekretär**, also bei der Gewerkschaft hauptamtlich. **Pervers** viel Geld verdient in der Zeit, aber ähm (..), war ein befristeter Arbeitsvertrag bei der Gewerkschaft, das ist auch super ((lacht)). Das hat mir viel **Spaß** gemacht und (.) war dann aber leider vorbei. Ähm (..) ich bin **Fahrrad-Rikscha** gefahren, ich hab' äh (2) jaja, [ne... [0035:59]

I: ((lacht)) Das ist echt spannend], ja. [0036:00]

B4: Zuletzt hab' ich **Bratwürste** gebraten an einem **Grill** (..) so. (..) Aber bei **all** den Dingen, die ich getan habe, (.) hab' ich **immer** am Anfang so: Oh, das ist total geil und es macht mir **total viel Spaß**, so dieses **Feeling**, das ist **jedes Mal** dabei aber (..) **bleibt** halt nie lange, das (..) ja. [0036:18]

I: Also würdest du sagen, du hast einfach noch nicht **das** gefunden, wo du dir vorstellen kannst, dass dich das halt für eine länger Zeit **ausfüllt**? [0036:24]

B4: ((überlegt)) (3s) **Ja**, das kann man sagen. (..) Ja, genau. Ich **weiß auch nicht**, vielleicht ist das bei mir einfach so=so ein **Persönlichkeits-**Ding, dass ich vielleicht (..), immer mein- meine Abwechslung **brauche**. Mal eine Zeit lang **das** machen, mal eine Zeit lang **jenes** machen, (..) so. [0036:41]

I: Macht dich das **unglücklich** jetzt gerade, dass du sagst, du bist so (2s) [hin - und her- (..) gerissen? [0036:47]

B4: Naja, die (..) daraus resultierende] finanzielle Situation, die ist eher das, was **schwierig** ist, so. Vom=vom - an sich vom Wohlbefinden mit dem, was ich tue oder nicht tue (..), macht's mich nicht unglücklich so. Das ähm (..) ja. Die (..) **strukturellen** Rahmenbedingungen, die sind dann schon eher das, was einem auf den Magen schlägt, (..) ja. (6s)

[0037:15]

I: Aber die ähm (..) Ausbildungen, die du dir ausgesucht hast, das waren alles so (..) aus **deinen** (.) **Vorstellungen** heraus und aus deinen Wünschen, wo du gesagt hast, das kannst du dir vorstellen, dass dir das gut liegt. Da gab's jetzt keinen [Einfluss von außen oder irgendwen? [0037:29]

B4: Ja. Also nach der Schule] wollte ich **unbedingt** erstmal in den Bereich **Werbung** so. Das war mir **total wichtig** und das war **meine** Entscheidung. Und ich hatte ähm (.) Zusagen von **allen** beruflichen Gymnasien in Dresden (..) und hatte aber keinen Bock drauf und (..) hab dann da diese Ausbildung angefangen. Musste dann an- **einsehen**, dass ich das, dass ich da nicht dazu in der **Lage** zu bin, weil ich einfach zwei linke **Hände hab'** und nicht richtig **zeichnen** kann. Hab extra Fachbereich **Medien** gemacht, weil ich gedacht hab', da muss man nicht **zeichnen**, da muss man nur **Ideen** haben (..), war mir nur nicht so klar, dass alles, was am Bildschirm gemacht wird, vorher erstmal auf ein **Papier** gebracht wird, aber (..) ähm. (2s) Hat mir trotzdem **ganz** viel mitgegeben auch so diese zwei Jahre da in der (..)- diese **zwei ersten** Lehrjahre in der Ausbildung. (..) Ähm (..), na mit dem **Reiseverkehrskaufmann**, das (.) war auch also in der Zeit, wo ich die berufsvorbereitende **Bildungsmaßnahme** gemacht hab, hab' ich auch noch so ein **Berufsberatungs-Ding** besucht nochmal (..) ähm (.), weil es mir wirklich **schwergefallen** ist, mich zu **orientieren** und mir klar darüber zu werden, was ich **machen** will, also ne? (..) Ähm (..), hab dann (.) **schnell** rausgefunden, dass ich irgendwie eine gewisse Eloquenz mitbringe und (..) ähm im kaufmännischen Bereich mich **wohl fühle** (..). Also war da schon mal schnell eine **Richtung** klar und dann hab' ich mir geschaut- rausgesucht, was da **passen** könnte (..) und bin dann im **Tourismus** gelandet, so (..) und irgendwie auch die Branche, wo es mich am **meisten** wieder zurückzieht, immer. Also nicht nur, weil ich da eine abgeschlossene Berufsausbildung habe, sondern (..) insgesamt, weil das (2s) ja, **Reisen** irgendwie so eine Faszination ausübt, auch wenn ich selber nicht so viel reise, wie ich es mir wünschen würde, (.) aber ja. (2s) Genau. (..) Also **ja**; hab mir das alles **immer** selber rausgesucht, was ich mache, so. Manchmal haben sich auch Dinge **ergeben** (2s) so, gerade mit den **kleineren** Jobs, die mir jetzt nicht so **wichtig** waren oder so. Das waren halt Sachen, die sich einfach ergeben haben. Aber auch **da** ist dann immer schnell so eine Begeisterung da, (..) die bald wieder **abflaut**, ne, aber **erstmal** (.) mache ich immer alles, was ich anfangen, mit (..) **Herzblut** und mit (..) ja. [0039:36]

I: Hast du da **Unterschiede** auch bemerkt, also (.) im Laufe (..) der Ausbildung, wenn du dich so vergleichen konntest mit **anderen**? (..) Wo du sagst: naja, das ist hier schon irgendwie typisch oder für **mich** oder so, da ticke ich einfach nochmal **anders** oder das fällt mir **leichter**, das fällt mir vielleicht auch **schwerer**? [0039:50]

B4: Ja. Also (..) **krasser** Unterschied, den ich so im=im Vergleich zu meinen (..) **Kollegen** und **Mitberufsschülern** (.) und so (.) festgestellt hab, war das ähm (..) die ähm (..) sehr viel (..) **zielorientierter** gearbeitet haben, sag ich mal, ne? Immer mit dem (..), mit dem Ziel, jetzt irgendwie einen **guten Abschluss** zu machen und ähm (..) da (2s) bestimmt in=in vielen Teilen **fokussierter** waren als ich (..) und ich war **neugieriger**, so. Das=das ist mir aufgefallen. Also gerade in **langanhaltenden** Diskussionen mit meiner Wirtschaftslehrerin da in meiner Berufsschule, hab' ich mir (..) **schnell** (..) ähm (2s) **Antipathien** in der Klasse eingehandelt mit meinem ständigen **Nachfragen** und **Diskutieren** (.), das hat **vielen** da nicht so richtig **ge- taugt**, ne? Und **für mich** war es aber ganz **wichtig**, um das Gelernte zu **verstehen** und zu **verinnerlichen** so. Ich wollte das wirklich **erfahren**, was ich da (..) - und **da** hatte ich das Gefühl, dass da ein großer Unterschied bestanden hat. (3s) ((grüßt jemanden)). Ähm (2s), ja, das war so ein, so ein Ding. (2s) Also **vor allem** so die Neugier, ne? Das (..) ja, aber eben auch, dass die anderen da **zielorientierter** gearbeitet hatten. Ich (3s). [0041:12]

I: Und so von dem **Menschlichen**? Würdest du sagen, das kann man auch darauf zurückführen, wie du in der Schule halt (..) aufgewachsen bist (..) sozusagen mit anderen **Werten** und dass es dann halt **dort**, an diesen staatlichen Einrichtungen viel **rauer** zugeht (..) [innerhalb dieser Ellenbogengesellschaft? [0041:26]

B4: Also vom menschlichen hab' ich mich] **ganz** schnell da an die=an die - also an=an=an die Situation dort angepasst, so. Das- ich würde nicht sagen, dass ich da jetzt (..) sonderlich viel **vorausgehabt** hätte oder so. Ähm (..) ich merke es halt **allgemein** im Umgang mit Menschen, ja, dass ich (..) da auf jeden Fall viel von der Schulzeit mitgenommen hab. Würde aber

nicht sagen, dass das nicht Kompetenzen sind, die Menschen auch (.) **ohne** so eine Schule (.) erwerben könnten so. **Mir** hat's geholfen in der Schule das, (..) aber einen gewissen (..) ja (8s) ja (3s) **vielleicht** war ein bisschen weniger **Akzeptanz da**, als ich es kannte, für=für die Unterschiede von Menschen, so. Das, (..) das schon, aber (..) nicht **gravierend**, würde ich sagen. (3s) Mhm. [0042:17]

I: Ja, wir waren vorhin schon einmal (..) ganz kurz bei politischem und sozialem **Engagement**. ((lacht)) Die Frage ist ja jetzt eigentlich schon so halb, nur noch nicht auf Band. Vielleicht kannst du da nochmal drei Worte dazu erzählen, weil du ja (..) meintest, du hast dich da auch **sehr** engagiert (2s) hier in der **Stadt?** [0042:34]

B4: Mhm. Ähm, ich hab' schon zu **Schulzeiten** angefangen, mich politisch zu engagieren, also **Schulpolitisch** (.) erstmal. Und (..) bin da irgendwann in der Schule stellvertretender **Schülersprecher** geworden (.) und hab mich (.) mit meiner Schülersprecherkollegin dafür eingesetzt, dass wir (.) als Schüler **mehr** Stimmrechte in der **Schulkonferenz** haben (2s), das dann in den nachfolgenden Generationen dann auch **ausgebaut** (.) wurde. Aber wir haben da so einen **Grundstein** der **Demokratie** gelegt damals. Das, ähm (..), das war mir ganz **wichtig**. Ähm (2s), ja bin dann (..) relativ **schnell** aktiv geworden so (.) im (..) - also **schulisch** noch: wir haben natürlich auch **als Schule** an Demonstrationen schon teilgenommen, ähm (..), wo es um die gleichberechtigte **Finanzierung** von Schulen in freier Trägerschaft ging (..) beziehungsweise um - **gegen Kürzungen** für die Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft, also das ist ja in Sachsen, CDU-regiert, immer so eine **Sache**. Ähm (..), da durfte ich dann auch mal eine Rede halten vor **vielen** tausend Leuten ganz **spontan**, weil da ein Redner ausgefallen ist. Hab' ich mich da einfach auf die **Bühne gestellt** und den Kultusminister angegriffen. Ähm (..), so da hab ich meine **ersten** Erfahrungen quasi gesammelt, ja, und bin dann **später** (..) im anti-faschistischen Bereich (.) aktiver geworden (3s) und das gipfelte dann dahingehend, dass ich 2015 **Pressesprecher** bei <Organisation 2> war und ähm (2s) hab (.) da auch vorher schon (..) eine **Rede** gehalten gehabt auf dem <Ort 7> damals vor 25.000 **Menschen** und so. Das ist schon eine

ganz krasse **Erfahrung** (..) und (..) ja aber, das ist halt so meine **größte** Fähigkeit, vor Menschen **reden**, das kann ich gut. Ja. :U:nd (2s) in der Zeit habe ich dann halt auch bei <Organisation1> gearbeitet und das ist dann halt aber **alles viel** zu viel geworden, so ne? War der **Freundeskreis** nur noch **Politik**. Ähm (.) die, der ganze Tag bestand aus Politik. Ähm, tagsüber Gewerkschaftspolitik, abends Gesellschaftspolitik. So ein Arbeitstag ging dann halt schon (.) gut und gerne mal von um sieben bis um elf (..) so und das ähm (2s) war dann (..) so **heftig**, dass ich ähm (..), **seitdem** mich kaum noch **politisch** engagiere. Das ist ähm (..) **schade**, aber das hat (..) ganz schön (..) **Spuren** hinterlassen die Zeit (.) sag' ich mal. (..) **Aber** (..): die letzte Messe ist noch nicht gesungen. Ja. (..) Und ansonsten (..) hab' ich mich auch (2s) ja, immer für viele Dinge interessiert. Zu **Schulzeiten** war halt irgendwie (..) das soziale **Umfeld sehr** auf die, auf die Schule konzentriert, auf die Mitschüler ne? Also dadurch, dass wir auch bis spät in den Nachmittag rein in der Schule waren (..) ähm (2s) wir hatten, (.) weiß ich nicht, in der achten Klasse teilweise bis 17:00 Uhr Unterricht, (..) 16:30 die Drehe (2s) ähm (2s), **weil** natürlich diese Art und Weise zu **lernen** auch ein bisschen mehr Zeit in Anspruch nimmt. **Dafür** gab's keine Hausaufgaben. Muss man jetzt wieder **abwägen** (..). Finde ich auch **besser**, wenn man sein Zeug **in** der Schule vertiefen kann und den Lehrer ansprechen, als wenn man nach **Hause** geht und dann einen Anschiss kriegt, weil man es nicht gemacht hat. (..) Ähm (..) ja (2s) so. Aber **da** war das=das Umfeld quasi sehr, **sehr stark** auf die Schule konzentriert und das war dann nach der Schule eine große **Herausforderung**, als sich so langsam alles in alle Winde zerstreut hat und man auf einmal ein neues soziales Umfeld **aufbauen** musste, **selber** Leute **kennenlernen**, was halt vorher gar nicht so (..) vorher hat man sich einfach **gekannt** und (..) ich glaube, das sind Erfahrungen, die machen sicherlich viele Leute, die von der Schule kommen, kann ich mir vorstellen und ähm (.), das war halt dadurch, dass es sehr, so **intensiv** war, (..) das **Miteinander**, war das für mich eine große Herausforderung. Und in der Zeit hab' ich mich dann auch (..) ähm (..) angefangen, **sozial** so ein bisschen zu engagieren. Das war ein gutes **Ventil** in der, der **Kirchgemeinde** hier, in der evangelischen Gemeinde. Ich war nie sonderlich religiös oder so, aber (..) aber hat mir

viel Spaß gemacht [mit den Leuten zusammen so. [0046:49]

I: Was hast du da genau] gemacht? [0046:50]

B4: Ähm (2), ich bin erstmal einfach als **Teilnehmer** immer hin gegangen (..) so (..) zur <Organisation 3> und hab dann später halt ähm (3s) **Kurse** gemacht mit **Konfirmanden** (..) zum Thema **Fotografie** oder (..) hab ähm (..) **Rüstzeiten** mit betreut. Wir haben da einmal im Jahr so eine Art ähm (..) **Alltagsrüstzeit** nannte sich das. Das war- im Prinzip haben wir alle (..) im <Organisation 3>-Raum gepennt (..) eine Woche und jeder ist dann von **dort** aus zur Schule und abends nach der Schule wieder **dorthin** (..) oder zur Arbeit oder was auch immer die Leute gerade gemacht haben. (2s) So. (..) Ja, einfach so die, die Arbeit mit den Jugendlichen da. (2s) Das hat schon viel Spaß gemacht, aber (..) habe schnell festgestellt, das ist=das ist was für die **Freizeit**. (..) So. Meine **Eltern** sind ja nun beide **Pädagogen** ((lacht)), (2s) das ist etwas, was ich beruflich **nie** machen möchte. [0047:42]

I: ((lacht)) Warum das? [0047:43]

B4: Ich kann mich, glaube ich, zu schlecht **abgrenzen** (..) so. Ich merke einfach bei meinen Eltern immer, was sie auch mit **Schicksalen** zu tun haben und so durch ihr, ähm (..) ihre Berufe und (..) ähm (..), das würde mir zu sehr an die **Nieren** gehen. (..) Da, (..) könnte ich nicht mit umgehen. Bei <Organisation1> hat sich da beruflich schön die Waage gefunden, ne? Da habe ich auch Seminare mit jungen Leuten gegeben als=als (..) ähm Jugendsekretär war ich halt (..) zuständig für die <Organisation 1>-Jugend, also sprich für die Mitglieder unter 28. (..) Bin da in die (..) **Betriebe** gegangen, hab mit den Jugend- und Auszubildenden **vertretungen** zusammengearbeitet, hab **Seminare** gegeben, **begleitet** (..) so, ähm (..) - **das** hat schon **Spaß** gemacht so. Also wenn es dann eher so ein bisschen eine **unverbindliche** Sache ist, ne, so mehr, mehr Richtung schon **Erwachsenenbildung** geht (..). War auch ein Bereich, den ich mir damals **nach** <Organisation 1> noch **sehr gut** hab vorstellen können, wo ich dann **sehr, sehr** traurig feststellen muss, dass man **überall** ein abgeschlossenes Studium in der sozialen Arbeit braucht (..) [dafür. [0048:40]

I: Wirklich?] [0048:40]

B4: Ja, wurde mir **ständig** gesagt. (..) So. [0048:43]

I: Na dann: Mittweida ((lacht)) [0048:46]

B4: ((lacht)) Ja, genau! Ähm, nein (.), ich habe auch schon eine Zeit lang überlegt gehabt, ob mich hier bei der <Träger 2> mal **zu bewerben**, einfach zu **gucken**, wie viele von diesen **Punkten**, die man da braucht, ich **kriegen** würde (..) ohne Abitur, aber halt mit den (2s) **ehrenamtlichen** Sachen und sowas, was da ja auch alles irgendwie eine Rolle spielt. (..) Mal schauen. (2s) **Vielleicht** (..) ist irgendwann die Neugier groß genug, das auch noch zu machen. (4s) Ja. (2s). Jetzt weiß ich gar nicht mehr, **was** die Frage war. [0049:17]

I: Ähm (..), es ging um (.) soziales und politisches Engagement. [0049:20]

B4: Ach so, ja. [0049:21]

I: ((lacht)) Ja. [0049:22]

B4: Na. (..) Ja und jetzt (.) ähm (2s) ist **das soziale Engagement** (..) und **politische** Engagement (.) das hat sich so ein bisschen nach **Hause** verlagert. Also ich wohne (.) seit (2s) etwas mehr als **fünf Jahren** mittlerweile (.) in einer WG mit 20 Leuten. [0049:38]

I: Mit **20**? [0049:40]

B4: Ja, das sind 20 Leute und **entsprechend** (..) **anspruchsvoll** ist das da auch, miteinander umzugehen und so (..) und das Ganze auch mit halt, (..) wie ich finde auch sehr **fortschrittlichen** gesellschaftlichen Ansätzen. Also es fängt schon daran (..) - damit an, wie die **Miete** verteilt ist, (.) so. Da (.) gibt's bei uns so eine (..), so ein **System**, dass wir halt, wir haben einen **Richtwert**, na so, was **anteilig** quasi die Miete wäre, wenn man das durch alle **gleichmäßig durchteilt** (.) und dann sagt jeder: so viel **kann** ich geben (..) ähm (2s) **maximal** und so viel **möchte** ich gerne **minimal** geben so und dann wird sich das irgendwie dazwischen **geeinigt**, so. Und (..) so muss quasi keiner mehr zahlen, als er gerade **kann** und wenn, also es ist (.) so ein **solidarisches** Preisverteilungssystem (.) ist, ist das

einfach. [0050:25]

I: Und funktioniert? [0050:26]

B4: Das funktioniert **verdammt** gut, ja (..) und das ist auch (..) wir hatten **größere** Herausforderungen mit dem Umgang mit Menschen, die Hilfe bedü- ähm, **brauchen** so. Also es war so dass (..) ähm, bei uns öfter mal Leute untergekommen sind, die (..) **keine** Wohnung haben (..) und so und das waren auch nicht immer leich- ähm **einfache** Menschen so, da gab's dann schon (..) größere **Herausforderungen** da (..) auch also (..) weiß ich nicht (..). Es ging, ähm (..) bis zu **Fäkalien** im Wohnzimmer, ne? Das ist das komplette Programm und (..) das ist halt wie so=so ein kleiner (..) **Mikrokosmos**, so ein gesellschaftliches **Experiment**, hab' ich das Gefühl manchmal, ne, weil man **ganz** viele Dinge ausprobieren kann, wie sich so ein Umgang (..) **machen** lässt und wie **nicht** und so. Ähm (2s), **Regeln gegen Absprachen** aufzuwiegen und so, das ist schon (..) genau (2s), ja. Und das (3s) ist auf jeden Fall eine ziemlich gute Erfahrung, ne? Man kommt immer nach Hause und es ist jemand da, das (..) tut mir gut, (..) so. (3s) Ich hab' das früher mal als "**Sozialsucht**" betrie- ähm bezeichnet so, dass ich irgendwie immer (..) Umgang mit Menschen brauche. **Das** kann ich mir vorstellen, dass das durchaus auch mit der Schulzeit zusammenhängt, ne. (..) Genau. [0051:45]

I: **Gibt's** das? (..) Sozialsucht? [0051:47]

B4: Das weiß ich nicht. [0051:48]

I: Also es ist wirklich **interessant** so, ja? Wenn man drüber nachdenkt (..) [0051:52]

B4: Also ich glaube, es gibt auf **jeden Fall** ähm (..) so das, das (..) **Gegenstück** dazu, ne, irgendwie **Angst** zu haben, **allein** zu sein. So. (..) Ob es jetzt **Sozialsucht** gibt (2s), weiß ich nicht. Aber ich glaube, an einer **Überdosis** sozialen Umgang kann man nicht sterben. [0052:07]

I: Nein, [das stimmt. ((lacht)) [0052:09]

B4: Insofern ist mir das auch egal], ob es eine Sucht ist, oder nicht, (..) ja. [0052:11]

I: Würdest du (.) heute (.) rückblickend (.) noch mal (..) auf eine Montessori-Schule gehen? [0052:16]

B4: Ja, definitiv. (..) Würde ich, (..) so. Wenn ich **Kinder** hätte, würde ich gucken (..), wie die **Kinder** drauf sind, ob das (..) für die das Richtige ist, ne? Also ich finde es (ähm) (3s), auch wenn Kinder natürlich in ihrer (..) **Sichtweise** vielleicht noch nicht ganz so (2s) **weitwinklig** sind sag ich mal, wie Erwachsene, (..) ähm, sollte man doch **solche Entscheidungen**, in was für ein (..) **Konzept** das ist oder=oder=oder (..) wie, wie **gelernt** wird oder so, das sollte man, finde ich, immer in **enger** Rücksprache mit dem Kind selber (3s) ähm, rausfinden. (2s) Ich kann mir nicht vorstellen, dass es **ein** pädagogisches Konzept gibt, das für **alle** Kinder und für **alle** Persönlichkeitstypen das (.) non plus Ultra ist. (..) So. (..) Ich glaube, dass (..) die **Konzepte** da eben so unterschiedlich **sein müssen**, wie die **Menschen** unterschiedlich sind. (2s) Und (2s) hab also auch **Mitschüler** gehabt, die offensichtlich mit dem System, wie wir es hatten, **nicht** klargeworben sind. Ob das jetzt an Montessori **lag** oder daran, wie es **umgesetzt** wurde bei uns ((Unterbrechung durch andere Café-Besucherin) ähm (..) das (..) weiß ich nicht so richtig ne, aber (4s). Jetzt habe ich meinen Faden verloren. (2s) Egal, (..) ja. Ich weiß **echt** nicht mehr, wo ich gerade war. [0053:44]

I: Ähm, es ging darum, ob du selber deine Kinder ähm (..) auf [eine Montessori-Schule schicken würdest und [0053:49]

B4: Ach so, ja genau, ne? Also das finde ich halt] wichtig, dass, dass es zum einen (..) die Möglichkeiten gibt, da zu **wählen** (..), so zu **schauen** (..), was **passt da** wo am besten (..) ähm und zum anderen das aber wirklich in Rücksprache mit den Kindern zu machen, so. (..) Also ich **selbst** würde definitiv noch mal auf eine Montessori-Schule gehen. Wenn ich Kinder hätte (..), würde ich es von den Kindern abhängig machen (2s) und von **anderen Leuten**, die da vielleicht auch noch ein Mitspracherecht haben. (3s) [0054:16]

I: Ähm (2s), ja dann sind wir eigentlich schon bei der finalen **Frage**, was du dir (..) so **allgemein** für das deutsche Bildungssystem wünschen

würdest. [0054:26]

B4: Diversität. (..) Auf jeden Fall ähm (..) Diversität in den **Konzepten** ähm (2s), **Einigung** in den Maßstäben, in den Standards, die die da bringen. Also ich finde es (..) ein Unding, dass (..) wir (..) in einem (..) Land leben, in dem (2s) es immer noch so krasse föderale Unterschiede im Bildungssystem gibt, dadurch, dass es einfach in Länderhand ist (..) so. Ich finde da - (..) das gehört, das gehört zumindest so (..) ähm (..) in **Teilen** (..) in ähm, in=in=in (..) **Bundeshand** finde ich, (..) einfach damit da äh (2s) - ja, das würde die **Freizügigkeit** stärken, ne? Also die Leute hätten weniger Schwierigkeiten, jetzt irgendwie in der Republik ähm (2s) **woanders** zu sein, als da, wo sie gelernt haben so. Ähm (..), **Abiturnoten** zum Beispiel werden, wie ich mitbekommen habe, **ganz unterschiedlich** betrachtet, je nachdem, aus welchem **Bundesland** die kommen. [0055:26]

I: Echt? [0055:26]

B4: So, (..) ja (..) ich- es gibt **Schulabschlüsse**, die werden in bestimmten Bundesländern akzeptiert, also nicht Schulabschlüsse, sondern (..) Berufsschul- (..) **Berufsabschlüsse**, die werden in bestimmten Bundesländern akzeptiert, in anderen wieder **nicht** (..) und solche Sachen. Das sind alles Sachen, das (..), das geht nicht so (3s). **Dinge**, die einfach (5s) ja, ich hab also (..) vor allem bei den **Studenten** im Freundeskreis hab ich das immer wieder gehört so, dass Professoren jetzt irgendwie sagen: „Ja, ich gehe jetzt davon **aus**, dass ihr das alle **wisst**, weil das hattet ihr ja in der **Schule**“ und dann waren die aber in einem anderen Bundesland in der Schule und hatten Dinge **nicht**, ne oder hatten dafür **andere** Sachen vielleicht (..) wer weiß (2s), so. Also da sollte es mehr **Einheit** geben (..) :a:ber (..) in der, in der (..) Landschaft der **pädagogischen** Konzepte mehr Diversität. So. (2s) Klingt erstmal paradox, lässt sich aber glaube ich gut vereinigen. (2s) So, weil (2s) ja wie gesagt, so unterschiedlich wie die **Menschen** sind, so unterschiedlich müssen die Bildungskonzepte sein. (3s) So. (..) **Vor allem** ist mir ein persönliches Anliegen, müssen wir aber **weg** (..) von der (..) **hierarchischen** Indoktrination, die jetzt durch das preußische Bildungsmodell so extrem stattfindet, ne? So, das (..) ja, bin halt irgendwie

ein Roter und kann das überhaupt **nie**, kann das überhaupt nicht verstehen, wie man Kindern vor klein- von klein auf irgendwie so **Obrigkeitshörigkeit** beibringt durch dieses (..) **Lehrerautoritäts**-Konzept, (..) so, das (3s) ja. Wir haben unsere Lehrer **geduzt** in der Schule (..) und mit **Vornamen** angesprochen von ähm, schon von Anfang an und dann haben die Leute immer gefragt: „Ja, aber **respektieren** die Kinder dann die Lehrer überhaupt noch, wenn die Lehrer geduzt werden?“ **Ja**, na klar! Weil **Respekt** ist eine gegenseitige Sache. Alles **andere**, wenn Respekt nicht gegenseitig stattfindet, das ist kein Respekt, sondern Angst. (..) So. Und Respekt kann nur (.) auf **Vertrauen** basieren, sonst (.) ja (..) und deshalb (..) finde ich das **ganz** wichtig, dass man eben (..) dieses (..) über 150 Jahre alte Bildungsmodell, das sich hier überall noch durchzieht (..) **zumindest** diversifiziert (..) so, (..) ja. [0057:40]

I: Was können Schulen deiner Meinung nach **allgemein** noch besser machen, um ihre Schüler (..) auf das Leben **nach** der Schule vorzubereiten? [0057:48]

B4: Sie können sich mehr an den **Schülern orientieren**. Das bedarf natürlich auch ähm (2s) **besserer** Betreuungsschlüssel (..) was (2s) natürlich durch die politischen **Verfehlungen** der vergangenen Jahre nicht unbedingt **leicht** sein dürfte, vor allem in <Bundesland 1> nicht (..) ähm (..) aber das ist auf jeden Fall eine **Sache**, die (..), die passieren muss, ne, was die Schulen jetzt **akut** direkt machen könnten, ist natürlich **schwierig**, weil die auch wieder davon abhängig sind, was (.) eben in den vergangenen Jahren da politisch **versäumt** wurde (..), ne? Was die Schulen **jetzt** machen sollten, wäre auf jeden Fall die **Aufmerksamkeit** auf die **Probleme** zu lenken, die es, die es dahingehend **gibt**, weil ich (.) weiß, dass **viele** Lehrer alles andere als einverstanden mit der Situation sind, in der sie momentan **unterrichten müssen** (..) und wenn man dann irgendwie als ähm (..) **Quereinsteiger**, der irgendwas naturwissenschaftliches **studiert** hat, vor einer Klasse von 40 Leuten steht und mit denen über **Ethik** reden soll, (2s) das ist ein bisschen schwierig, ne? Wäre aber nicht so **schwierig**, wenn man eben einen **Modus** finden würde, die Leute dabei zu begleiten, **selbständig** zu lernen so. Das ähm (4s) ja. Also ich glaube

(..) **wichtig** wäre, dass die Schulen sich **neuen** pädagogischen Ansätzen oder **neueren** pädagogischen Ansätzen (..) stärker öffnen, (..) so. Ich **weiß** jetzt halt nicht, inwiefern die da eine Handhabe für haben, (..) ne? Ich weiß von, von meiner **Großtante**, die ist Schulleiterin (..) irgendwo bei <Ort 8> in der Nähe (2s) <Ort 9> oder sowas oder **war** Schulleiterin (2s) und die hat dann auch so (..) teilweise im **Ansatz** so Montessori-pädagogische Sachen mit **rein** genommen in den Unterricht und sowas. Wenn (..), wenn Schulleiter solche Freiheiten **haben**, (..) fände ich es gut, wenn sie die nutzen. Ansonsten (..) wäre es natürlich wichtig, dass Schulen in freier Trägerschaft auch entsprechend (..) **so** (..) finanziert werden, dass sie (..) **A** einen Unterricht in guter Qualität **weiterführen** können und **B**, dass es auch für Leute **erschwinglich** ist, die sich jetzt sonst **nie** die klischeemäßige (..) ähm Privatschule **leisten** können. Ich meine, wir waren auch nicht reich, wir haben immer unter der (..)- **knapp** unter der Armutsgrenze irgendwie vor uns hin geknaupelt aber es war meinen Eltern **trotzdem** immer **möglich**, das Geld ähm (..) **aufzubringen**, dass wir da in der, in ähm (..) diese **Schule** besuchen konnten, ne? Und da bin ich unglaublich **dankbar** dafür, (..) so aber (..), aber es ist halt irgendwie ein **Privileg**, das nicht jeder hat und das würde ich mir **wünschen**, dass (..) **alle** Menschen die Möglichkeit haben, (..) diese **Entscheidung** zu **treffen**: gebe ich mein Kind jetzt **da** hin oder nicht. [0100:22]

I: Ja (..) es ist ja ein bisschen schwierig, es hat ja jeder das **Recht**, (..) eine **staatliche** Schule zu besuchen, ja, aber (..) **dort** gibt es ja dann wirklich noch mal so eine **Hürde**, eine finanzielle. [0100:29]

B4: Genau. Also **optimalerweise** (..) fänd' ich eigentlich, (..) wenn das in alles in staatlicher Hand **wäre**, ne? Also wenn auch diese alternativen **Konzepte** (..) ähm, wenn die eben **durch staatliche** Einrichtungen **getragen** würden und nicht in freier Trägerschaft wären, weil das Ganze dann dadurch **barrierefrei** würde, ne? (2s) Aber (2s), das ist glaube ich noch **Zukunftsmusik**. Das (..) ähm, ein **Schritt** dahin wäre glaube ich schon mal, die Finanzierung ein Stück anzugleichen. (3s) [0100:59]

I: Gut (2s). Dann (..) sind wir durch. [0101:03]

B4: Ja cool. Sehr schön. [0101:04]

8. Zusammenfassende Nacherzählung B4

B4 hat seine Schulzeit bis zum Realschulabschluss der zehnten Klasse in einer freien Montessori-Schule verbracht und auch vor Schulbeginn bereits ein Montessori Kinderhaus besucht. Die Eltern sind beide Pädagogen und wünschten sich für ihre Kinder ein alternatives Bildungssystem, weshalb sie in einer Elterninitiative daran mitwirkten, den Trägerverein zu gründen und dann erst Kinderhaus und später die Schule ins Leben riefen.

Der Interviewte schätzt seine Zeit im Montessori-System rückblickend sehr. Das soziale Miteinander hat er als offen erlebt, auch im Umgang mit Menschen mit Handicaps. Eine Beziehung der jeweiligen Akteure auf Augenhöhe und eine Ausrichtung auf die individuellen Bedürfnisse, führten unter anderem zu einem positiven Erleben der Schulzeit, welche auch die Persönlichkeit des Befragten prägte. Vorhandene Stärken und Talente der Schüler wurden gefördert, was B4 als Bereicherung erlebte, um sich auszuleben und auszuprobieren. Unterstützend wirkte darauf das fehlende Hierarchiegefälle zwischen Lehrern und Schülern, das verbale und demokratische Austragen von Konflikten, eine große Vertrauensbasis und die eher begleitende Funktion von Lehrern.

Als persönliche Herausforderung in der Schulzeit erlebte B4 die geforderte Selbständigkeit. Er schätzt sich selbst als eher faulen Menschen ein, dem es hin und wieder schwerfiel und heute auch noch fällt, sich für gewisse Dinge und Aufgaben zu motivieren. Als wertvoll benennt er jedoch den alters- und fächerübergreifenden Unterricht und die Möglichkeit, sich besonders in der Freiarbeit den Themen zuwenden zu können, die individuell den eigenen Interessen entsprachen. Besonders die fächerübergreifende Komponente begünstigte die Verknüpfung von Wissen und verschiedenen Lernbereichen.

Mit zunehmenden Schuljahren, nahm auch der Grad der Strukturierung in der Montessori-Schule zu. Eine intensivere Orientierung am Sächsischen Lehrplan sollte einer besseren Prüfungsvorbereitung und Vergleichbarkeit dienen, was später die Vergabe von Noten obligatorisch machte. Der

Spaß am Lernen, die Neugier und die Fähigkeit, sich für Dinge zu begeistern, sind dem Interviewten dabei erhalten geblieben. Dies hat sich später an der Berufsschule mit Frontalunterricht, Leistungs- und Notendruck stark verändert. Tiefgehendes Interesse an Themen führte eher dazu, sich die Missgunst der Klassenkameraden zu sichern, die nach „Kosten-Nutzen-Prinzip“ eher danach handelten, was prüfungsrelevant ist und was nicht und stärker fokussiert auf ihre Leistungen waren.

An der Montessori-Schule gab es hingegen regelmäßig Projektwochen, um Themen zu verdichten und die Lehrer ermöglichten einen interaktiven Unterricht, um die Schüler zum Entdecken eigener Lösungsstrategien anzuregen. Auch Klassenfahrten hatten eher einen sozialen Hintergrund oder führten die Schüler an lebenspraktische Bereiche heran. Die Schulzeit schildert B4 als etwas sehr behütetes. Die Lehrer versuchten zwar, den Schülern zu vermitteln, dass die Alltagsrealität oft rauer ist, jedoch konnte auf die Ellenbogen-Gesellschaft keine entsprechende Vorbereitung stattfinden. Der Interviewte fände es wünschenswert, wenn die Gesellschaft mehr wäre, wie die Schule und nicht die Schüler sich der harten Gesellschaft anpassen müssten.

Die Ausprägung von beruflichen Neigungen hat in der Schule ausreichend stattgefunden. Trotzdem schlug der Befragte einen recht unstrukturierten Weg ein, absolvierte zwei Ausbildungen, dazwischen ein Berufsvorbereitungsjahr und konnte sich bis heute nicht auf einen bestimmten Beruf festlegen. Darüber ist er nicht unglücklich, jedoch schränkt es ihn in seiner Lebensqualität etwas ein. Mit seinem hohen Engagement und seiner Begeisterungsfähigkeit, probierte B4 viele Dinge aus, engagierte sich lange Zeit sozial und politisch und lebt auch bis heute seit vielen Jahren in einem sehr alternativen und solidarischen Wohnkonzept.

Der Interviewte ist rückblickend sehr froh darüber, eine Montessori-Schule besucht haben zu können und möchte dies auch gerne seinen eigenen Kindern später ermöglichen. Die finanzielle Hürde in Form von Schulgeld betrachtet er kritisch. Für das staatliche Schulsystem fordert er mehr Einheit in den Standards durch zentrale Maßstäbe auf Bundesebene.

Gleichzeitig wünscht er sich mehr Diversität in den pädagogischen Schulkonzepten. Starke Kritik übt er an der „hierarchischen Indoktrination“ (Z. 782), der den Schülern auferlegten Hörigkeit und Zuweisung von Macht und hoher Hierarchie gebunden an die Lehrer-Rolle.

Ein Fokus auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler, ein besserer Betreuungsschlüssel und eine ausreichende Finanzierung für alle Schulen sieht der Interviewte als erstrebenswerte Ziele für die Zukunft.

9. Stichwortliste B4

- ab der ersten Klassenstufe in der Montessorischule und bin mit der zehnten Klasse mit dem Realschulabschluss abgegangen (Z. 8f.)
- 2006. Nach elf Jahren. Also ich hab' ein Jahr Ehrenrunde gedreht (Z. 13)
- hab' einfach ein bisschen mehr Zeit gebraucht (Z. 15)
- ich war vorher auch im Kinderhaus (..) von der Gründung an (Z. 17)
- '95 wurde die Schule gegründet, '99 die Mittelschule. Ich war immer (.) der erste Jahrgang (Z. 19f.)
- berufliche Gymnasium ist in dem Jahr eingeführt worden, [...] in dem ich den Abschluss gemacht hab (Z. 28f.)
- hatte ich keinen Bock drauf (Z. 31)
- [Eltern] sind da so **reingerutscht** (Z. 36)
- ist als **Elterninitiative** gegründet worden von den Eltern, die halt mit dem Angebot in der pädagogischen Landschaft nicht zufrieden waren (Z. 36ff.)
- Vater war auch sowieso **Sonderschullehrer** (Z. 39)
- auch Arbeit gefunden, als die Schule gegründet wurde (Z. 41)
- meine Mutter dann im Kinderhaus (.) als (..) **Heilerziehungspflegerin** (Z. 42f.)
- wie das genau dazu gekommen ist, dass die jetzt Montessori so spannend fanden, weiß ich jetzt nicht genau (Z. 46f.)
- paar Eltern (.) kennengelernt haben (Z. 48)
- war alles so (..) **alternativeres** Milieu (Z. 48f.)
- denen waren halt so freiheitliche Werte ganz wichtig (Z. 49f.)
- die Freiheit des Kindes (.) nicht durch (.) so ein (..) **Leistungs-zwang** zu beschränken (Z. 50f.)
- Eine Freie Montessorischule (Z. 55f.)
- [das Wichtigste])) ein **gutes** und **offenes** gesellschaftliches **Miteinander** hab' ich erlebt und erfahren (Z. 66f.)
- das hat mir (.) ganz viel mitgegeben (Z. 67)
- auch im **Umgang** mit Menschen, die (.) vielleicht **andere** Herausforderungen im Leben haben (Z. 67f.)

- das hat immer auf **Augenhöhe** stattgefunden (Z. 69)
- hat mir sehr viel **geholfen** (Z. 70)
- Wir haben **ganz** viel diskutiert in der Schule (Z. 70)
- **Bedürfnisse** zu adressieren, ähm (..) sich auszutauschen gegenseitig, (.) sich gegenseitig zu **helfen** (Z. 71f.)
- Dinger, die mir da, die haben mir ganz viel, ganz viel gegeben in der Zeit (Z. 72f.)
- **viele** würden glaube ich sagen, dass sie so **Selbständigkeit** gelernt haben (Z. 73f.)
- würde ich in **meinem Fall** jetzt gar nicht so sagen (Z. 75)
- das positive Miteinander hat mir halt auch eine gute Zeit gegeben (Z. 76)
- im Umfeld, wenn mir Leute erzählen, dass sie an die Schule zurückdenken, ist das **meistens** nicht so schöne Erinnerungen (Z. 77f.)
- man hat als Jugendlicher natürlich auch zwischendrin mal kein **Bock** auf Schule (Z. 79f.)
- aber **insgesamt** ist es immer eine schöne Zeit, an die ich zurückdenke (Z. 80f.)
- [Persönlichkeit] schwierig ne, weil ich keine Vergleichswerte hab' (Z. 89f.)
- **klar** hat das meine Persönlichkeit sehr stark geprägt (Z. 90f.)
- **jeden Tag**, den **ganzen Tag** immer Montessori um mich rum (Z. 91f.)
- bin ein Mensch der **gerne** sehr, **gerne** und **viel** redet und sich selber gerne reden **hört** und das ist da definitiv nicht **gebremst** worden in der Zeit (Z. 96f.)
- im Gegenteil auch eher **unterstützt** worden (Z. 98f.)
- wir haben ganz viele Vorträge gehalten (Z. 99f.)
- dieses **freie und offene Sprechen** [...] **es ist** stark dadurch beeinflusst quasi, dass ich da die Möglichkeiten hatte (Z. 100ff.)
- auf **Augenhöhe** hat halt das **ganze Zusammenleben** da mehr oder weniger stattgefunden (Z. 106f.)

- an ähm, normalen Schulen nach dem Preußischen Bildungsmodell, da hat man **ganz stark** so, so einen **Hierarchiegedanken** drin (Z. 108f.)
- in der Montessorischule war der **so** nicht **vorhanden** (Z. 110)
- Lehrer waren immer **begleitend da** (Z. 110f.)
- die haben uns in unserem (.) **Werden**, in unserem **Lernen unterstützt** (Z. 111f.)
- haben uns geholfen unseren **Neigungen** entsprechend irgendwie zu orientieren, unseren **Tagesrhythmus** durchzuplanen (Z. 112f.)
- immer ein sehr **vertrauensvolles Verhältnis** so, sowohl zwischen, zwischen uns Schülern und den Lehrern als auch (.) unter den Schülern (Z. 114f.)
- **Anders** wäre das auch gar nicht gegangen glaube ich (Z. 115f.)
- hat mich auf jeden Fall sehr viel geprägt doch, dass - der **Ansatz**, dass alle **Konflikte** auch irgendwie lösbar sind, indem man miteinander redet (Z. 118ff.)
- was dann auch teilweise bis zum Erbrechen getan wurde (Z. 120f.)
- manchmal war das richtig **nervig** ((lacht)) mit den ewigen Diskussionen (Z. 121f.)
- ja das war ziemlich gut (Z. 122)
- will damit nicht sagen, dass ich ein unselbständiger Mensch bin (Z. 126f.)
- ich seh' in dieser Selbständigkeit die, die wir da (.) **hatten**, halt nicht nur, [...] was, was man für den späteren Weg [...] lernt so, sondern es war vor allem auch eine große **Herausforderung** (Z. 127ff.)
- ich glaube nicht, dass das auch äh für **jeden Schüler** so das Richtige ist (Z. 129f.)
- ich bin damit **gut klargekommen** (Z. 130f.)
- auch Klassenkameraden gehabt, für die war es **schwierig**, die hätten mehr, [...] **Struktur** gebraucht (Z. 131f.)
- ich (.) bin **selbst einfach** ein ziemlich **fauler Mensch** (Z. 133)
- damit umzugehen, habe ich sicherlich **gelernt** (.) bis zu einem gewissen Punkt (Z. 134f.)

- da hätte ich auch noch mehr lernen können (Z. 135f.)
- würde ich sagen, dass das halt auf mich nicht zu hundert Prozent zutrifft, dass ich Selbständigkeit gelernt hab, dadurch, dass ich selbständig gelernt hab (Z. 138ff.)
- ich mag das Wort **Selbstdisziplin** überhaupt nicht (Z. 145)
- immer so konnotiert, dass man sich in einem **Raster fügt** (Z. 146)
- **Selbstmotivation** finde ich **da wichtiger** (Z. 147)
- das war schon immer meine **Herausforderung** und das wird vermutlich auch immer meine Herausforderung bleiben (Z. 148f.)
- ist einfach so ein **Persönlichkeits-Ding** (Z. 149)
- hab' ich natürlich auch Strategien in der Schule gelernt, wie ich damit umgehen kann (Z. 150f.)
- das ist halt in **meinen** Augen nicht so der heilige Gral äh, als den das so viele Montessori-Menschen sehen (Z. 151f.)
- wir der erste Jahrgang waren, ist dann natürlich auch noch **viel experimentiert** worden (Z. 159f.)
- pädagogische Konzept, wie es dann reell **umgesetzt** wurde, das (.) hat sich gerade in der Anfangszeit gefühlt alle Naselang verändert (Z. 161f.)
- war manchmal ein bisschen herausfordernd, sich da auf die neuen Rahmenbedingungen einzustellen (Z. 162f.)
- fächerver- äh übergreifenden Unterricht [...], das (..) ähm, hat **intensiv** stattgefunden (Z. 164f.)
- den Unterricht erstmal gar nicht so **krass** in Fächer eingeteilt hatten (Z. 166)
- hatten zwar (.) **räumliche Aufteilungen** (Z. 167)
- in den Lernräumen hatten wir [...] einen **Sprachbereich**, [...] einen mathematischen Bereich und einen **Bereich Kosmos**, das ist so alles, was naturwissenschaftlich ist (Z. 167ff.)
- haben uns halt **in Rücksprache** mit den Lehrern unsere Arbeitszeit frei eingeteilt (Z. 170)
- wo wir dann auch bei der Freiarbeit sind (Z. 170f.)
- so **Input** gegeben hat zu bestimmten **Sachen** (Z. 171f.)

- dann hat man sich ganz viel selbst erarbeitet in der freien Arbeitszeit (Z. 172f.)
- konnte aber sich Lehrer **ranholen**, wenn man Hilfe gebraucht hat (Z. 173)
- das war am Anfang so, später in der Mittelschule war das Ganze dann **(..) strukturierter** (Z. 174f.)
- Da hatten wir dann so eine Art **(..)** das nannte sich **Werkstattssystem**. (Z.175f.)
- wir also ein **Kursangebot** hatten, wo wir uns eingeschrieben haben, wo es dann auch Sachen gab, die **Pflicht** waren (Z. 177f.)
- war dann alles nicht mehr ganz so locker am Ende, **logischerweise** (Z. 178f.)
- man musste ja auch irgendwie dem Lehrplan folgen (Z. 179f.)
- hat man sich **eingetragen**, hat einen **Input bekommen**, hat sich das **mitgenommen** und dann halt **selbständig vertieft** (Z. 180f.)
- das Ganze **immer** auch fächerübergreifend (Z. 181f.)
- gab's dann Noten [...] ab der **neunten Klasse**, vorher hatten wir keine Noten (Z. 183f.)
- man hat immer sehr schön das verknüpfen können (Z. 184f.)
- Umso stärker das auf den, auf den **Abschluss** zugeht, desto **(..) stärker** war das dann natürlich auch entsprechend an den sächsischen Lehrplan angepasst (Z. 185ff.)
- damit **wir vorbereitet** wurden auf die Prüfungen. So **(.)**, was auch gut geklappt hat (Z. 187f.)
- das hat auch so **insgesamt** **(.)** was bewirkt, dass man so **Sachen** verknüpfen kann miteinander (Z. 190f.)
- ich hab' in der **Berufsschule** [...] definitiv mehr Schwierigkeiten gehabt (Z. 200f.)
- mich für **(.) Dinge zu begeistern**, [...] das fiel mir im Frontalunterricht schwerer (Z. 201ff.)
- bin **trotzdem** noch ein sehr begeisterungsfähiger Mensch gewesen (Z. 203f.)
- konnte da auch schnell ähm **Zugang** zu Dingen finden (Z. 204)

- was mir halt **gefehlt** hat dann, war, dass man [...] den Unterricht am Interesse ausrichten kann (Z. 205f.)
- hat mir dann in der **Berufsschule**, also im frontalen System (.) **gefehlt** (Z. 206f.)
- ich **profitiere** da definitiv immer noch davon und denke, dass ich (2s) Fähigkeiten hab, Wissen (.) gut zu verknüpfen (Z. 207ff.)
- ich hab's in der Berufsschule oft erlebt, dass dann (..) ähm (..), aus der Klasse halt Widerspruch kam, dagegen, Dinge nochmal zu **vertiefen** (Z. 215f.)
- da konnte man das halt **einfach machen.** (Z. 217f.)
- war dann die Einschränkung halt (.) **maximal**, dass man (.) vielleicht lieber andere Dinge tun sollte, in denen man vielleicht noch Defizite hat (Z. 218f.)
- ging mehr darum, ein **Zeitmanagement** zu schaffen, und nicht darum, **wieviel** kannst du jetzt lernen und wieviel nicht? (Z. 220ff.)
- hab dann also auch teilweise in (2s) Altersstufen (..) Sachen gelernt, die (.) ähm, noch gar nicht **dran gewesen** wären jetzt nach dem Lehrplan, ne, weil die mich einfach **interessiert** haben (Z. 222ff.)
- Hab **dafür** aber in anderen Bereichen vielleicht ein bisschen länger gebraucht (Z. 226f.)
- ließ sich halt alles **gut** unter einen Hut bringen (Z. 227f.)
- ja ich bin **glücklich**, dass ich das machen konnte (Z. 228f.)
- ich fand zum Beispiel (..) sehr gut: wir hatten (..) **so Projektwochen** immer (Z. 244f.)
- die hatten dann bestimmte **Themen** (Z. 245)
- da wurde dann [...] diese ganze (..) ähm Themenbereichsstruktur komplett **vermengt** (Z. 245f.)
- war es gut, dass [...] der **Unterricht** sehr interaktiv war (Z. 252f.)
- Es hat sehr viel **Abwechslung** gegeben so im Schulalltag (Z. 260f.)
- In der Grundschule hatten wir dann auch noch oft [...] **Waldwoche** (Z. 262f.)

- einfach mal eine Woche in der=in der Natur draußen waren und uns mit der Natur beschäftigt haben und **in** der Natur gelernt haben (Z. 263f.)
- haben einfach auch unseren **Unterricht** dort weitergefahren (Z. 266f.)
- die **Klassenfahrten**, die waren auch immer sehr schön (Z. 268f.)
- Wir waren auf so einem **Demeter**-Bauernhof [...] und (.) haben **Kühe gemolken** und sind jeden Morgen um vier aufgestanden, um da zu helfen (Z. 277ff.)
- das war schon ein richtig **cooles** Erlebnis (Z. 280)
- War eine Woche **harte Arbeit** [...] aber Spaß gemacht, hat's (Z. 280f.)
- eine Klassenfahrt gemacht, da (.) waren wir [...], das ist so eine (.) ähm (2s), **Einrichtung** für (..) **geistig** behinderte erwachsene Menschen (Z. 282ff.)
- das **Besondere** daran war einfach, dass wir uns dort die **Gebäude** und ähm (..) die Räumlichkeiten mit den Menschen geteilt haben (Z. 288f.)
- wir hatten schon unsere eigenen Zimmer, aber man ist den Menschen halt begegnet (Z. 290f.)
- war nochmal ein intensiverer (..) **Input** [...] im Umgang mit Menschen mit Behinderung (Z. 291ff.)
- als man das jetzt in der Schule mit den zwei, drei (..) **I-Kindern** schon hatte (Z. 293f.)
- [Vorbereitung Leben nach der Schule] nicht so sehr, wie ich es gerne **hätte** (Z. 301)
- im Leben nach der Schule so ein paar Her-, Herausforderungen gesehen, wo ich mir gedacht hab: (..) Mensch (..), das hättest du mal, da hättest du mal **besser** drauf vorbereitet werden sollen (Z. 302ff.)
- sollte eher die Welt auf, auf das Leben vorbereitet werden, wie wir das da getan haben (Z. 305)
- in **vielen Bereichen** hat es mich **überdurchschnittlich** gut vorbereitet (Z. 307f.)
- im **gesellschaftlichen Umgang** (Z. 308)

- in der **erhaltenen Neugierde**, [...] die viele Menschen ja durch die Schule eher **verlieren**, als dass sie die behalten (Z. 308ff.)
- [Herausforderungen nach der Schule] die **Umstellung** auf ein anderes System (Z. 313)
- **Berufsfachschulausbildung** angefangen [...] mit **Frontalunterricht** (Z. 314)
- mit ganz anderen (.) Motivationshintergründen (Z. 315)
- bin da halt in ein System gekommen, wo [...] die **einzige Motivation** für die Leute war: **keine** schlechte Note kriegen (Z. 315ff.)
- das hat mir als Motivation nicht **gereicht**, deshalb habe ich da schlechte Noten bekommen (Z. 317f.)
- in vielen Bereichen da meine **Neugierde** gar nicht so (.) gekitzelt worden ist (Z. 318f.)
- und ich (.) schnell Begeisterung **verloren hab** (Z. 319f.)
- der **Rahmen** gefehlt hat, die irgendwie **wieder zu holen** (Z. 320f.)
- in der Montessorischule da ging das noch (Z. 321)
- Wenn man da irgendwie (.) **Schwierigkeiten** gesehen hat, sich an ein Thema **ranzutasten** [...], ist man zum entsprechenden Lehrer gegangen und hat sich die **Hilfe** gesucht (Z. 322ff.)
- dort war das halt auf den **Rahmen** des Unterrichts alles **beschränkt** (.) sehr stark und das war **neu** (Z. 324f.)
- der **Umgang** in der Schule war immer noch sehr (2s), sehr **behütet**, [...] also im **besten Sinne** (Z. 328f.)
- war **solidarisch**, Konflikte wurden (..) **angesprochen** und miteinander diskutiert und **ausgetragen** (Z. 329f.)
- ich dann (2s) einfach erstmal zu spüren bekommen, als ich aus der Schule **raus** bin, wieviel es im Leben auch um Ellenbogen zeigen geht (Z. 331ff.)
- und (..) **sich durchzuboxen** (Z. 333)
- das war glaube ich so der **größte** Kulturschock (Z. 333f.)
- da wünsche ich mir eigentlich, dass die Gesellschaft ein bisschen mehr wäre, wie [...] die Schule und nicht, dass die **Schule** einen da besser auf die Gesellschaft vorbereitet (Z. 337ff.)

- unsere **Lehrer und Betreuer**, die haben [...] das schon auch immer **gesagt** (Z. 339f.)
- **Passt auf** und es geht **rauer** zu draußen (Z. 341)
- ich hab' das immer (2s) **wahrgenommen** (Z. 342)
- dadurch dass man es halt vorher nie anders **erlebt** hatte, war es auch schwer (Z. 342f.)
- das irgendwie (..) richtig zu **verinnerlichen** und zu **verstehen** (Z. 343f.)
- da hätte es ganz gutgetan, wenn wir mal [...] einen **Austausch** gemacht hätten (Z. 344f.)
- ich hatte einfach keinen Bock mehr auf (..), auf allgemeinbildende Schule (Z. 350f.)
- wollte einen Beruf lernen (Z. 351)
- eher so im **praktischen Sinn** (Z. 352f.)
- dann habe ich mir eine **schulische** Ausbildung rausgesucht. Im Nachhinein **total doof** (Z. 353f.)
- hatten wir [...] die vom Arbeitsamt gestellte **Berufsberaterin** immer mal zu (.) Gast (Z. 357f.)
- Davon hab' ich **nicht viel gehalten**. (Z. 358)
- das lag an **der Person selbst** (Z. 361)
- wir haben auch [...] mit (2s) so **freien** Berufsberatungsträgern (..) [...] da Projekte gemacht (Z. 364f.)
- in so einer **Einrichtung** (..) wo wir irgendwie **drei Wochen** immer zwei Tage hingegangen sind (Z. 366f.)
- **Prüfungsvorbereitung** war auch super, (..) **super intensiv** (Z. 368f.)
- war mehr oder weniger **freiwillig** (Z. 369)
- da haben dann die einen **mehr gearbeitet** und die anderen **weniger** (Z. 370f.)
- Mir ist damals alles ganz schön **leichtgefallen** (Z. 371f.)
- **Berufsorientierung** war bei uns [...] sehr stark am, am **Menschen** orientiert (Z. 374f.)
- und wirklich **jeder** an seinen Neigungen (Z. 375)

- Wir haben auch (..) ähm (2s) so Prof- **Profil**unterricht nannte sich das (Z. 375f.)
- in der fünften Klasse waren das noch so **Neigungskurse** (Z. 367f.)
- man sich mal durch unterschiedliche **Bereiche** (.) **durchprobieren** konnte (Z. 377f.)
- **später**, konnte man sich halt eine=eine **Neigung** raussuchen, ein Neigungsfach (Z. 380f.)
- hat sich dann halt damit von der siebten bis zur zehnten Klasse (..) da mit einem bestimmten Gebiet **intensiver** beschäftigt (Z. 381ff.)
- in der zehnten Klasse eine **Abschlussarbeit** darüber geschrieben (Z. 383f.)
- das] haben **wir uns** rausgesucht (Z. 386)
- in **Rücksprache** mit den **Lehrern** irgendwie geguckt: wie kann man das jetzt **beackern**? (Z. 388f.)
- habe damals eine große Faszination für **Werbung** gehabt (Z. 389)
- das war **sehr, sehr** (..) frei, also da war wenig (2s), wenig ähm (..) **Einfluss** so von den, von den Lehrern oder so (Z. 397f.)
- Das hat mich schon sehr **selbständig** gemacht (Z. 398f.)
- hat man halt diese **Arbeit geschrieben** und das war unglaublich interessant, auch was die anderen so gemacht haben (Z. 399ff.)
- es konnte sich **jeder** komplett irgendwie eine Richtung **raussuchen** (Z. 403f.)
- dann wurde aber geguckt (..), in welche ähm, in welche (..) von den vorgegebenen Fachbereichen **passt das** (Z. 404f.)
- das mit dem **Bewerten** ist in der neunten Klasse so reingekommen (Z. 407f.)
- Das hat mich immer so ein bisschen **genervt**, dass wir das machen **müssen** (Z. 408f.)
- war halt notwendig irgendwie zur **Vergleichbarkeit** mit anderen (Z. 409f.)
- **vorher** in der siebten, achten Klasse wurde viel mit **Schlüsselwörtern** gearbeitet (Z. 412f.)
- also wir haben auch Zeugnisse bekommen, auch wenn es keine Noten gab (Z. 415f.)

- da stand dann halt ein [...] mindestens drei Seiten langer Brief vom, vom Klassenlehrer drin (Z. 416f.)
- über die (.) persönliche Entwicklung, die man hingelegt hat in dem Jahr (Z. 417f.)
- war immer eine ganz **gute Reflexion** so (Z. 418)
- hat mir [...] **mehr** gegeben, als da irgendwelche kryptischen Zahlen zu lesen (z. 419f.)
- ich hab' **gute** Noten gehabt (Z. 424)
- fand ich das jetzt vermutlich (..) erstmal **weniger** frustrierend als **andere**. (Z. 424f.)
- habe aber auch gemerkt, wie es Mitschüler (..) **gehemmt** hat (Z. 425f.)
- wie Mitschüler auf einmal (.) **Panikattacken** vor Klassenarbeiten hatten, was es vorher **nicht gab** (Z. 426f.)
- wir haben natürlich auch trotzdem Tests geschrieben, um, um unser Wissen irgendwie abzufragen (Z. 427f.)
- dann gab's halt keine **Note**, die einem irgendwie einen **Stempel** aufdrückt (Z. 429)
- Es war halt alles (..) **individueller** (Z. 431f.)
- auf der anderen Seite habe ich mir (.) **damals** zu der Zeit auch öfter mal **gewünscht** (Z. 432f.)
- um diese **Vergleichbarkeit** wieder zu haben (Z. 433f.)
- Die hat mir dann nämlich **gefehlt** auch (Z. 434)
- **war** glaube ich auch nicht ganz leicht, da einen Kompromiss zu finden (Z. 435)
- so eine **Berufs-** ähm (..) Orientierungseinrichtung (Z. 447f.)
- wir sind] dann irgendwie drei Wochen lang (..) ähm einen Tag in der Woche oder so sind wir da hin (Z. 452f.)
- da gab's dann gruppenspezifische **Spiele** und ähm so **Orientierungsdinger**, **Psycho-Quizze** (Z. 453f.)
- so gucken konnte: in welche Richtung **geht's da**. (Z. 454f.)
- dann **gegenseitig präsentiert**, was so unsere Berufswünsche sind (Z. 457f.)

- **generell** glaube ich eine gute Sache, wenn man sich (..) **Hilfe** von außen holt (Z. 459)
- das hat die Schule **schlau** gemacht damals. Fand ich gut (Z. 461)
- also ich habe **zwei** Praktika gemacht (Z. 463)
- in **der Zeit** gerade wiederholt, deshalb habe ich **zwei** gemacht (Z. 465f.)
- dass es später auch Leute gab, die **mehr** Praktika gemacht haben (Z. 466f.)
- das hat sich glaube ich ein bisschen geändert (Z. 467)
- zweimal zwei Wochen (2s) ein **Orientierungspraktikum** gemacht (Z. 468)
- das hat auch viel Spaß gemacht (Z. 469)
- das erste war [...] im **Einzelhandel** (Z. 471)
- das andere war in einer **Werbeagentur** (Z. 472f.)
- da hat sich dann die Neigung schon **stärker** herausgeprägt (Z. 473f.)
- [in der Schule gewusst, was später machen] Nein doch, das weiß ich jetzt noch nicht (Z. 477)
- hab immer, (..) immer **Dinge** gehabt, für die ich mich **begeistern** konnte (Z. 478)
- die ich mir **vorstellen** konnte, aber irgendwie **nie** einen richtig festen Plan (Z. 479)
- ist vielleicht auch so ein bisschen (..) ein **Manko** an dem Ganzen (Z. 480f.)
- also ich hab' halt gelernt, mich für viele Dinge schnell zu **begeistern** (Z. 481)
- mir auch ein relativ **breites** Wissen angeeignet über alle möglichen Dinge (Z. 482)
- aber dann das zu **vertiefen** oder etwas (..) irgendwas **länger** zu tun (Z. 483)
- das fällt dann schwer. Also mir zumindest. (Z. 483f.)
- ob das mit der Schule zusammenhängt. Kann ich mir vorstellen, ja (Z. 484f.)
- bin gelernter Reiseverkehrskaufmann (Z. 487)

- Nach der Ausbildung dann (.) drei Monate in dem Beruf gearbeitet und seitdem nicht mehr (Z. 488f.)
- Ich bin da in ein bisschen blödes Büro gekommen (Z. 489)
- hat die Chemie nicht gestimmt (Z. 489f.)
- Habe irgendwie **ganz** viele Dinge gemacht seit der Schule (Z. 490)
- als ich die (..) **erste** Ausbildung abgebrochen hatte, die zum gestaltungstechnischen Assistenten (Z. 497f.)
- ich habe **zweimal** das **erste** Lehrjahr gestaltungstechnischer Assistent gemacht (Z. 498f.)
- **dann** war ich arbeitslos ein Jahr (Z. 499)
- In dem Jahr musste ich diese berufsvorbereitende **Bildungsmaßnahme** machen (Z. 499f.)
- was für mich so (..) die **schlimmste** Erfahrung war (Z. 500f.)
- war das **ganz, ganz** schreckliche Einrichtung (Z. 502f.)
- dann habe ich die **Ausbildung** gemacht zum (..) Reiseverkehrskaufmann (Z. 503)
- Dann habe ich (..) ähm da noch drei Monate gearbeitet, war dann **wieder** arbeitslos (Z. 504f.)
- dann habe ich in der **Straßenwerbung** gearbeitet (Z. 505f.)
- dann (..) habe ich für <Organisation 1> gearbeitet [...] als **Jugendsekretär** (Z. 506f.)
- war ein befristeter Arbeitsvertrag bei der Gewerkschaft, das ist auch super (Z. 508f.)
- hat mir viel **Spaß** gemacht und (.) war dann aber leider vorbei (Z. 509f.)
- ich bin **Fahrrad**-Rikscha gefahren (Z. 510)
- Zuletzt hab' ich **Bratwürste** gebraten an einem **Grill** (Z. 513)
- es macht mir **total viel Spaß**, so dieses **Feeling**, das ist **jedes Mal** dabei (Z. 515)
- aber (..) **bleibt** halt nie lange (Z. 515f.)
- vielleicht ist das bei mir einfach so=so ein **Persönlichkeits**-Ding (Z. 520)
- dass ich vielleicht (..), immer mein- meine Abwechslung **brauche** (Z. 520f.)

- [momentan unglücklich?] die (..) daraus resultierende] finanzielle Situation, die ist eher das, was **schwierig** ist (Z. 525f.)
- an sich vom Wohlbefinden mit dem, was ich tue oder nicht tue (..), macht's mich nicht unglücklich (Z. 526f.)
- Die (..) **strukturellen** Rahmenbedingungen, die sind dann schon eher das, was einem auf den Magen schlägt (Z. 527ff.)
- nach der Schule] wollte ich **unbedingt** erstmal in den Bereich **Werbung** (Z. 535)
- Das war mir **total wichtig** und das war **meine** Entscheidung (Z. 536)
- Musste dann an- **einsehen**, dass ich [...] da nicht dazu in der **Lage** zu bin (Z. 538f.)
- weil ich einfach zwei linke **Hände hab'** und nicht richtig **zeichnen** kann (Z. 539)
- Hab extra Fachbereich **Medien** gemacht, weil ich gedacht hab', da muss man nicht **zeichnen** (Z.540f.)
- war mir nur nicht so klar, dass alles, was am Bildschirm gemacht wird, vorher erstmal auf ein **Papier** gebracht wird (Z. 542f.)
- Hat mir trotzdem **ganz** viel mitgegeben [...] diese **zwei ersten** Lehrjahre in der Ausbildung. (Z. 543f.)
- mit dem **Reiseverkehrskaufmann**, das (.) war auch also in der Zeit, wo ich die berufsvorbereitende **Bildungsmaßnahme** gemacht hab (Z. 545f.)
- hab' ich auch noch so ein **Berufsberatungs-Ding** besucht nochmal (Z. 546f.)
- weil es mir wirklich **schwergefallen** ist, mich zu **orientieren** (Z. 547f.)
- und mir klar darüber zu werden, was ich **machen** will (Z. 548f.)
- **schnell** rausgefunden, dass ich irgendwie eine gewisse Eloquenz mitbringe (Z. 549f.)
- im kaufmännischen Bereich mich **wohl fühle** (Z. 550f.)
- schnell eine **Richtung** klar (Z. 551)
- rausgesucht, was da **passen** könnte (..) und bin dann im **Tourismus** gelandet (Z. 552f.)

- die Branche, wo es mich am **meisten** wieder zurückzieht (Z. 553f.)
- hab mir das alles **immer** selber rausgesucht, was ich mache (Z. 557f.)
- Manchmal haben sich auch Dinge **ergeben** (Z. 558)
- gerade mit den **kleineren** Jobs, die mir jetzt nicht so **wichtig** waren (Z. 558f.)
- immer schnell so eine Begeisterung da, (..) die bald wieder **abflaut** (Z. 560f.)
- aber **erstmal** (..) mache ich immer alles, was ich anfangs, mit (..) **Herzblut** (Z. 561f.)
- **krasser** Unterschied, den ich so im=im Vergleich zu meinen (..) **Kollegen** und **Mitberufsschülern** (Z. 567f.)
- die ähm (..) sehr viel (..) **zielorientierter** gearbeitet haben (Z. 568f.)
- mit dem Ziel, jetzt irgendwie einen **guten Abschluss** zu machen (Z. 570)
- in vielen Teilen **fokussierter** waren als ich (Z. 571)
- und ich war **neugieriger** (Z. 571)
- in **langanhaltenden** Diskussionen mit meiner Wirtschaftslehrerin da in meiner Berufsschule (Z. 572f.)
- hab' ich mir (..) **schnell** (..) ähm (2s) **Antipathien** in der Klasse eingehandelt mit meinem ständigen **Nachfragen** und **Diskutieren** (Z. 573ff.)
- **für mich** war es aber ganz **wichtig**, um das Gelernte zu **verstehen** und zu **verinnerlichen** (Z. 575f.)
- Ich wollte das wirklich **erfahren** (Z. 576f.)
- **da** hatte ich das Gefühl, dass da ein großer Unterschied bestanden hat (Z. 577f.)
- vom menschlichen hab' ich mich] **ganz** schnell da [...] an die Situation dort angepasst (Z. 585f.)
- würde nicht sagen, dass ich da jetzt (..) sonderlich viel **vorausgeh**abt hätte (Z. 586f.)
- merke es halt **allgemein** im Umgang mit Menschen (Z. 587f.)
- da auf jeden Fall viel von der Schulzeit mitgenommen hab (Z. 588f.)

- **vielleicht** war ein bisschen weniger **Akzeptanz da**, als ich es kannte (Z. 591f.)
- für die Unterschiede von Menschen (Z. 592f.)
- aber (..) nicht **gravierend**, würde ich sagen (Z. 593)
- ich hab' schon zu **Schulzeiten** angefangen, mich politisch zu engagieren (Z. 599f.)
- also **Schulpolitisch** (..) erstmal (Z. 600)
- irgendwann in der Schule stellvertretender **Schülersprecher** geworden (Z. 600f.)
- mit meiner Schülersprecherkollegin dafür eingesetzt, dass wir (..) als Schüler **mehr** Stimmrechte in der **Schulkonferenz** haben (Z. 601ff.)
- Aber wir haben da so einen **Grundstein** der **Demokratie** gelegt (Z. 604f.)
- das war mir ganz **wichtig** (Z. 605)
- bin dann (..) relativ **schnell** aktiv geworden (Z. 605f.)
- wir haben natürlich auch **als Schule** an Demonstrationen schon teilgenommen (Z. 606f.)
- gleichberechtigte **Finanzierung** von Schulen in freier Trägerschaft (Z. 608)
- **gegen Kürzungen** für die Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft (Z. 609f.)
- durfte ich dann auch mal eine Rede halten vor **vielen** tausend Leuten (Z. 611)
- Hab' ich mich da einfach auf die **Bühne gestellt** und den Kultusminister angegriffen (Z. 612f.)
- da hab ich meine **ersten** Erfahrungen quasi gesammelt (Z. 613f.)
- **später** (..) im antifaschistischen Bereich (..) aktiver geworden (Z. 614f.)
- gipfelte dann dahingehend, dass ich 2015 **Pressesprecher** bei <Organisation 2> war (Z. 615f.)
- da auch vorher schon (..) eine **Rede** gehalten gehabt (Z. 616f.)
- damals vor 25.000 **Menschen** und so. Das ist schon eine ganz krasse **Erfahrung** (Z. 617f.)

- das ist halt so meine **größte** Fähigkeit, vor Menschen **reden**, das kann ich gut (Z. 618f.)
- das ist dann halt aber **alles viel** zu viel geworden (Z. 620f.)
- War der **Freundeskreis** nur noch **Politik** (Z. 621)
- der ganze Tag bestand aus Politik. Ähm, tagsüber Gewerkschaftspolitik, abends Gesellschaftspolitik (Z. 621ff.)
- war dann (..) so **heftig**, dass ich ähm (..), **seitdem** mich kaum noch **politisch** engagiere (Z. 624f.)
- **schade**, aber das hat (..) ganz schön (..) **Spuren** hinterlassen die Zeit (Z. 625f.)
- Zu **Schulzeiten** war halt irgendwie (..) das soziale **Umfeld sehr** auf die, auf die Schule konzentriert, auf die Mitschüler (Z. 628f.)
- bis spät in den Nachmittag rein in der Schule waren (Z. 630)
- **weil** natürlich diese Art und Weise zu **lernen** auch ein bisschen mehr Zeit in Anspruch nimmt (Z. 632f.)
- **Dafür** gab's keine Hausaufgaben (Z. 633)
- Finde ich auch **besser**, wenn man sein Zeug **in** der Schule vertiefen kann und den Lehrer ansprechen (Z. 634f.)
- das Umfeld quasi sehr, **sehr stark** auf die Schule konzentriert (Z. 637)
- war dann nach der Schule eine große **Herausforderung** (Z. 637f.)
- alles in alle Winde zerstreut hat und man auf einmal ein neues soziales Umfeld **aufbauen** musste (Z. 638f.)
- **selber** Leute **kennenlernen** (Z. 640)
- dadurch, dass es sehr, so **intensiv** war, (..) das **Miteinander**, war das für mich eine große Herausforderung (Z. 643f.)
- in der Zeit hab' ich [...] angefangen, **sozial** so ein bisschen zu engagieren (Z. 644f.)
- Das war ein gutes **Ventil** (Z. 645)
- in der evangelischen Gemeinde (Z. 646)
- hat mir **viel Spaß** gemacht [mit den Leuten zusammen (Z. 647)
- bin erstmal einfach als **Teilnehmer** immer hin gegangen (Z. 649)
- hab dann später halt ähm (3s) **Kurse** gemacht mit **Konfirmanden** (Z. 650f.)

- hab ähm (.) **Rüstzeiten** mit betreut (Z. 651)
- habe schnell festgestellt, das ist=das ist was für die **Freizeit** (Z. 657)
- Ich kann mich, glaube ich, zu schlecht **abgrenzen** (Z. 661)
- das würde mir zu sehr an die **Nieren** gehen (Z. 663)
- Bei <Organisation1> hat sich da beruflich schön die Waage gefunden (Z. 664f.)
- War auch ein Bereich, den ich mir damals **nach** <Organisation 1> noch **sehr gut** hab vorstellen können (Z. 671f.)
- wo ich dann **sehr, sehr** traurig feststellen muss, dass man **überall** ein abgeschlossenes Studium in der sozialen Arbeit braucht (..) [dafür (Z. 672ff.)
- **das soziale Engagement** (..) und **politische** Engagement (.) das hat sich so ein bisschen nach **Hause** verlagert (Z. 688f.)
- Also ich wohne (.) seit [...] mehr als **fünf Jahren** [...] in einer WG mit 20 Leuten (Z. 689f.)
- und **entsprechend** (..) **anspruchsvoll** ist das da auch (Z. 693)
- mit [...] auch sehr **fortschrittlichen** gesellschaftlichen Ansätzen (Z. 694f.)
- es fängt schon daran (..) - damit an, wie die **Miete** verteilt ist (Z. 695f.)
- es ist (.) so ein **solidarisches** Preisverteilungssystem (Z. 701f.)
- Das funktioniert **verdammt** gut (Z. 704)
- wir hatten **größere** Herausforderungen mit dem Umgang mit Menschen, die Hilfe bedü- ähm, **brauchen** (Z. 704f.)
- öfter mal Leute untergekommen sind, die (..) **keine** Wohnung haben (Z. 706f.)
- das waren auch nicht immer leich- ähm **einfache** Menschen (Z. 707f.)
- das ist halt wie so=so ein kleiner (..) **Mikrokosmos** (Z. 710)
- ein gesellschaftliches **Experiment** (Z. 711)
- weil man **ganz** viele Dinge ausprobieren kann, wie sich so ein Umgang (.) **machen** lässt und wie **nicht** (Z. 711f.)
- Man kommt immer nach Hause und es ist jemand da (Z. 714f.)

- hab' das früher mal als "**Sozialsucht**" betrie- ähm bezeichnet (Z. 715f.)
- dass ich irgendwie immer (.) Umgang mit Menschen brauche (Z. 716f.)
- **Das** kann ich mir vorstellen, dass das durchaus auch mit der Schulzeit zusammenhängt (Z. 717f.)
- ich glaube, an einer **Überdosis** sozialen Umgang kann man nicht sterben (Z. 724f.)
- [nochmal auf Monte?] definitiv. (..) Würde ich (Z. 730)
- Wenn ich **Kinder** hätte, würde ich gucken (..), wie die **Kinder** drauf sind (Z. 730f.)
- ob das (..) für die das Richtige ist (Z. 731)
- **Entscheidungen**, in was für ein (..) **Konzept** [...] oder (..) wie, wie **gelernt** wird oder so, das sollte man, finde ich, immer in **enger** Rücksprache mit dem Kind selber (3s) ähm, rausfinden (Z. 734ff.)
- Ich kann mir nicht vorstellen, dass es **ein** pädagogisches Konzept gibt, das für **alle** Kinder und für **alle** Persönlichkeitstypen das (.) non plus Ultra ist (Z. 736f.)
- Ich glaube, dass (..) die **Konzepte** da eben so unterschiedlich **sein müssen**, wie die **Menschen** unterschiedlich sind (Z. 738f.)
- finde ich halt] wichtig, dass, dass es zum einen (..) die Möglichkeiten gibt, da zu **wählen** (Z. 747f.)
- zu **schauen** (..), was **passt da** wo am besten (Z. 748f.)
- zum anderen das aber wirklich in Rücksprache mit den Kindern zu machen (Z. 749f.)
- ich **selbst** würde definitiv noch mal auf eine Montessori-Schule gehen (Z. 750f.)
- [Wünsche für dt. Bildungssystem] Diversität in den **Konzepten** ähm (2s), **Einigung** in den Maßstäben, in den Standards (Z. 756f.)
- Unding, dass (..) wir (..) in einem (.) Land leben, in dem (2s) es immer noch so krasse föderale Unterschiede im Bildungssystem gibt (Z. 758f.)
- dadurch, dass es einfach in Länderhand ist (Z. 759f.)

- das gehört zumindest [...] in **Teilen** [...] in (..) **Bundeshand** (Z. 760f.)
- das würde die **Freizügigkeit** stärken (Z. 762)
- die Leute hätten weniger Schwierigkeiten, jetzt irgendwie in der Republik ähm (2s) **woanders** zu sein, als da, wo sie gelernt haben (Z. 762ff.)
- **Abiturnoten** zum Beispiel werden [...] **ganz unterschiedlich** betrachtet, je nachdem, aus welchem **Bundesland** die kommen (Z. 764ff.)
- **Berufsabschlüsse**, die werden in bestimmten Bundesländern akzeptiert, in anderen wieder **nicht** (Z. 770f.)
- vor allem bei den **Studenten** im Freundeskreis hab' ich das immer wieder gehört (Z. 772f.)
- dass Professoren jetzt irgendwie sagen: „Ja, ich gehe jetzt davon **aus**, dass ihr das alle **wisst**, weil das hattet ihr ja in der **Schule**“ (Z. 773ff.)
- dann waren die aber in einem anderen Bundesland in der Schule (Z. 775)
- und hatten Dinge **nicht**, ne oder hatten dafür **andere** Sachen (Z. 775f.)
- Also da sollte es mehr **Einheit** geben (Z. 777)
- :a:ber (.) in der [...] Landschaft der **pädagogischen** Konzepte mehr Diversität (Z. 777f.)
- Klingt erstmal paradox, lässt sich aber glaube ich gut vereinen (Z. 778f.)
- so unterschiedlich wie die **Menschen** sind, so unterschiedlich müssen die Bildungskonzepte sein (Z. 779f.)
- müssen wir aber **weg** (..) von der (..) **hierarchischen** Indoktrination, die jetzt durch das preußische Bildungsmodell so extrem stattfindet (Z. 781ff.)
- kann das überhaupt nicht verstehen, wie man Kindern [...] von klein auf irgendwie so **Obrigkeitshörigkeit** beibringt durch dieses (..) **Lehrerautoritäts**-Konzept (Z. 784f.)
- Wir haben unsere Lehrer **geduzt** in der Schule (Z. 786f.)

- mit **Vornamen** angesprochen von ähm, schon von Anfang an (Z. 786f.)
- haben die Leute immer gefragt: „Ja, aber **respektieren** die Kinder dann die Lehrer überhaupt noch, wenn die Lehrer geduzt werden?“ (Z. 787ff.)
- **Ja**, na klar! Weil **Respekt** ist eine gegenseitige Sache (Z. 789)
- wenn Respekt nicht gegenseitig stattfindet, das ist kein Respekt, sondern Angst (Z. 790f.)
- Respekt kann nur (.) auf **Vertrauen** basieren (Z. 791)
- **ganz** wichtig, dass man [...] dieses (..) über 150 Jahre alte Bildungsmodell, das sich hier überall noch durchzieht (..) **zumindest** diversifiziert (Z. 792f.)
- Sie können sich mehr an den **Schülern orientieren** (Z. 797)
- bedarf natürlich auch ähm (2s) **besserer** Betreuungsschlüssel (Z. 797f.)
- durch die politischen **Verfehlungen** der vergangenen Jahre nicht unbedingt **leicht** sein dürfte (Z. 798f.)
- Was die Schulen **jetzt** machen sollten, wäre auf jeden Fall die **Aufmerksamkeit** auf die **Probleme** zu lenken, die es, die es dahingehend **gibt** (Z. 803ff.)
- ich (..) weiß, dass **viele** Lehrer alles andere als einverstanden mit der Situation sind, in der sie momentan **unterrichten müssen** (Z. 805f.)
- nicht so **schwierig**, wenn man eben einen **Modus** finden würde, die Leute dabei zu begleiten, **selbständig** zu lernen (Z. 809ff.)
- **wichtig** wäre, dass die Schulen sich **neuen** pädagogischen Ansätzen oder **neueren** pädagogischen Ansätzen (..) stärker öffnen (Z. 811ff.)
- teilweise im **Ansatz** so Montessori-pädagogische Sachen mit **rein** genommen in den Unterricht (Z. 816f.)
- wenn Schulleiter solche Freiheiten **haben**, (..) fände ich es gut, wenn sie die nutzen (Z. 817f.)
- wichtig, dass Schulen in freier Trägerschaft [...] **so** (..) finanziert werden (Z. 819f.)

- dass sie (..) **A** einen Unterricht in guter Qualität **weiterführen** können (Z. 820)
- und **B**, dass es auch für Leute **erschwinglich** ist, die sich jetzt sonst **nie** die klischeemäßige (..) ähm Privatschule **leisten** können (Z. 821f.)
- es ist halt irgendwie ein **Privileg**, das nicht jeder hat (Z. 826f.)
- würde ich mir **wünschen**, dass (..) **alle** Menschen die Möglichkeit haben, (..) diese **Entscheidung** zu **treffen** (z. 827f.)
- Also **optimalerweise** (..) fänd' ich eigentlich, (..) wenn das in alles in staatlicher Hand **wäre** (Z. 833f.)
- wenn auch diese alternativen **Konzepte** (..) ähm, wenn die eben **durch staatliche** Einrichtungen **getragen** würden (Z. 834f.)
- nicht in freier Trägerschaft wären, weil das Ganze dann dadurch **barrierefrei** würde (Z. 835f.)
- ein **Schritt** dahin wäre glaube ich schon mal, die Finanzierung ein Stück anzugleichen (Z. 837f.)

10. Themenkatalog B4

4. Besuchte Bildungseinrichtungen

- ab der ersten Klassenstufe in der Montessorischule und bin mit der zehnten Klasse mit dem Realschulabschluss abgegangen (Z. 8f.)
- ich war vorher auch im Kinderhaus (..) von der Gründung an (Z. 17)
- '95 wurde die Schule gegründet, '99 die Mittelschule. Ich war immer (.) der erste Jahrgang (Z. 19f.)
- **Berufsfachschulausbildung** angefangen [...] mit **Frontalunterricht** (Z. 314)
- ich hatte einfach keinen Bock mehr auf (..), auf allgemeinbildende Schule (Z. 350f.)
- wollte einen Beruf lernen (Z. 351)
- eher so im **praktischen Sinn** (Z. 352f.)
- dann habe ich mir eine **schulische** Ausbildung rausgesucht. Im Nachhinein **total doof** (Z. 353f.)

5. Zugang zur Montessori-Schule

- [Eltern] sind da so **reingerutscht** (Z. 36)
- Vater war auch sowieso **Sonderschullehrer** (Z. 39)
- auch Arbeit gefunden, als die Schule gegründet wurde (Z. 41)
- meine Mutter dann im Kinderhaus (.) als (..) **Heilerziehungspflegerin** (Z. 42f.)
- wie das genau dazu gekommen ist, dass die jetzt Montessori so spannend fanden, weiß ich jetzt nicht genau (Z. 46f.)

6. Motivation der Eltern

- paar Eltern (.) kennengelernt haben (Z. 48)
- war alles so (..) **alternativeres** Milieu (Z. 48f.)
- denen waren halt so freiheitliche Werte ganz wichtig (Z. 49f.)
- die Freiheit des Kindes (.) nicht durch (.) so ein (..) **Leistungszwang** zu beschränken (Z. 50f.)

7. Strukturelle Rahmenbedingungen der Montessori-Schule

- berufliche Gymnasium ist in dem Jahr eingeführt worden, [...] in dem ich den Abschluss gemacht hab (Z. 28f.)
- ist als **Elterninitiative** gegründet worden von den Eltern, die halt mit dem Angebot in der pädagogischen Landschaft nicht zufrieden waren (Z. 36ff.)
- Eine Freie Montessorischule (Z. 55f.)
- wir der erste Jahrgang waren, ist dann natürlich auch noch **viel experimentiert** worden (Z. 159f.)
- pädagogische Konzept, wie es dann reell **umgesetzt** wurde, das (.) hat sich gerade in der Anfangszeit gefühlt alle Naselang verändert (Z. 161f.)
- Umso stärker das auf den, auf den **Abschluss** zuging, desto (..) **stärker** war das dann natürlich auch entsprechend an den sächsischen Lehrplan angepasst (Z. 185ff.)
- damit **wir vorbereitet** wurden auf die Prüfungen. So (.), was auch gut geklappt hat (Z. 187f.)

8. Angewandte pädagogische Konzepte an der Montessori-Schule

- auf **Augenhöhe** hat halt das **ganze Zusammenleben** da mehr oder weniger stattgefunden (Z. 106f.)
- fächerver- äh übergreifenden Unterricht [...], das (..) ähm, hat **intensiv** stattgefunden (Z. 164f.)
- wo wir dann auch bei der Freiarbeit sind (Z. 170f.)
- Da hatten wir dann so eine Art (..) das nannte sich **Werkstattssystem**. (Z.175f.)
- gab's dann Noten [...] ab der **neunten Klasse**, vorher hatten wir keine Noten (Z. 183f.)
- der **Umgang** in der Schule war immer noch sehr (2s), sehr **behütet**, [...] also im **besten Sinne** (Z. 328f.)
- war **solidarisch**, Konflikte wurden (..) **angesprochen** und miteinander diskutiert und **ausgetragen** (Z. 329f.)
- **Dafür** gab's keine Hausaufgaben (Z. 633)

- Finde ich auch **besser**, wenn man sein Zeug **in** der Schule vertiefen kann und den Lehrer ansprechen (Z. 634f.)
- Wir haben unsere Lehrer **geduzt** in der Schule (Z. 786f.)
- mit **Vornamen** angesprochen von ähm, schon von Anfang an (Z. 786f.)

9. Unterrichtsgestaltung und Individualisierung an der Montessori-Schule

- den Unterricht erstmal gar nicht so **krass** in Fächer eingeteilt hatten (Z. 166)
- hatten zwar (.) **räumliche Aufteilungen** (Z. 167)
- in den Lernräumen hatten wir [...] einen **Sprachbereich**, [...] einen mathematischen Bereich und einen **Bereich Kosmos**, das ist so alles, was naturwissenschaftlich ist (Z. 167ff.)
- haben uns halt **in Rücksprache** mit den Lehrern unsere Arbeitszeit frei eingeteilt (Z. 170)
- so **Input** gegeben hat zu bestimmten **Sachen** (Z. 171f.)
- dann hat man sich ganz viel selbst erarbeitet in der freien Arbeitszeit (Z. 172f.)
- konnte aber sich Lehrer **ranholen**, wenn man Hilfe gebraucht hat (Z. 173)
- das war am Anfang so, später in der Mittelschule war das Ganze dann (..) **strukturiertes** (Z. 174f.)
- wir also ein **Kursangebot** hatten, wo wir uns eingeschrieben haben, wo es dann auch Sachen gab, die **Pflicht** waren (Z. 177f.)
- war dann alles nicht mehr ganz so locker am Ende, **logischerweise** (Z. 178f.)
- man musste ja auch irgendwie dem Lehrplan folgen (Z. 179f.)
- hat man sich **eingetragen**, hat einen **Input bekommen**, hat sich das **mitgenommen** und dann halt **selbständig vertieft** (Z. 180f.)
- das Ganze **immer** auch fächerübergreifend (Z. 181f.)
- man hat immer sehr schön das verknüpfen können (Z. 184f.)

- [Vertiefung] da konnte man das halt **einfach machen**. (Z. 217f.)
- war dann die Einschränkung halt (.) **maximal**, dass man (.) vielleicht lieber andere Dinge tun sollte, in denen man vielleicht noch Defizite hat (Z. 218f.)
- war es gut, dass [...] der **Unterricht** sehr interaktiv war (Z. 252f.)
- Es hat sehr viel **Abwechslung** gegeben so im Schulalltag (Z. 260f.)
- **Prüfungsvorbereitung** war auch super, (..) **super intensiv** (Z. 368f.)
- war mehr oder weniger **freiwillig** (Z. 369)
- da haben dann die einen **mehr gearbeitet** und die anderen **weniger** (Z. 370f.)
- Wir haben auch (..) ähm (2s) so Prof- **Profilunterricht** nannte sich das (Z. 375f.)
- in der fünften Klasse waren das noch so **Neigungskurse** (Z. 367f.)
- man sich mal durch unterschiedliche **Bereiche** (.) **durchprobieren** konnte (Z. 377f.)
- **später**, konnte man sich halt eine=eine **Neigung** raussuchen, ein Neigungsfach (Z. 380f.)
- hat sich dann halt damit von der siebten bis zur zehnten Klasse (.) da mit einem bestimmten Gebiet **intensiver** beschäftigt (Z. 381ff.)
- in der zehnten Klasse eine **Abschlussarbeit** darüber geschrieben (Z. 383f.)
- das] haben **wir uns** rausgesucht (Z. 386)
- in **Rücksprache** mit den **Lehrern** irgendwie geguckt: wie kann man das jetzt **beackern**? (Z. 388f.)
- hat man halt diese **Arbeit geschrieben** und das war unglaublich interessant, auch was die anderen so gemacht haben (Z. 399ff.)
- es konnte sich **jeder** komplett irgendwie eine Richtung **raussuchen** (Z. 403f.)
- dann wurde aber geguckt (..), in welche ähm, in welche (..) von den vorgegebenen Fachbereichen **passt das** (Z. 404f.)

10. Projekttage und Praktika an der Montessori-Schule

- ich fand zum Beispiel (..) sehr gut: wir hatten (..) **so Projektwochen** immer (Z. 244f.)
- die hatten dann bestimmte **Themen** (Z. 245)
- da wurde dann [...] diese ganze (..) ähm Themenbereichsstruktur komplett **vermengt** (Z. 245f.)
- In der Grundschule hatten wir dann auch noch oft [...] **Waldwoche** (Z. 262f.)
- einfach mal eine Woche in der=in der Natur draußen waren und uns mit der Natur beschäftigt haben und **in** der Natur gelernt haben (Z. 263f.)
- haben einfach auch unseren **Unterricht** dort weitergefahren (Z. 266f.)
- also ich habe **zwei** Praktika gemacht (Z. 463)
- in **der Zeit** gerade wiederholt, deshalb habe ich **zwei** gemacht (Z. 465f.)
- dass es später auch Leute gab, die **mehr** Praktika gemacht haben (Z. 466f.)
- das hat sich glaube ich ein bisschen geändert (Z. 467)

11. Klassenfahrten an der Montessori-Schule

- die **Klassenfahrten**, die waren auch immer sehr schön (Z. 268f.)
- Wir waren auf so einem **Demeter**-Bauernhof [...] und (..) haben **Kühe gemolken** und sind jeden Morgen um vier aufgestanden, um da zu helfen (Z. 277ff.)
- das war schon ein richtig **cooles** Erlebnis (Z. 280)
- War eine Woche **harte Arbeit** [...] aber Spaß gemacht, hat's (Z. 280f.)
- eine Klassenfahrt gemacht, da (..) waren wir [...], das ist so eine (..) ähm (2s), **Einrichtung** für (..) **geistig** behinderte erwachsene Menschen (Z. 282ff.)
- das **Besondere** daran war einfach, dass wir uns dort die **Gebäude** und ähm (..) die Räumlichkeiten mit den Menschen geteilt haben (Z. 288f.)

- wir hatten schon unsere eigenen Zimmer, aber man ist den Menschen halt begegnet (Z. 290f.)
- war nochmal ein intensiverer (..) **Input** [...] im Umgang mit Menschen mit Behinderung (Z. 291ff.)
- als man das jetzt in der Schule mit den zwei, drei (..) **I-Kindern** schon hatte (Z. 293f.)

12. Die Rolle der Lehrer an der Montessori-Schule

- Lehrer waren immer **begleitend da** (Z. 110f.)
- die haben uns in unserem (.) **Werden**, in unserem **Lernen unterstützt** (Z. 111f.)
- haben uns geholfen unseren **Neigungen** entsprechend irgendwie zu orientieren, unseren **Tagesrhythmus** durchzuplanen (Z. 112f.)
- immer ein sehr **vertrauensvolles Verhältnis** so, sowohl zwischen, zwischen uns Schülern und den Lehrern als auch (.) unter den Schülern (Z. 114f.)
- **Anders** wäre das auch gar nicht gegangen glaube ich (Z. 115f.)
- Wenn man da irgendwie (.) **Schwierigkeiten** gesehen hat, sich an ein Thema **ranzutasten** [...], ist man zum entsprechenden Lehrer gegangen und hat sich die **Hilfe** gesucht (Z. 322ff.)
- haben die Leute immer gefragt: „Ja, aber **respektieren** die Kinder dann die Lehrer überhaupt noch, wenn die Lehrer geduzt werden?“ (Z. 787ff.)
- **Ja**, na klar! Weil **Respekt** ist eine gegenseitige Sache (Z. 789)
- wenn Respekt nicht gegenseitig stattfindet, das ist kein Respekt, sondern Angst (Z. 790f.)
- Respekt kann nur (.) auf **Vertrauen** basieren (Z. 791)

13. Bewertungen an der Montessori-Schule

- das mit dem **Bewerten** ist in der neunten Klasse so reingekommen (Z. 407f.)
- Das hat mich immer so ein bisschen **genervt**, dass wir das machen **müssen** (Z. 408f.)

- war halt notwendig irgendwie zur **Vergleichbarkeit** mit anderen (Z. 409f.)
- **vorher** in der siebten, achten Klasse wurde viel mit **Schlüsselwörtern** gearbeitet (Z. 412f.)
- also wir haben auch Zeugnisse bekommen, auch wenn es keine Noten gab (Z. 415f.)
- da stand dann halt ein [...] mindestens drei Seiten langer Brief vom, vom Klassenlehrer drin (Z. 416f.)
- über die (.) persönliche Entwicklung, die man hingelegt hat in dem Jahr (Z. 417f.)
- war immer eine ganz **gute Reflexion** so (Z. 418)
- hat mir [...] **mehr** gegeben, als da irgendwelche kryptischen Zahlen zu lesen (z. 419f.)
- wir haben natürlich auch trotzdem Tests geschrieben, um, um unser Wissen irgendwie abzufragen (Z. 427f.)
- dann gab's halt keine **Note**, die einem irgendwie einen **Stempel** aufdrückt (Z. 429)
- Es war halt alles (..) **individueller** (Z. 431f.)
- auf der anderen Seite habe ich mir (.) **damals** zu der Zeit auch öfter mal **gewünscht** (Z. 432f.)
- um diese **Vergleichbarkeit** wieder zu haben (Z. 433f.)
- Die hat mir dann nämlich **gefehlt** auch (Z. 434)
- **war** glaube ich auch nicht ganz leicht, da einen Kompromiss zu finden (Z. 435)

14. Das war prägend an der Montessorischule

- [das Wichtigste]) ein **gutes** und **offenes** gesellschaftliches **Miteinander** hab' ich erlebt und erfahren (Z. 66f.)
- das hat mir (.) ganz viel mitgegeben (Z. 67)
- auch im **Umgang** mit Menschen, die (.) vielleicht **andere** Herausforderungen im Leben haben (Z. 67f.)
- das hat immer auf **Augenhöhe** stattgefunden (Z. 69)
- hat mir sehr viel **geholfen** (Z. 70)
- Wir haben **ganz** viel diskutiert in der Schule (Z. 70)

- **Bedürfnisse** zu adressieren, ähm (..) sich auszutauschen gegenseitig, (.) sich gegenseitig zu **helfen** (Z. 71f.)
- Dinger, die mir da, die haben mir ganz viel, ganz viel gegeben in der Zeit (Z. 72f.)
- das positive Miteinander hat mir halt auch eine gute Zeit gegeben (Z. 76)
- aber **insgesamt** ist es immer eine schöne Zeit, an die ich zurückdenke (Z. 80f.)
- hat mich auf jeden Fall sehr viel geprägt doch, dass - der **Ansatz**, dass alle **Konflikte** auch irgendwie lösbar sind, indem man miteinander redet (Z. 118ff.)
- was dann auch teilweise bis zum Erbrechen getan wurde (Z. 120f.)
- manchmal war das richtig **nervig** ((lacht)) mit den ewigen Diskussionen (Z. 121f.)
- ja das war ziemlich gut (Z. 122)
- das hat auch so **insgesamt** (.) was bewirkt, dass man so **Sachen** verknüpfen kann miteinander (Z. 190f.)
- ging mehr darum, ein **Zeitmanagement** zu schaffen, und nicht darum, **wieviel** kannst du jetzt lernen und wieviel nicht? (Z. 220ff.)
- hab dann also auch teilweise in (2s) Altersstufen (..) Sachen gelernt, die (.) ähm, noch gar nicht **dran gewesen** wären jetzt nach dem Lehrplan, ne, weil die mich einfach **interessiert** haben (Z. 222ff.)
- Hab **dafür** aber in anderen Bereichen vielleicht ein bisschen länger gebraucht (Z. 226f.)
- ließ sich halt alles **gut** unter einen Hut bringen (Z. 227f.)
- habe damals eine große Faszination für **Werbung** gehabt (Z. 389)
- das war **sehr, sehr** (..) frei, also da war wenig (2s), wenig ähm (..) **Einfluss** so von den, von den Lehrern oder so (Z. 397f.)
- Das hat mich schon sehr **selbständig** gemacht (Z. 398f.)

15. Auswirkungen auf die Persönlichkeit durch die Montessori-Pädagogik

- [Persönlichkeit] schwierig ne, weil ich keine Vergleichswerte hab' (Z. 89f.)
- **klar** hat das meine Persönlichkeit sehr stark geprägt (Z. 90f.)
- **jeden Tag**, den **ganzen Tag** immer Montessori um mich rum (Z. 91f.)
- bin ein Mensch der **gerne** sehr, **gerne** und **viel** redet und sich selber gerne reden **hört** und das ist da definitiv nicht **gebremst** worden in der Zeit (Z. 96f.)
- im Gegenteil auch eher **unterstützt** worden (Z. 98f.)
- wir haben ganz viele Vorträge gehalten (Z. 99f.)
- dieses **freie und offene Sprechen** [...] **es ist** stark dadurch beeinflusst quasi, dass ich da die Möglichkeiten hatte (Z. 100ff.)
- würde ich sagen, dass das halt auf mich nicht zu hundert Prozent zutrifft, dass ich Selbständigkeit gelernt hab, dadurch, dass ich selbständig gelernt hab (Z. 138ff.)
- ich **profitiere** da definitiv immer noch davon und denke, dass ich (2s) Fähigkeiten hab, Wissen (.) gut zu verknüpfen (Z. 207ff.)
- ist vielleicht auch so ein bisschen (..) ein **Manko** an dem Ganzen (Z. 480f.)
- also ich hab' halt gelernt, mich für viele Dinge schnell zu **begeistern** (Z. 481)
- mir auch ein relativ **breites** Wissen angeeignet über alle möglichen Dinge (Z. 482)
- aber dann das zu **vertiefen** oder etwas (..) irgendwas **länger** zu tun (Z. 483)
- das fällt dann schwer. Also mir zumindest. (Z. 483f.)
- ob das mit der Schule zusammenhängt. Kann ich mir vorstellen, ja (Z. 484f.)
- merke es halt **allgemein** im Umgang mit Menschen (Z. 587f.)
- da auf jeden Fall viel von der Schulzeit mitgenommen hab (Z. 588f.)
- Man kommt immer nach Hause und es ist jemand da (Z. 714f.)

- hab' das früher mal als "**Sozialsucht**" betrie- ähm bezeichnet (Z. 715f.)
- dass ich irgendwie immer (.) Umgang mit Menschen brauche (Z. 716f.)
- **Das** kann ich mir vorstellen, dass das durchaus auch mit der Schulzeit zusammenhängt (Z. 717f.)
- ich glaube, an einer **Überdosis** sozialen Umgang kann man nicht sterben (Z. 724f.)

16. Herausforderungen an der Montessori-Schule

- ich seh' in dieser Selbständigkeit die, die wir da (..) **hatten**, halt nicht nur, [...] was, was man für den späteren Weg [...] lernt so, sondern es war vor allem auch eine große **Herausforderung** (Z. 127ff.)
- ich glaube nicht, dass das auch äh für **jeden Schüler** so das Richtige ist (Z. 129f.)
- ich bin damit **gut klargekommen** (Z. 130f.)
- auch Klassenkameraden gehabt, für die war es **schwierig**, die hätten mehr, [...] **Struktur** gebraucht (Z. 131f.)
- [Selbständigkeit] das ist halt in **meinen** Augen nicht so der heilige Gral äh, als den das so viele Montessori-Menschen sehen (Z. 151f.)
- war manchmal ein bisschen herausfordernd, sich da auf die neuen Rahmenbedingungen einzustellen (Z. 162f.)
- habe aber auch gemerkt, wie es Mitschüler (..) **gehemmt** hat (Z. 425f.)
- wie Mitschüler auf einmal (.) **Panikattacken** vor Klassenarbeiten hatten, was es vorher **nicht gab** (Z. 426f.)
- Zu **Schulzeiten** war halt irgendwie (..) das soziale **Umfeld sehr** auf die, auf die Schule konzentriert, auf die Mitschüler (Z. 628f.)
- bis spät in den Nachmittag rein in der Schule waren (Z. 630)
- **weil** natürlich diese Art und Weise zu **lernen** auch ein bisschen mehr Zeit in Anspruch nimmt (Z. 632f.)
- das Umfeld quasi sehr, **sehr stark** auf die Schule konzentriert (Z. 637)

- war dann nach der Schule eine große **Herausforderung** (Z. 637f.)
- alles in alle Winde zerstreut hat und man auf einmal ein neues soziales Umfeld **aufbauen** musste (Z. 638f.)
- **selber** Leute **kennenlernen** (Z. 640)
- dadurch, dass es sehr, so **intensiv** war, (..) das **Miteinander**, war das für mich eine große Herausforderung (Z. 643f.)

17. Partizipation und Engagement an der Montessori-Schule

- ich hab' schon zu **Schulzeiten** angefangen, mich politisch zu engagieren (Z. 599f.)
- also **Schulpolitisch** (..) erstmal (Z. 600)
- irgendwann in der Schule stellvertretender **Schülersprecher** geworden (Z. 600f.)
- mit meiner Schülersprecherkollegin dafür eingesetzt, dass wir (..) als Schüler **mehr** Stimmrechte in der **Schulkonferenz** haben (Z. 601ff.)
- Aber wir haben da so einen **Grundstein** der **Demokratie** gelegt (Z. 604f.)
- das war mir ganz **wichtig** (Z. 605)
- bin dann (..) relativ **schnell** aktiv geworden (Z. 605f.)
- wir haben natürlich auch **als Schule** an Demonstrationen schon teilgenommen (Z. 606f.)
- gleichberechtigte **Finanzierung** von Schulen in freier Trägerschaft (Z. 608)
- **gegen Kürzungen** für die Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft (Z. 609f.)
- durfte ich dann auch mal eine Rede halten vor **vielen** tausend Leuten (Z. 611)
- Hab' ich mich da einfach auf die **Bühne gestellt** und den Kultusminister angegriffen (Z. 612f.)
- da hab' ich meine **ersten** Erfahrungen quasi gesammelt (Z. 613f.)

18. Die eigene Persönlichkeit

- 2006. Nach elf Jahren. Also ich hab' ein Jahr Ehrenrunde gedreht (Z. 13)
- hab' einfach ein bisschen mehr Zeit gebraucht (Z. 15)
- [berufliches Gymnasium] hatte ich keinen Bock drauf (Z. 31)
- **viele** würden glaube ich sagen, dass sie so **Selbständigkeit** gelernt haben (Z. 73f.)
- würde ich in **meinem Fall** jetzt gar nicht so sagen (Z. 75)
- man hat als Jugendlicher natürlich auch zwischendrin mal kein **Bock** auf Schule (Z. 79f.)
- will damit nicht sagen, dass ich ein unselbständiger Mensch bin (Z. 126f.)
- ich (..) bin **selbst einfach** ein ziemlich **fauler Mensch** (Z. 133)
- damit umzugehen, habe ich sicherlich **gelernt** (..) bis zu einem gewissen Punkt (Z. 134f.)
- da hätte ich auch noch mehr lernen können (Z. 135f.)
- ich mag das Wort **Selbstdisziplin** überhaupt nicht (Z. 145)
- immer so konnotiert, dass man sich in einem **Raster fügt** (Z. 146)
- **Selbstmotivation** finde ich **da wichtiger** (Z. 147)
- das war schon immer meine **Herausforderung** und das wird vermutlich auch immer meine Herausforderung bleiben (Z. 148f.)
- ist einfach so ein **Persönlichkeits-Ding** (Z. 149)
- hab' ich natürlich auch Strategien in der Schule gelernt, wie ich damit umgehen kann (Z. 150f.)
- Mir ist damals alles ganz schön **leichtgefallen** (Z. 371f.)
- ich hab' **gute** Noten gehabt (Z. 424)
- fand ich das jetzt vermutlich (..) erstmal **weniger** frustrierend als **andere**. (Z. 424f.)
- es macht mir **total viel Spaß**, so dieses **Feeling**, das ist **jedes Mal** dabei (Z. 515)
- aber (..) **bleibt** halt nie lange (Z. 515f.)
- vielleicht ist das bei mir einfach so=so ein **Persönlichkeits-Ding** (Z. 520)

- dass ich vielleicht (..), immer mein- meine Abwechslung **brauche** (Z. 520f.)
- immer schnell so eine Begeisterung da, (..) die bald wieder **abflaut** (Z. 560f.)
- aber **erstmal** (..) mache ich immer alles, was ich anfangen, mit (..) **Herzblut** (Z. 561f.)
- das ist halt so meine **größte** Fähigkeit, vor Menschen **reden**, das kann ich gut (Z. 618f.)
- Ich kann mich, glaube ich, zu schlecht **abgrenzen** (Z. 661)
- das würde mir zu sehr an die **Nieren** gehen (Z. 663)

19. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule

- [Vorbereitung Leben nach der Schule] nicht so sehr, wie ich es gerne **hätte** (Z. 301)
- im Leben nach der Schule so ein paar Her-, Herausforderungen gesehen, wo ich mir gedacht hab: (..) Mensch (..), das hättest du mal, da hättest du mal **besser** drauf vorbereitet werden sollen (Z. 302ff.)
- sollte eher die Welt auf, auf das Leben vorbereitet werden, wie wir das da getan haben (Z. 305)
- in **vielen Bereichen** hat es mich **überdurchschnittlich** gut vorbereitet (Z. 307f.)
- im **gesellschaftlichen Umgang** (Z. 308)
- in der **erhaltenen Neugierde**, [...] die viele Menschen ja durch die Schule eher **verlieren**, als dass sie die behalten (Z. 308ff.)
- ich dann (2s) einfach erstmal zu spüren bekommen, als ich aus der Schule **raus** bin, wieviel es im Leben auch um Ellenbogen zeigen geht (Z. 331ff.)
- und (..) **sich durchzuboxen** (Z. 333)
- das war glaube ich so der **größte** Kulturschock (Z. 333f.)
- da wünsche ich mir eigentlich, dass die Gesellschaft ein bisschen mehr wäre, wie [...] die Schule und nicht, dass die **Schule** einen da besser auf die Gesellschaft vorbereitet (Z. 337ff.)
- unsere **Lehrer und Betreuer**, die haben [...] das schon auch immer **gesagt** (Z. 339f.)

- **Passt auf** und es geht **rauer** zu draußen (Z. 341)
- ich hab' das immer (2s) **wahrgenommen** (Z. 342)
- dadurch dass man es halt vorher nie anders **erlebt** hatte, war es auch schwer (Z. 342f.)
- das irgendwie (..) richtig zu **verinnerlichen** und zu **verstehen** (Z. 343f.)
- da hätte es ganz gutgetan, wenn wir mal [...] einen **Austausch** gemacht hätten (Z. 344f.)
- hatten wir [...] die vom Arbeitsamt gestellte **Berufsberaterin** immer mal zu (.) Gast (Z. 357f.)
- Davon hab' ich **nicht viel gehalten**. (Z. 358)
- das lag an **der Person selbst** (Z. 361)
- wir haben auch [...] mit (2s) so **freien** Berufsberatungsträgern (..) [...] da Projekte gemacht (Z. 364f.)
- in so einer **Einrichtung** (..) wo wir irgendwie **drei Wochen** immer zwei Tage hingegangen sind (Z. 366f.)
- **Berufsorientierung** war bei uns [...] sehr stark am, am **Menschen** orientiert (Z. 374f.)
- und wirklich **jeder** an seinen Neigungen (Z. 375)
- so eine **Berufs-** ähm (..) Orientierungseinrichtung (Z. 447f.)
- wir sind] dann irgendwie drei Wochen lang (..) ähm einen Tag in der Woche oder so sind wir da hin (Z. 452f.)
- da gab's dann gruppendynamische **Spiele** und ähm so **Orientierungsdinger**, **Psycho-Quizze** (Z. 453f.)
- so gucken konnte: in welche Richtung **geht's da**. (Z. 454f.)
- dann **gegenseitig präsentiert**, was so unsere Berufswünsche sind (Z. 457f.)
- **generell** glaube ich eine gute Sache, wenn man sich (..) **Hilfe** von außen holt (Z. 459)
- das hat die Schule **schlau** gemacht damals. Fand ich gut (Z. 461)

20. Die Berufswahl

- zweimal zwei Wochen (2s) ein **Orientierungspraktikum** gemacht (Z. 468)
- das hat auch viel Spaß gemacht (Z. 469)
- das erste war [...] im **Einzelhandel** (Z. 471)
- das andere war in einer **Werbeagentur** (Z. 472f.)
- da hat sich dann die Neigung schon **stärker** herausgeprägt (Z. 473f.)
- [in der Schule gewusst, was später machen] Nein doch, das weiß ich jetzt noch nicht (Z. 477)
- hab immer, (..) immer **Dinge** gehabt, für die ich mich **begeistern** konnte (Z. 478)
- die ich mir **vorstellen** konnte, aber irgendwie **nie** einen richtig festen Plan (Z. 479)
- nach der Schule] wollte ich **unbedingt** erstmal in den Bereich **Werbung** (Z. 535)
- Das war mir **total wichtig** und das war **meine** Entscheidung (Z. 536)
- Musste dann an- **einsehen**, dass ich [...] da nicht dazu in der **Lage** zu bin (Z. 538f.)
- weil ich einfach zwei linke **Hände hab'** und nicht richtig **zeichnen** kann (Z. 539)
- Hab extra Fachbereich **Medien** gemacht, weil ich gedacht hab', da muss man nicht **zeichnen** (Z.540f.)
- war mir nur nicht so klar, dass alles, was am Bildschirm gemacht wird, vorher erstmal auf ein **Papier** gebracht wird (Z. 542f.)
- Hat mir trotzdem **ganz** viel mitgegeben [...] diese **zwei ersten** Lehrjahre in der Ausbildung. (Z. 543f.)
- mit dem **Reiseverkehrskaufmann**, das (.) war auch also in der Zeit, wo ich die berufsvorbereitende **Bildungsmaßnahme** gemacht hab (Z. 545f.)
- hab' ich auch noch so ein **Berufsberatungs-Ding** besucht nochmal (Z. 546f.)

- weil es mir wirklich **schwergelassen** ist, mich zu **orientieren** (Z. 547f.)
- und mir klar darüber zu werden, was ich **machen** will (Z. 548f.)
- **schnell** rausgefunden, dass ich irgendwie eine gewisse Eloquenz mitbringe (Z. 549f.)
- im kaufmännischen Bereich mich **wohl fühle** (Z. 550f.)
- schnell eine **Richtung** klar (Z. 551)
- rausgesucht, was da **passen** könnte (..) und bin dann im **Tourismus** gelandet (Z. 552f.)
- die Branche, wo es mich am **meisten** wieder zurückzieht (Z. 553f.)

21. Erfahrungen an staatlichen Bildungseinrichtungen

- ich hab' in der **Berufsschule** [...] definitiv mehr Schwierigkeiten gehabt (Z. 200f.)
- mich für (.) **Dinge zu begeistern**, [...] das fiel mir im Frontalunterricht schwerer (Z. 201ff.)
- bin **trotzdem** noch ein sehr begeisterungsfähiger Mensch gewesen (Z. 203f.)
- konnte da auch schnell ähm **Zugang** zu Dingen finden (Z. 204)
- was mir halt **gefehlt** hat dann, war, dass man [...] den Unterricht am Interesse ausrichten kann (Z. 205f.)
- hat mir dann in der **Berufsschule**, also im frontalen System (.) **gefehlt** (Z. 206f.)
- ich hab's in der Berufsschule oft erlebt, dass dann (..) ähm (..), aus der Klasse halt Widerspruch kam, dagegen, Dinge nochmal zu **vertiefen** (Z. 215f.)
- [Herausforderungen nach der Schule] die **Umstellung** auf ein anderes System (Z. 313)
- mit ganz anderen (.) Motivationshintergründen (Z. 315)
- bin da halt in ein System gekommen, wo [...] die **einzige Motivation** für die Leute war: **keine** schlechte Note kriegen (Z. 315ff.)
- das hat mir als Motivation nicht **gereicht**, deshalb habe ich da schlechte Noten bekommen (Z. 317f.)

- in vielen Bereichen da meine **Neugierde** gar nicht so (.) gekitzelt worden ist (Z. 318f.)
- und ich (.) schnell Begeisterung **verloren hab** (Z. 319f.)
- der **Rahmen** gefehlt hat, die irgendwie **wieder zu holen** (Z. 320f.)
- in der Montessorischule da ging das noch (Z. 321)
- dort war das halt auf den **Rahmen** des Unterrichts alles **beschränkt** (.) sehr stark und das war **neu** (Z. 324f.)

22. Macht und Hierarchie an staatlichen Einrichtungen

- an ähm, normalen Schulen nach dem Preußischen Bildungsmodell, da hat man **ganz stark** so, so einen **Hierarchiegedanken** drin (Z. 108f.)
- in der Montessorischule war der **so** nicht **vorhanden** (Z. 110)

23. Der berufliche Werdegang

- bin gelernter Reiseverkehrskaufmann (Z. 487)
- Nach der Ausbildung dann (.) drei Monate in dem Beruf gearbeitet und seitdem nicht mehr (Z. 488f.)
- Ich bin da in ein bisschen blödes Büro gekommen (Z. 489)
- hat die Chemie nicht gestimmt (Z. 489f.)
- Habe irgendwie **ganz** viele Dinge gemacht seit der Schule (Z. 490)
- als ich die (..) **erste** Ausbildung abgebrochen hatte, die zum gestaltungstechnischen Assistenten (Z. 497f.)
- ich habe **zweimal** das **erste** Lehrjahr gestaltungstechnischer Assistent gemacht (Z. 498f.)
- **dann** war ich arbeitslos ein Jahr (Z. 499)
- In dem Jahr musste ich diese berufsvorbereitende **Bildungsmaßnahme** machen (Z. 499f.)
- was für mich so (..) die **schlimmste** Erfahrung war (Z. 500f.)
- war das **ganz, ganz** schreckliche Einrichtung (Z. 502f.)
- dann habe ich die **Ausbildung** gemacht zum (..) Reiseverkehrskaufmann (Z. 503)

- Dann habe ich (..) ähm da noch drei Monate gearbeitet, war dann **wieder** arbeitslos (Z. 504f.)
- dann habe ich in der **Straßenwerbung** gearbeitet (Z. 505f.)
- dann (..) habe ich für <Organisation 1> gearbeitet [...] als **Jugendsekretär** (Z. 506f.)
- war ein befristeter Arbeitsvertrag bei der Gewerkschaft, das ist auch super (Z. 508f.)
- hat mir viel **Spaß** gemacht und (..) war dann aber leider vorbei (Z. 509f.)
- ich bin **Fahrrad**-Rikscha gefahren (Z. 510)
- Zuletzt hab' ich **Bratwürste** gebraten an einem **Grill** (Z. 513)
- hab mir das alles **immer** selber rausgesucht, was ich mache (Z. 557f.)
- Manchmal haben sich auch Dinge **ergeben** (Z. 558)
- gerade mit den **kleineren** Jobs, die mir jetzt nicht so **wichtig** waren (Z. 558f.)
- Bei <Organisation1> hat sich da beruflich schön die Waage gefunden (Z. 664f.)
- War auch ein Bereich, den ich mir damals **nach** <Organisation 1> noch **sehr gut** hab vorstellen können (Z. 671f.)
- wo ich dann **sehr, sehr** traurig feststellen muss, dass man **überall** ein abgeschlossenes Studium in der sozialen Arbeit braucht (..) [dafür (Z. 672ff.)

24. Der Vergleich mit anderen

- im Umfeld, wenn mir Leute erzählen, dass sie an die Schule zurückdenken, ist das **meistens** nicht so schöne Erinnerungen (Z. 77f.)
- **krasser** Unterschied, den ich so im=im Vergleich zu meinen (..) **Kollegen** und **Mitberufsschülern** (Z. 567f.)
- die ähm (..) sehr viel (..) **zielorientierter** gearbeitet haben (Z. 568f.)
- mit dem Ziel, jetzt irgendwie einen **guten Abschluss** zu machen (Z. 570)
- in vielen Teilen **fokussierter** waren als ich (Z. 571)

- und ich war **neugieriger** (Z. 571)
- in **langanhaltenden** Diskussionen mit meiner Wirtschaftslehrerin da in meiner Berufsschule (Z. 572f.)
- hab' ich mir (.) **schnell** (.) ähm (2s) **Antipathien** in der Klasse eingehandelt mit meinem ständigen **Nachfragen** und **Diskutieren** (Z. 573ff.)
- **für mich** war es aber ganz **wichtig**, um das Gelernte zu **verstehen** und zu **verinnerlichen** (Z. 575f.)
- Ich wollte das wirklich **erfahren** (Z. 576f.)
- **da** hatte ich das Gefühl, dass da ein großer Unterschied bestanden hat (Z. 577f.)
- vom menschlichen hab' ich mich] **ganz** schnell da [...] an die Situation dort angepasst (Z. 585f.)
- würde nicht sagen, dass ich da jetzt (..) sonderlich viel **vorausgeh**abt hätte (Z. 586f.)
- **vielleicht** war ein bisschen weniger **Akzeptanz da**, als ich es kannte (Z. 591f.)
- für die Unterschiede von Menschen (Z. 592f.)
- aber (..) nicht **gravierend**, würde ich sagen (Z. 593)

25. Soziales und politisches Engagement

- **später** (..) im antifaschistischen Bereich (..) aktiver geworden (Z. 614f.)
- gipfelte dann dahingehend, dass ich 2015 **Pressesprecher** bei <Organisation 2> war (Z. 615f.)
- da auch vorher schon (..) eine **Rede** gehalten gehabt (Z. 616f.)
- damals vor 25.000 **Menschen** und so. Das ist schon eine ganz krasse **Erfahrung** (Z. 617f.)
- das ist dann halt aber **alles viel** zu viel geworden (Z. 620f.)
- War der **Freundeskreis** nur noch **Politik** (Z. 621)
- der ganze Tag bestand aus Politik. Ähm, tagsüber Gewerkschaftspolitik, abends Gesellschaftspolitik (Z. 621ff.)
- war dann (..) so **heftig**, dass ich ähm (..), **seitdem** mich kaum noch **politisch** engagiere (Z. 624f.)

- **schade**, aber das hat (..) ganz schön (..) **Spuren** hinterlassen die Zeit (Z. 625f.)
- in der Zeit hab' ich [...] angefangen, **sozial** so ein bisschen zu engagieren (Z. 644f.)
- Das war ein gutes **Ventil** (Z. 645)
- in der evangelischen Gemeinde (Z. 646)
- hat mir **viel Spaß** gemacht [mit den Leuten zusammen (Z. 647)
- bin erstmal einfach als **Teilnehmer** immer hin gegangen (Z. 649)
- hab dann später halt ähm (3s) **Kurse** gemacht mit **Konfirmanden** (Z. 650f.)
- hab ähm (..) **Rüstzeiten** mit betreut (Z. 651)
- habe schnell festgestellt, das ist=das ist was für die **Freizeit** (Z. 657)
- **das soziale Engagement** (..) und **politische** Engagement (..) das hat sich so ein bisschen nach **Hause** verlagert (Z. 688f.)
- Also ich wohne (..) seit [...] mehr als **fünf Jahren** [...] in einer WG mit 20 Leuten (Z. 689f.)
- und **entsprechend** (..) **anspruchsvoll** ist das da auch (Z. 693)
- mit [...] auch sehr **fortschrittlichen** gesellschaftlichen Ansätzen (Z. 694f.)
- es fängt schon daran (..) - damit an, wie die **Miete** verteilt ist (Z. 695f.)
- es ist (..) so ein **solidarisches** Preisverteilungssystem (Z. 701f.)
- Das funktioniert **verdammt** gut (Z. 704)
- wir hatten **größere** Herausforderungen mit dem Umgang mit Menschen, die Hilfe bedü- ähm, **brauchen** (Z. 704f.)
- öfter mal Leute untergekommen sind, die (..) **keine** Wohnung haben (Z. 706f.)
- das waren auch nicht immer leich- ähm **einfache** Menschen (Z. 707f.)
- das ist halt wie so=so ein kleiner (..) **Mikrokosmos** (Z. 710)
- ein gesellschaftliches **Experiment** (Z. 711)
- weil man **ganz** viele Dinge ausprobieren kann, wie sich so ein Umgang (..) **machen** lässt und wie **nicht** (Z. 711f.)

26. Die heutige Zufriedenheit

- [Montessori-Schulzeit] Ja, ich bin **glücklich**, dass ich das machen konnte (Z. 228f.)
- [momentan unglücklich?] die (..) daraus resultierende] finanzielle Situation, die ist eher das, was **schwierig** ist (Z. 525f.)
- an sich vom Wohlbefinden mit dem, was ich tue oder nicht tue (..), macht's mich nicht unglücklich (Z. 526f.)
- Die (..) **strukturellen** Rahmenbedingungen, die sind dann schon eher das, was einem auf den Magen schlägt (Z. 527ff.)

27. Montessori heute

- [nochmal auf Monte?] definitiv. (..) Würde ich (Z. 730)
- Wenn ich **Kinder** hätte, würde ich gucken (..), wie die **Kinder** drauf sind (Z. 730f.)
- ob das (..) für die das Richtige ist (Z. 731)
- **Entscheidungen**, in was für ein (..) **Konzept** [...] oder (..) wie, wie **gelernt** wird oder so, das sollte man, finde ich, immer in **enger** Rücksprache mit dem Kind selber (3s) ähm, rausfinden (Z. 734ff.)
- Ich kann mir nicht vorstellen, dass es **ein** pädagogisches Konzept gibt, das für **alle** Kinder und für **alle** Persönlichkeitstypen das (..) non plus Ultra ist (Z. 736f.)
- Ich glaube, dass (..) die **Konzepte** da eben so unterschiedlich **sein müssen**, wie die **Menschen** unterschiedlich sind (Z. 738f.)
- finde ich halt] wichtig, dass, dass es zum einen (..) die Möglichkeiten gibt, da zu **wählen** (Z. 747f.)
- zu **schauen** (..), was **passt da** wo am besten (Z. 748f.)
- zum anderen das aber wirklich in Rücksprache mit den Kindern zu machen (Z. 749f.)
- ich **selbst** würde definitiv noch mal auf eine Montessori-Schule gehen (Z. 750f.)

28. Kritik, Wünsche und Forderungen an Montessori-Schulen

- wichtig, dass Schulen in freier Trägerschaft [...] **so** (..) finanziert werden (Z. 819f.)

- dass sie (..) **A** einen Unterricht in guter Qualität **weiterführen** können (Z. 820)
- und **B**, dass es auch für Leute **erschwinglich** ist, die sich jetzt sonst **nie** die klischeemäßige (..) ähm Privatschule **leisten** können (Z. 821f.)
- es ist halt irgendwie ein **Privileg**, das nicht jeder hat (Z. 826f.)
- würde ich mir **wünschen**, dass (..) **alle** Menschen die Möglichkeit haben, (..) diese **Entscheidung** zu **treffen** (z. 827f.)

29. Kritik, Wünsche und Forderungen an das deutsche Bildungssystem

- [Wünsche für dt. Bildungssystem] Diversität in den **Konzepten** ähm (2s), **Einigung** in den Maßstäben, in den Standards (Z. 756f.)
- Unding, dass (..) wir (..) in einem (.) Land leben, in dem (2s) es immer noch so krasse föderale Unterschiede im Bildungssystem gibt (Z. 758f.)
- dadurch, dass es einfach in Länderhand ist (Z. 759f.)
- das gehört zumindest [...] in **Teilen** [...] in (..) **Bundeshand** (Z. 760f.)
- das würde die **Freizügigkeit** stärken (Z. 762)
- die Leute hätten weniger Schwierigkeiten, jetzt irgendwie in der Republik ähm (2s) **wonders** zu sein, als da, wo sie gelernt haben (Z. 762ff.)
- **Abiturnoten** zum Beispiel werden [...] **ganz unterschiedlich** betrachtet, je nachdem, aus welchem **Bundesland** die kommen (Z. 764ff.)
- **Berufsabschlüsse**, die werden in bestimmten Bundesländern akzeptiert, in anderen wieder **nicht** (Z. 770f.)
- vor allem bei den **Studenten** im Freundeskreis hab' ich das immer wieder gehört (Z. 772f.)
- dass Professoren jetzt irgendwie sagen: „Ja, ich gehe jetzt davon **aus**, dass ihr das alle **wisst**, weil das hattet ihr ja in der **Schule**“ (Z. 773ff.)

- dann waren die aber in einem anderen Bundesland in der Schule (Z. 775)
- und hatten Dinge **nicht**, ne oder hatten dafür **andere** Sachen (Z. 775f.)
- Also da sollte es mehr **Einheit** geben (Z. 777)
- :a:ber (.) in der [...] Landschaft der **pädagogischen** Konzepte mehr Diversität (Z. 777f.)
- Klingt erstmal paradox, lässt sich aber glaube ich gut vereinen (Z. 778f.)
- so unterschiedlich wie die **Menschen** sind, so unterschiedlich müssen die Bildungskonzepte sein (Z. 779f.)
- müssen wir aber **weg** (..) von der (..) **hierarchischen** Indoktrination, die jetzt durch das preußische Bildungsmodell so extrem stattfindet (Z. 781ff.)
- kann das überhaupt nicht verstehen, wie man Kindern [...] von klein auf irgendwie so **Obrigkeits**hörigkeit beibringt durch dieses (..) **Lehrer**autoritäts-Konzept (Z. 784f.)
- **ganz** wichtig, dass man [...] dieses (..) über 150 Jahre alte Bildungsmodell, das sich hier überall noch durchzieht (..) **zumindest** diversifiziert (Z. 792f.)
- Sie können sich mehr an den **Schülern orientieren** (Z. 797)
- bedarf natürlich auch ähm (2s) **besserer** Betreuungsschlüssel (Z. 797f.)
- durch die politischen **Verfehlungen** der vergangenen Jahre nicht unbedingt **leicht** sein dürfte (Z. 798f.)
- Was die Schulen **jetzt** machen sollten, wäre auf jeden Fall die **Aufmerksamkeit** auf die **Probleme** zu lenken, die es, die es dahingehend **gibt** (Z. 803ff.)
- ich (..) weiß, dass **viele** Lehrer alles andere als einverstanden mit der Situation sind, in der sie momentan **unterrichten müssen** (Z. 805f.)
- nicht so **schwierig**, wenn man eben einen **Modus** finden würde, die Leute dabei zu begleiten, **selbständig** zu lernen (Z. 809ff.)

- **wichtig** wäre, dass die Schulen sich **neuen** pädagogischen Ansätzen oder **neueren** pädagogischen Ansätzen (..) stärker öffnen (Z. 811ff.)
- teilweise im **Ansatz** so Montessori-pädagogische Sachen mit **rein** genommen in den Unterricht (Z. 816f.)
- wenn Schulleiter solche Freiheiten **haben**, (..) fände ich es gut, wenn sie die nutzen (Z. 817f.)
- Also **optimalerweise** (.) fänd' ich eigentlich, (.) wenn das in alles in staatlicher Hand **wäre** (Z. 833f.)
- wenn auch diese alternativen **Konzepte** (..) ähm, wenn die eben **durch staatliche** Einrichtungen **getragen** würden (Z. 834f.)
- nicht in freier Trägerschaft wären, weil das Ganze dann dadurch **barrierefrei** würde (Z. 835f.)
- ein **Schritt** dahin wäre glaube ich schon mal, die Finanzierung ein Stück anzugleichen (Z. 837f.)

11. Paraphrasierung B4

1. Besuchte Bildungseinrichtungen

- Der Befragte berichtet im Interview von seinem schulischen Werdegang und von besuchten Bildungseinrichtungen. Schon vor Schuleintritt verbrachte er seine Kindheit in einem neu gegründeten Montessori-Kinderhaus und wurde dann in der Montessori-Grundschule eingeschult. Dieser schloss sich die Montessori-Mittelschule an, welche B4 mit einem Realschulabschluss verließ. Es folgte ein Wechsel an das staatliche Bildungssystem im Rahmen einer Berufsfachschulausbildung und einer zwischenzeitlichen Teilnahme an einem Berufsvorbereitungsjahr. Das eigentliche Streben nach einer praktischen Tätigkeit nach der Montessori-Schule, wich damals einer schulischen Ausbildung.

2. Zugang zur Montessori-Schule

- Der Zugang zur Montessori-Pädagogik erfolgte eher zufällig über die Eltern des Interviewten. Beide Elternteile sind Pädagogen, der Vater Sonderschullehrer, die Mutter Heilerziehungspflegerin. Mit Gründung des Montessori-Kinderhauses und später der Schule, fanden beide einen neuen Tätigkeitsbereich und eine Anstellung. Was die Eltern speziell an der Montessori-Pädagogik spannend fanden, kann B4 nicht genau sagen.

3. Motivation der Eltern

- Die Motivation der Eltern betreffend, rekonstruiert der Befragte im Gespräch, dass es mehrere Eltern aus alternativen Milieus gewesen seien, die sich kennengelernt hatten und deren Erwartungen und Wünschen die damals aktuelle Bildungslandschaft nicht entsprach. Die Forderung nach einer Erziehung und Bildung von Kindern anhand von freiheitlichen Werten und ohne Leistungszwang, bildete die Richtlinie bei der Suche nach geeigneten Konzepten. Es

formierte sich eine Elterninitiative, welche diesen Ansprüchen nachgehen und gerecht werden wollte.

4. Strukturelle Rahmenbedingungen der Montessori-Schule

- Bei dem durch B4 besuchten Montessori-Kinderhaus und den folgenden Montessori-Schulen, handelt es sich um Einrichtungen in freier Trägerschaft. Der Trägerverein ist als Elterninitiative durch Eltern gegründet worden, die unzufrieden mit der damals bestehenden Bildungslandschaft waren. Der Interviewte gehörte sowohl bereits im Kinderhaus als auch in den jeweiligen Schulen zum jeweils ersten Jahrgang. Diese Tatsache beschreibt er als recht experimentelle Zeit, weil die Pädagogen viel ausprobiert und ausgelotet haben, wie sich das pädagogische Konzept am besten und sinnvollsten umsetzen lässt, was mit einer regelmäßigen Umformung des Konzepts einherging.
- Nach Kinderhaus, Grundschule und Mittelschule führte die Elterninitiative abschließend das Berufliche Montessori-Gymnasium ein, welches B4 jedoch nicht mehr besuchte. Der Befragte beschreibt, dass mit zunehmender Orientierung an den Sächsischen Lehrplan und in Vorbereitung auf die Prüfungen, auch der Grad der Strukturierung an den Schulen zugenommen hat.

5. Angewandte pädagogische Konzepte an der Montessori-Schule

- Sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelschule war das Zusammenleben laut B4 sehr dadurch geprägt, dass dieses auf Augenhöhe stattgefunden hat und sehr behütet war. Dazu zählte ein solidarischer Umgang miteinander und das Ansprechen, Besprechen und Lösen von Konflikten. Das Verhältnis war durch Vertrauen geprägt, die Lehrer wurden von den Schülern geduzt und mit Vornamen angeredet.

- Klassische Montessori-Prinzipien wie die Freiarbeit und der alters- und fächerübergreifende Unterricht formten den Schulalltag. Unterricht fand oft in Werkstatt- oder Kurssystemen und bis in die Nachmittagsstunden hinein statt. Das Erteilen von Hausaufgaben entfiel dadurch; ebenso wurde auf die Vergabe von Noten bis zur neunten Klasse verzichtet.

6. Unterrichtsgestaltung und Individualisierung an der Montessori-Schule

- Angelehnt an die pädagogische Ausrichtung Montessori', wurde der Unterricht nicht wie an klassischen staatlichen Schulen starr in Fächer eingeteilt. Es gab räumliche Aufteilungen in Lernbereiche, die sich beispielsweise in Sprache, mathematischer und naturwissenschaftlicher Bereich aufgliederten. Frontalunterricht fand in dem Sinne nicht statt. Die Lehrkräfte haben den Schülern zu gewissen Themen einen Input gegeben und in Grundlagen eingeführt. Die Schüler wandten sich dann in freier Zeiteinteilung der Thematik selbständig intensiver zu, vertieften die entdeckten und erlernten Inhalte und griffen bei Bedarf auf die Lehrkräfte zurück. Dem Grad der Freiheit der Arbeit wurde mit zunehmender Klassenstufe mehr Struktur und Ausrichtung am Lehrplan entgegengesetzt, um eine entsprechende Prüfungsvorbereitung und Abschlüsse zu gewährleisten.
- Ein Werkstatt- und Kursystem ermöglichte eine individuellere Ausrichtung nach persönlichen Interessen der Schüler. Gewisse Kurse waren jedoch auch obligatorisch. Durch das fächerübergreifende Lernen konnten Inhalte besser verknüpft und nachhaltiger erfasst werden. Die Schüler hatten immer die Möglichkeit, sich ohne Einschränkungen zu vertiefen. Lehrer waren eher Begleiter, welche die Schüler auf das ganzheitliche Aneignen von Fähigkeiten in diversen Bereichen hinwiesen, wenn Schüler sich zu sehr nur einer Thematik widmeten. Der Unterricht wurde vom Befragten als abwechslungsreich und interaktiv erlebt. Neigungskursen zum Aufdecken persönlicher Stärken und Interessen folgten später Profilkurse zur weiteren

Individualisierung. In dem Neigungsfach konnten sich die Schüler einem selbst gewählten Thema widmen und dies über einen großen Zeitraum bearbeiten und vertiefen und letztlich präsentieren. Die Intensität zur Teilnahme an der Prüfungsvorbereitung zum Schulende oblag dem einzelnen Schüler.

7. Projektstage und Praktika an der Montessori-Schule

- Projektwochen fanden sehr regelmäßig und häufig statt. Der Interviewte schätzte daran sehr die Vermengung und intensivere Bearbeitung von Thematiken aus dem Unterricht. Projektwochen im Grundschulbereich waren beispielweise Waldwochen, in denen die Schüler eine Woche lang in der Natur gelernt und sich intensiv mit Inhalten vor Ort beschäftigt haben.
- Berufsorientierungspraktika haben auch in der Schulzeit von B4 stattgefunden. Durch das Wiederholen einer Klassenstufe, konnte der Interviewte zwei Praktika absolvieren, während für die anderen Schüler nur ein Praktikum vorgesehen war. Mittlerweile hat sich dies verändert und die Schüler absolvieren mehrere Praktika, um sich besser orientieren zu können.

8. Klassenfahrten an der Montessori-Schule

- Die Klassenfahrten an den Montessori-Schulen wurden vom Befragten als sehr schön erlebt. Sie wiesen stets einen besonderen Charakter auf, weil sie von typischen Klassenfahrten anderer Schulen abwichen. Neben einer Fahrt zum Demeter-Bauernhof, auf welchem die Schüler kräftig mit anpacken mussten und den Alltag erleben konnten, fand eine Klassenfahrt zu einer Einrichtung mit erwachsenen geistig behinderten Menschen statt. Die Schüler teilten sich einige Räumlichkeiten mit den Bewohnern und kamen mit diesen intensiv in Kontakt. Die Vorerfahrungen mit den Integrativ-Kindern in den eigenen Klassen, erwiesen sich als hilfreich für den Umgang mit und die Integration der Menschen vor Ort.

9. Die Rolle der Lehrer an der Montessori-Schule

- Entsprechend wie in der Montessori-Pädagogik vorgesehen, nimmt der Lehrer eine besondere Rolle ein im Vergleich zum staatlichen Schulsystem. Lehrer sind Begleiter der Schüler und wurden von B4 auch so wahrgenommen. Er erlebte sie als Unterstützer der Individualisierung, der Selbstwerdung und bei der Strukturierung. Auch wenn es für die Schüler schwierig war, zu einer Thematik Zugang zu finden, erwiesen sich die Lehrkräfte als Unterstützer. Basis dieser Zusammenarbeit bildete ein starkes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern als auch unter den Schülern. Dass die Schüler die Lehrer duzen und mit Vornamen ansprechen, empfindet B4 als normal. Auch hat dies seiner Meinung nach keine Auswirkungen darauf, ob Schüler den Lehrer respektieren oder nicht. Respekt erachtet der Befragte als etwas Gegenseitiges, was sich in Vertrauen gründen muss und nicht in Angst.

10. Bewertungen an der Montessori-Schule

- Auf die Vergabe von Noten wurde bis in die neunte Klasse hinein verzichtet. In den Schuljahren zuvor wurde beispielsweise bei Tests viel mit Schlüsselwörtern gearbeitet, um den Schülern trotzdem eine entsprechende Rückmeldung geben zu können. Auch wurden Zeugnisse ausgestellt, jedoch bestanden diese aus einer umfangreichen schriftlichen Einschätzung über die Entwicklung des Schülers im jeweiligen Schuljahr und boten B4 eine gute Reflexionsgrundlage. Der Interviewte beschreibt die Schwierigkeit der Notenvergabe als einerseits etwas Nervendes, was Druck ausübt und die Schüler kategorisiert aber auch als etwas Notwendiges, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Manchmal hatte ihm im Vorfeld die Option, sich mit anderen durch Noten vergleichen zu können gefehlt, weshalb er einräumt, dass es schwierig ist, bezüglich der Vergabe von Noten und dem dafür passenden Zeitpunkt einen geeigneten Kompromiss zu finden.

11. Das war prägend an der Montessorischule

- Ein wichtiger Aspekt, den der Befragte während der Zeit an den Montessori-Schulen erlebt hat, war der soziale Zusammenhalt, das ausgewogene und offene Miteinander und ein unvoreingenommener Umgang mit Menschen mit Handicaps. Das praktizierte Verhältnis auf Augenhöhe zwischen allen Akteuren, erlebte der Interviewte als wertvoll und tragfähige Vertrauensbasis. Die Schüler lernten, ihre Bedürfnisse herauszufinden, zu artikulieren und zu adressieren und agierten hilfsbereit. Vorherrschenden Konflikten wurde viel Raum gegeben, diese zu besprechen und gemeinsam zu lösen. Häufige Diskussionen wurden von B4 gelegentlich als sehr anstrengend aber letztlich doch hilfreich erlebt. Dadurch entstand ein insgesamt positives Schulklima, was zu einer als schön empfundenen Schulzeit des Befragten führte.
- Die Art und Weise, wie er lernen konnte, schätzt er dahingehend, dass er verschiedene Fähigkeiten und Inhalte gut miteinander verknüpfen konnte. Auch, dass Lehrer keinen Druck ausübten, sondern den Schüler dabei unterstützten, ein für ihn passendes Zeitmanagement zu erarbeiten, ermöglichten eine größere Individualisierung. Das klassenübergreifende Lernen und Vertiefen der Inhalte, förderte diesen Aspekt. Als besonders hebt B4 hervor, wie stark er sich einem selbst gewählten Themengebiet über mehrere Jahre hinweg widmen durfte

12. Auswirkungen auf die Persönlichkeit durch die Montessori-Pädagogik

- Der Befragte schätzt ein, dass die Zeit im Montessori-System durchaus Auswirkungen auf seine Persönlichkeit hatte, weil diese pädagogische Ausrichtung seinen Alltag dominierte. In seinen Fähigkeiten und Talenten wurde er gefördert. Das freie und offene Sprechen, welches heute seine größte Stärke ist, wurde durch

unzählige Vorträge und Präsentationen geschult. Dass er zu einer selbständigen Persönlichkeit herangereift ist aufgrund des auf Selbständigkeit ausgerichteten Lernkonzepts, empfindet er nur bedingt so. Dafür profitiert der Interviewte noch heute davon, Inhalte und Themen gut miteinander verknüpfen zu können. Für seine Persönlichkeit und seinen beruflichen Werdegang hinderlich, erlebt er die Tatsache, sich zwar für neue Dinge schnell und intensiv begeistern und ein entsprechendes Wissen aneignen zu können, sich aber nur schwer auf etwas festzulegen und auf Dauer zu vertiefen.

- Der behütete Umgang in der Schule und die lange und intensiv verbrachte Zeit mit Mitschülern bestärkte B4's Drang, nicht alleine zu sein und möglichst viel Umgang mit anderen Menschen zu haben. Er bezeichnet dieses Empfinden als „Sozialsucht“, erlebt es aber persönlich nicht als etwas Negatives.

13. Herausforderungen an der Montessori-Schule

- In seiner Zeit an den Montessori-Schulen, erlebte der Befragte die zu entwickelnde Selbständigkeit teilweise als eine persönliche Herausforderung. Dabei erkennt er an, dass Selbständigkeit etwas ist, wovon er im heutigen Leben profitiert, was ihm aufgrund von weniger stark ausgeprägter Selbstmotivation jedoch nicht immer leichtgefallen ist. Mit dem auf Selbständigkeit ausgerichteten Schulprinzip ist er allgemein aber gut zurechtgekommen, während er auch Klassenkameraden erlebt hat, denen die nötige Struktur fehlte und die sich nur schwer im System zurechtgefunden haben. Der Interviewte schätzt resümiert, dass diese Art zu lernen, nicht für jeden Menschen geeignet ist und dass das Aneignen von Selbständigkeit nur ein Aspekt der Montessori-Pädagogik ist, neben dem jedoch noch viele weitere Wichtige existieren.
- Herausfordernd für den Befragten war es, sich jedes Mal als erster Jahrgang auf die neuen Rahmenbedingungen erst im Kinderhaus, dann in der Grundschule und später der Mittelschule einzustellen und das anfängliche experimentieren und ausloten durch die Lehrer, wie das pädagogische Konstrukt gelingen kann, zuzulassen

und auszuhalten. Später bildete die Vergabe von Noten einen Aspekt, mit dem nicht alle Schüler gleich gut zurechtgekommen sind.

- Die eigentlich schöne Tatsache, dass es einen sehr harmonischen Klassenverband gab, in welchem die Schüler bis in die teilweise späten Nachmittagsstunden hinein gemeinsam ihren Schulalltag verbracht haben, wurde für B4 dahingehend zu einer Herausforderung, dass er sehr auf die Menschen in der Schule fokussiert und die gemeinsame Zeit sehr war. Ihm ist es nach Abschluss der Schule schwergefallen, sich ein komplett neues soziales Umfeld aufzubauen.

14. Partizipation und Engagement an der Montessori-Schule

- Betreffend die Partizipation und dem Engagement in der Schule, berichtet der Interviewte von seinen Erfahrungen als Schülersprecher und seinem Einsatz für mehr Stimmrechte in der Schulkonferenz. Diese für ihn wichtigen Erfahrungen und Möglichkeiten bildeten seine Grundlage für sein späteres soziales und politisches Engagement nach der Schulzeit.
- Auch dass sich die ganze Schule an schulpolitischen Debatten und Demonstrationen um Aspekte wie Finanzierungen und Kürzungen beteiligte, erlebte der Befragte positiv. Seine Chance, spontan eine Rede vor großem Publikum halten und die Interessen der Schüler und der Schule vertreten zu dürfen, nutzte er bereitwillig und sammelte dort erste öffentliche Erfahrungen.

15. Die eigene Persönlichkeit

- Der Interviewte schätzt sich selbst zwar nicht als unselbständigen Menschen ein, aber als jemanden, dem es schwerfällt, sich zu gewissen Dingen zu motivieren und der eher faul ist. Den Umgang mit diesen Eigenschaften ist er schon während der Schulzeit mit einigen erlernten Strategien begegnet, jedoch sind sie fest in seiner Persönlichkeit verankert, so dass gerade die Selbstmotivation auch heute noch eine Herausforderung für ihn darstellt. In der Schulzeit hatte sich B4 selbst dazu entschlossen, ein Schuljahr zu

wiederholen, weil er mehr Zeit gebraucht hat. Später sind ihm das Lernen und die eigene Strukturierung leichter gefallen und er hatte gute Noten. Nach insgesamt elf Schuljahren konnte er sich nicht für das neue eröffnete Berufliche Montessori-Gymnasium begeistern. Ihm fehlte die Lust und es zog ihn mehr in einen Beruf und zu praktischen Tätigkeiten hin. Bis heute hat der Befragte jedoch seine Berufung noch nicht so recht gefunden. Mit großer Begeisterung und Herzblut widmet er sich neuen Dingen und neuen Jobs, kann die Begeisterung jedoch nicht lange halten. Überzeugt ist der Interviewte lediglich von seiner großen Fähigkeit, vor Menschen zu sprechen. Eine Arbeit im sozialen Sektor kann er sich hingegen nicht vorstellen, da er einschätzt, dass er sich zu schlecht abgrenzen kann von den Schicksalen anderer.

16. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule

- Die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule betreffend, wäre der Befragte gerne mehr auf die Ellenbogengesellschaft vorbereitet worden. Sich plötzlich durchboxen zu müssen, erlebte er als Kulturschock. Die Lehrer in der Schule versuchten zwar, die Schüler auf den rauerer Umgang hinzuweisen, jedoch war dies für B4 im behüteten Montessori-Umfeld nur schwer vorstellbar. Ein Austauschprojekt als Vorbereitung hätte der Befragte als hilfreich erachtet. Ansonsten schätzt er die Vorbereitung durch die Schule in anderen Bereichen als überdurchschnittlich gut ein, beispielsweise den gesellschaftlichen Umgang und die erhaltene Neugierde betreffend. Insgesamt erachtet er es als wünschenswert, wenn die Gesellschaft mehr wäre wie die eigene Schule und nicht, dass die Schule die Kinder auf die raue Gesellschaft vorbereiten muss.
- Als klassische Berufsvorbereitungsmaßnahme besuchte eine vom Arbeitsamt gestellte Berufsberaterin die Schule, was B4 jedoch weniger in Anspruch nahm. Die Schule organisierte auch Projekte bei freien Berufsberatungsträgern, welche der Interviewte als durchaus hilfreich empfand. Ansonsten erlebte der Befragte die

Berufsorientierung in der Schule als stark am Schüler und dessen jeweiligen Neigungen orientiert.

17. Die Berufswahl

- Der Befragte absolvierte zwei Orientierungspraktika, wobei das Zweite seinem Interesse im Bereich Werbung gut entsprach und half, diese Berufswahl zu forcieren. In der Schule hat B4 jedoch auch mit Abschluss der zehnten Klasse nicht genau gewusst, was er genau beruflich machen will und räumt ein, dass er das auch jetzt im Alter von 30 Jahren noch nicht weiß. Es gibt viele Dinge, für die sich der Befragte begeistern kann, aber es gibt keine finale Festlegung auf ein Feld oder einen speziellen Beruf. Sein anfängliches Ziel im Bereich Werbung zu arbeiten, verfolgte B4 nach der Schule intensiv, musste aber in der Ausbildung einsehen, dass er diese mit falschen Vorstellungen und nicht passenden persönlichen Voraussetzungen gewählt hat. Nach einem vom Arbeitsamt angewiesenen Berufsvorbereitungsjahr und eigenen Bemühungen um eine berufliche Orientierung, entschloss sich B4 für ein kaufmännisches Feld und einer Ausbildung zum Reiseverkehrskaufmann. In diesem Sektor würde er auch heute gern wieder arbeiten.

18. Erfahrungen an staatlichen Bildungseinrichtungen

- Der Kulturschock vom Wechsel von der Montessori-Schule in die staatliche Berufsschule, setzte sich dort fort. B4 hatte Schwierigkeiten, mit dem klassischen Frontalunterricht zurechtzukommen und sich für Dinge zu begeistern, da Zeit und Raum fehlten, sich in Themen individuell vertiefen zu können. Mitschüler wägten generell nur ab zwischen Aufwand und Nutzen und ob Dinge prüfungsrelevant waren oder nicht. Deren Motivation, unbedingt gute Noten zu bekommen, differierte von B4's Einstellung und bisherigen Lernerfahrungen. Dies brachte schlechte Noten mit sich und eine schwindende Begeisterung und Neugier in diesem System.

19. Macht und Hierarchie an staatlichen Einrichtungen

- Der Befragte beschreibt im Interview seinen Eindruck von der Bedeutung von Hierarchie an den jeweiligen Schulen und stellt fest, dass es klassische hierarchische Strukturen an den Montessori-Schulen so nicht gab. In staatlichen Schulen nach Preußischem Bildungsmodell kritisiert er jedoch den dort stark vorhandenen Hierarchiedanken.

20. Der berufliche Werdegang

- Bezüglich seines beruflichen Werdegangs hat der Interviewte eine abgeschlossene Berufsausbildung zum Reiseverkehrskaufmann vorzuweisen. Allerdings hat er nur kurze Zeit nach Abschluss der Ausbildung in diesem Beruf gearbeitet und nicht viel Freude an seinem Arbeitsplatz aufgrund der dortigen Verhältnisse gefunden. Seine erste Ausbildung zum gestaltungstechnischen Assistenten hat B4 nach zweimaliger Absolvierung des ersten Lehrjahres abgebrochen, worauf ein Jahr Arbeitslosigkeit folgte, in welchem er ein Berufsvorbereitendes Jahr absolvieren musste. Dies beschreibt er als seine bisher schlimmste Erfahrung und kann nichts Positives über den Bildungsträger berichten. Es folgten viele verschiedene Anstellungen in unterschiedlichsten Bereichen von Straßenwerbung, Arbeit in einer Gewerkschaft, Fahrrad-Rikscha fahren und Arbeit am Grillstand. All diese Jobs haben sich zufällig ergeben; die Ausbildungen hat sich B4 ganz bewusst nach seinen persönlichen Interessen rausgesucht. Die Anstellung in der Gewerkschaft hätte B4 gerne beibehalten, der Vertrag war jedoch befristet und Stellen dieser Art setzen für gewöhnlich ein Studium voraus.

21. Der Vergleich mit anderen

- Im Vergleich mit anderen hat der Interviewte schon früh in der Schulzeit festgestellt, dass Freunde und Bekannte von staatlichen Schulen sich nicht so positiv über ihre Schulzeit äußerten wie er und nicht so zufrieden waren. Später während seiner

Berufsschulbildung wurde der Unterschied deutlich, dass seine Mitschüler aus anderen Beweggründen gelernt haben. Er erlebte sie als zielorientierter, fokussierter auf gute Leistungen und einen guten Abschluss, während er viel neugieriger war und sich gerne in Diskussionen mit der Lehrerin vertiefte, um die Inhalte tatsächlich zu verstehen, zu erfahren und zu verinnerlichen. Bezüglich des Aspekts der Menschlichkeit berichtet B4, sich dort schnell an die vorherrschenden Gegebenheiten angepasst zu haben. Er hat seine Mitschüler nicht weitaus weniger offen erlebt, räumt aber ein, etwas weniger Akzeptanz gespürt zu haben für die Unterschiede von Menschen.

22. Soziales und politisches Engagement

- Nachdem das schulpolitische Engagement bereits in der Schulzeit geweckt wurde, engagierte sich der Befragte später stark im antifaschistischen Sektor und wurde Pressesprecher einer Organisation. Höhepunkt dieser Tätigkeit bildete eine Rede vor 25.000 Menschen. Die Tätigkeit in der Gesellschaftspolitik bei gleichzeitiger Arbeit für die Gewerkschaft, überforderte ihn aber vom Pensum her schnell, weshalb er sich seitdem fast gänzlich aus der Politik zurückzog.
- Als sich zum Ende der Montessori-Schulzeit die Herausforderung darstellte, neue soziale Kontakte zu knüpfen und den vertrauten Kreis der ehemaligen Mitschüler ziehen zu lassen, begann B4 ein soziales Engagement in einer Kirchgemeinde. Dies bot ihm ein gutes Ventil und bereitete ihm viel Spaß. Heute beschreibt er seine derzeitige Wohnsituation als Verlagerung des sozialen Engagements nach Hause. Der Befragte lebt in einer WG mit 20 Mitbewohnern ganz unterschiedlicher Herkunft, mit problematischen Lebensläufen und teilweise von Obdachlosigkeit betroffenen Menschen zusammen. Dies stellt für ihn eine tägliche Herausforderung dar, der er sich mit Freude stellt. Das Zusammenleben wird mit kreativen

und modernen Ideen täglich erprobt und B4 hat ein gutes Gefühl damit, dass immer jemand zuhause ist.

23. Die heutige Zufriedenheit

- Rückblickend auf die Montessori-Schulzeit ist der Befragte glücklich und dankbar, dort gelernt haben zu können. Auch heute beschreibt er sich, trotz seiner beruflichen Achterbahnfahrt, nicht als unglücklichen Menschen. Er ist zufrieden mit dem, was er tut und sieht die Herausforderungen eher in den strukturellen Rahmenbedingungen, die sich daraus ergeben, wie beispielsweise seine finanzielle Situation.

24. Montessori heute

- Aufgrund seiner positiven Erfahrungen an den Montessori-Schulen, würde der Interviewte auch rückblickend sich noch einmal für dieses Schulsystem entscheiden. Perspektivisch würde er auch die eigenen Kinder unter diesem pädagogischen Konzept lernen und heranwachsen lassen, würde dabei aber mit den Kindern gemeinsam herausfinden, ob ihnen diese Schulform liegt oder ob sie etwas anderes bräuchten. Der Befragte ist davon überzeugt, dass es nicht nur ein einziges Konzept geben kann, was den Bedürfnissen aller Kinder entspricht, sondern dass Diversität in den pädagogischen Ausrichtungen gefragt ist.

25. Kritik, Wünsche und Forderungen an Montessori-Schulen

- Kritisch betrachtet der Befragte das mit dem Schulbesuch verbundene Schulgeld. Kinder auf die Montessori-Schule zu schicken, stellt dahingehend ein Privileg dar. B4 würde sich bezüglich dieses Aspektes wünschen, dass alle Menschen einen freien Zugang zur Schule haben. Das setzt jedoch eine entsprechende Finanzierung

der Schulen in freier Trägerschaft voraus, damit dann auch der Unterricht in angemessener Qualität weitergeführt werden kann.

26. Kritik, Wünsche und Forderungen an das deutsche Bildungssystem

- Für das deutsche Bildungssystem fordert der Befragte mehr Diversität in den Konzepten, Einigung in den Maßstäben und in den Standards. Er beschreibt tiefgreifende Unterschiede im Bildungssystem, die sich im Studium fortsetzen oder bei der Anerkennung von Berufsabschlüssen, weil viele Entscheidungen Ländersache sind und nicht verbindlich in Bundeshand geregelt werden. B4 glaubt, dass eine Vereinheitlichung der Standards und Maßstäbe zu mehr Freizügigkeit führen würde und dass dies eine größere Vielfalt in den pädagogischen Konzepten nicht ausschließt. Weil die Menschen sehr individuell und unterschiedlich sind, ist der Befragte davon überzeugt, dass auch die Bildungskonzepte so divers wie möglich sein müssen.
- Starke Kritik übt der Befragte an den starren hierarchischen Strukturen an staatlichen Schulen. Dass Lehrern aufgrund ihres Berufes per se Autorität zugeschrieben wird und Schüler deshalb hörig sein müssen, ist für ihn eine völlig überholte Praxis, die er von der Montessori-Schule so überhaupt nicht kennt.
- Von den Lehrern an staatlichen Bildungseinrichtungen wünscht sich B4, dass diese sich mehr an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler orientieren. Dabei ist ihm bewusst, dass es dafür verbesserte Rahmenbedingungen braucht, wie einen anderen Betreuungsschlüssel beispielsweise. Er appelliert an die Lehrer, die politischen Verfehlungen der letzten Jahre nicht einfach hinzunehmen und die schlechten Lehrbedingungen zu akzeptieren, sondern darauf aufmerksam zu machen und auf Veränderungen hinzuarbeiten. Auf mögliche Freiheiten, über die Schulen eventuell verfügen, wie das Aufnehmen vereinzelter reformpädagogischer oder moderner pädagogischer Ansätze in den staatlichen Unterricht, sollten

Schulen seiner Meinung nach nicht verzichten. Dies würde eine Öffnung hin zu anderen pädagogischen Ansätzen gelichkommen.

- Der Befragte resümiert schließlich darüber, ob nicht optimalerweise alles in staatlicher Hand sein sollte, auch die alternativen Konzepte und Schulen in bisher freier Trägerschaft. Dies könnte die Bildungslandschaft erweitern und allen Eltern stünden mehrere Optionen unentgeltlich für ihre Kinder zur Verfügung. Eine Angleichung der Finanzierungen der jeweiligen Schulen erachtet B4 als ersten Schritt dahin als unabdingbar.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Langenleuba-Niederhain, 27.09.2019

Bearbeitungsort

Unterschrift