



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Bedeutung des biographischen Hintergrunds der Eltern bei der Schulwahl für die Kinder.  
Eine qualitative Studie zu Bildungsentscheidungen am Beispiel der Waldorfschule.

Verfasserin

Irene Raberger

angestrebter akademischer Grad  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297  
Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik  
Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien



## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche erkenntlich gemacht habe.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich bestätige, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.



## **Danksagung**

Ich möchte mich an dieser Stelle bei einigen besonderen Menschen bedanken, die mich während des Studiums und bei der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ich danke meiner Diplomarbeitbetreuerin Frau Univ. Prof. Dr. Bettina Dausien, unter deren Obhut ich diese Arbeit schreiben durfte und die trotz der knappen, zeitlichen Ressourcen mit viel Geduld den Entwicklungsprozess dieser Arbeit verfolgte und mich mit ihren Inputs immer wieder ein Stück weiter brachte. Ich danke auch Mag. Nadja Thoma für das Korrekturlesen der Arbeit und ihre inhaltlichen Anregungen.

Außerdem danke ich meinen Eltern, die mir das Studium durch finanzielle Zuschüsse erst ermöglicht haben. Ein großer Dank gilt auch meiner Schwester Angela Raberger und deren Lebensgefährten Werner Hawle, die mich (und wir uns gegenseitig) im Rahmen unserer Diplomarbeit-Schreibwerkstatt motiviert und unterstützt und wo wir jeden noch so kleinen (Teil-) Erfolg feierlich zelebriert haben.

Ich danke all meinen lieben Studienkolleginnen und FreundInnen, insbesondere Gabriele Zatl und Magdalena Zeller, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite standen sowie Andrea Stemmer für das Korrekturlesen der Arbeit. Danke an Elena Buchner, die mir mit ihren Inputs und Gedankenanstößen oft sehr weiter geholfen hat.

Mein ganz besonderer Dank gilt abschließend den Müttern und Vätern, die bereit waren, mir ihre Lebensgeschichten zu erzählen und somit den Grundstein dieser Arbeit legten.

Vielen herzlichen Dank!



---

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Waldorfpädagogik .....	6
1.1. Anthroposophie .....	6
1.2. Entstehungsgeschichte der Waldorfpädagogik.....	8
1.3. Lehrplan und Besonderheiten der Waldorfpädagogik.....	9
1.4. Waldorfschulen in Österreich.....	11
2. Relevante Forschungen zum Thema .....	13
2.1. Studie: Absolventen von Waldorfschulen .....	13
2.1.1. Intentionen .....	13
2.1.2. Methodische Vorgehensweise .....	14
2.1.3. Ergebnisse.....	15
2.1.4. Elterliche Motive zur Wahl der Waldorfschule für das Kind.....	16
2.2. Studie: Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht.....	18
2.2.1. Intentionen .....	18
2.2.2. Methodische Vorgehensweise .....	19
2.2.3. Ergebnisse.....	20
2.3. Forschungsrelevante Ergebnisse .....	22
3. Theoretische Erklärungsmodelle für Bildungsentscheidungen.....	24
3.1. Der Rational-Choice-Ansatz .....	24
3.2. Modell nach Boudon.....	26
3.3. Modell nach Esser .....	27
3.4. Kritik am Rational-Choice-Ansatz .....	28
4. Die Bildungsbedeutsamkeit von Familie .....	30
4.1. Eltern als Gatekeeper.....	32
4.2. Bildungsvererbung.....	33
4.3. Bourdieus Habitus-Theorie.....	36

5. Konzept und Methode der eigenen Studie.....	40
5.1. Biographieforschung als Rahmenkonzept.....	40
5.2. Das narrative Interview.....	41
5.2.1. Ablauf des narrativen Interviews.....	42
5.2.2. Die Zugzwänge des Erzählens.....	43
5.2.3. Kognitive Figuren des Erzählens.....	44
5.3. Auswertung narrativer Interviews.....	48
5.3.1. Auswertungsverfahren.....	48
5.3.2. Auswertungsprozess der vorliegenden Arbeit.....	53
6. Lebensgeschichten von Eltern mit Kind/ern in der Waldorfschule.....	55
6.1. Interpretationen auf Einzelfallebene.....	55
6.1.1. Interview „Sophie“.....	55
6.1.2. Interview „Bettina“.....	62
6.1.3. Interview „Mathilda“.....	84
6.2. Kontrastiver Fallvergleich.....	91
7. Reflexion der Ergebnisse und Ausblick.....	97
7.1. Fazit zu den empirischen Ergebnissen.....	97
7.2. Theoretische Reflexionen.....	101
7.3. Ausblick.....	102
Literaturverzeichnis.....	103
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	108
Transkriptionsnotation.....	109
Kurzfassung.....	110
Abstract.....	111
Lebenslauf.....	112

## Einleitung

Bei der Entscheidung, welchen Kindergarten und welche Schule Eltern für ihr Kind auswählen, sind sicherlich viele verschiedene Gründe ausschlaggebend. Neben der räumlichen Entfernung vom Elternhaus, der Auswahl der SpielkameradInnen sowie möglicherweise der Höhe des Schulgeldes spielen die pädagogischen Inhalte und die weltanschaulichen Hintergründe eine Rolle (vgl. Hallwachs 1996, S.12).

Für viele Eltern scheint das Regelschulsystem aus diversen Gründen inadäquat und sie bevorzugen für ihr Kind den Besuch einer Alternativschule. Die Freien Waldorfschulen stellen eine erfolgreiche Variante der Reform- und Alternativschulen mit besonderer pädagogischer Prägung dar (vgl. Barz 2007, S.13). Waldorf- und Montessorischulen werden als Alternativschulen jedoch gerne ‚in einen Topf‘ geworfen (vgl. Hallwachs 1996, S.12). Dabei gibt es aber einige grundlegende Unterschiede, und es stellt sich die Frage, warum sich Eltern ausgerechnet für Waldorf und nicht etwa für Montessori, Freinet oder eine andere alternative Bildungseinrichtung entscheiden.

Die Waldorfpädagogik wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Rudolf Steiner auf Grundlage der Anthroposophie begründet. Er entwickelte einen Lehrplan, der auf ganzheitlichen Unterricht ausgerichtet ist, d.h. es sollten sich nicht nur die intellektuellen, sondern auch die kreativen, künstlerischen und praktischen Fähigkeiten der Kinder entwickeln. Die Waldorfpädagogik zielte demnach auf ein Gleichgewicht von Gemüts-, Gefühls-, Erlebnis- und Gestaltungskräften (vgl. Böhm 2005, S.672). Auf diesem Gedankengut bauen die Waldorfschulen auch heute noch auf und dies mit großem Erfolg (vgl. Carlgren 2005, S.7).

Umso verwunderlicher ist es, dass die Waldorfschulen im Vergleich zu anderen Alternativ- und Reformschulen nach wie vor nur wenig empirisch erforscht wurden (vgl. Idel 2007, S.390). Barz und Randoll (vgl. Barz 2007, S.14) bemängeln insbesondere, dass keine konkrete empirische Forschung zu finden sei, die die Wirkungen des Waldorfschulbesuchs detailliert rekonstruiert und auf ihre Ursachen hin analysiert. Dies sei umso bedauerlicher, als es einen wachsenden Bedarf an empirisch gesichertem Wissen über die Wirkungen des Besuchs unterschiedlicher Schulmodelle

gebe (vgl. ebd., S.14).

Dies war Anlass für die von Barz und Randoll (vgl. Barz 2007, S.14) initiierte Studie „Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler“ mit dem Ziel Befunde darüber zu gewinnen, welche Spuren der Besuch der Freien Waldorfschule bei den AbsolventInnen hinterlassen hat und wie die Waldorfschulzeit in der Retrospektive wahrgenommen wird (vgl. ebd., S.14). In den Gesprächen mit den WaldorfabsolventInnen wurden auch die Gründe der elterlichen Wahlentscheidung für die Waldorfpädagogik angesprochen. Die Angaben über die Schulwahlentscheidung entstammen jedoch, wie eben erläutert, der AbsolventInnenperspektive. Die Eltern der (ehemaligen) WaldorfschülerInnen wurden zu diesem Thema bislang nicht befragt.

Neben den elterlichen Motiven ist auch der Bildungsentscheidungsprozess für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Eine aktuelle Studie zu dem Thema wurde von Wiedenhorn mit dem Titel „Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht“ veröffentlicht. Die wesentliche Rolle der Eltern bei der Bildungsentscheidung wird zwar in den Blick genommen jedoch nicht im Hinblick auf die Wahl einer Alternativschule.

Meine Literaturrecherche hat ergeben, dass sich bisher noch niemand ausgiebig mit der Frage nach dem Warum, nämlich warum gerade die Wahl auf Waldorf und keine andere Schulform fällt, beschäftigt hat. Wie bereits erwähnt, zeigen Aussagen von WaldorfabsolventInnen zwar mögliche Motive der Eltern, tatsächliche Motive lassen sich jedoch erst im Gespräch mit den Eltern selbst erkennen.

Hier setzt die Diplomarbeit an, mit dem Ziel deren Beweggrund bzw. Beweggründe zu identifizieren und einen Einblick in das Zustandekommen der (Bildungs-)Entscheidung zu erhalten.

Aus der dargestellten Forschungslücke entwickelte sich folgende Forschungsfrage:

*Welche Rolle spielt der eigene biographische Erfahrungshintergrund von Eltern für die Entscheidung, die eigenen Kinder/das eigene Kind auf eine Waldorfschule zu schicken?*

Ich vermute Antworten auf die Frage nach den Motiven in der Biographie der einzelnen Personen zu finden, da Entscheidungen immer auch durch eigene

Erfahrungen (mit Schule und Bildung) beeinflusst werden. Welche für die Entscheidung relevanten Erfahrungen sich in den jeweiligen Biographien genau finden, wird sich jedoch erst im Rahmen der Forschung zeigen.

Folgende Subfragen sollen die Bearbeitung der Fragestellung unterstützen:

- Welche Gemeinsamkeiten lassen sich in den Biographien der Eltern von WaldorfschülerInnen finden?
- Wie gestaltet sich der Entscheidungsprozess generell?

In dieser Diplomarbeit wird der mögliche Zusammenhang zwischen der Biographie und den Entscheidungsmotiven für Waldorf beforscht. Dass die Biographieforschung im Stande ist einen wesentlichen Beitrag zur Sozialforschung zu leisten, wurde mit deren universitärer Verankerung in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts bestätigt. Die Biographieforschung dient nicht nur der Erfassung der subjektiven Perspektive und des sozialen Handelns von Menschen unterschiedlicher Milieus und deren Entstehungsgeschichte, sondern auch der Rekonstruktion sozialer Lebenswelten generell und erweist sich somit nützlich hinsichtlich Anregungen für die soziale Praxis (vgl. Rosenthal 2008, S.161-162).

Die in der Diplomarbeit zu bearbeitende Fragestellung bezieht sich auf ein soziales Phänomen, welches an die Erfahrungen von Menschen gebunden ist und für welche diese Erfahrungen von biographischer Bedeutung sind. Daher ist es unerlässlich die Bedeutung dieses Phänomens im Gesamtzusammenhang der jeweiligen Lebensgeschichte zu interpretieren (vgl. ebd., S.164).

Für die Erschließung der jeweiligen Lebensgeschichten eignet sich das narrative Interview. Das narrative Interview wurde unter anderem durch Fritz Schütze geprägt, der das Erzählen als elementare Institution menschlicher Kommunikation betitelte (vgl. Bohnsack 2000, S.106). Diese Interviewform bietet zwei methodologische Vorteile:

Zum einen kommt die Erzählung in ihrer Struktur (im Vergleich zu anderen sprachlichen Darstellungsformen) den Orientierungsmustern des/der Handelnden am nächsten, zum anderen beinhaltet das Erzählen implizit eine retrospektive Interpretation des erzählten Handelns (vgl. Lamnek 2005,

S.357-358).

Für die Diplomarbeit werden sechs narrative Interviews durchgeführt. Die zu interviewenden Personen haben oder hatten ihr Kind/ihre Kinder in einer Waldorf-Einrichtung untergebracht. Die Befragung erfolgt jedoch nicht konkret zu dieser Thematik, sondern allgemein zur Lebensgeschichte, um diese im Anschluss im Gesamtzusammenhang interpretieren zu können.

Es ist sinnvoll und für diese Arbeit unabdingbar die Audioaufnahmen der Interviews vollständig zu transkribieren, da es einerseits für die Analyse notwendig ist und andererseits einen späteren Rückgriff auf das erhobene Material sichert (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, S.285).

Die Auswertung erfolgt durch ein Verfahren, bei welchem rekonstruktiv und sequenziell vorgegangen wird. Rekonstruktiv meint, dass nicht mit vorab definierten Kategorien an den Text herangegangen wird, sondern dass die Bedeutung einzelner Passagen aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews erschlossen wird. Unter sequenziell ist das Vorgehen zu verstehen, bei dem kleine Texteinheiten in der Abfolge ihres Entstehens interpretiert werden (vgl. Rosenthal 2008, S.173).

Im Anschluss an die Interpretationen der empirischen Untersuchung werden die Forschungsergebnisse reflektiert und die Forschungsfrage wird beantwortet.

Die Arbeit gliedert sich in einen Theorieteil und einen empirischen Teil.

Im Theorieteil werden die für die empirische Arbeit wesentlichen Elemente aufgegriffen und erläutert. Zunächst möchte ich einen Überblick über die Waldorfpädagogik, deren Begründer und Lehre, deren Entstehungsgeschichte und Lehrplan, sowie die Entwicklung der Waldorfschulen in Österreich geben. Der kurze Einblick in die Entwicklung der Waldorfschulen in Österreich ist insofern von Interesse, als sich der Großteil der Literatur auf deutsche Waldorfschulen bezieht und sich die Menge der Literatur über österreichische Waldorfschulen generell in Grenzen hält.

Anschließend werden die Studien „Absolventen von Waldorfschulen“ und „Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern-, und Lehrersicht“ dargestellt

und die für diese Arbeit wichtigen Anknüpfungspunkte herausgearbeitet.

Es folgt ein Kapitel über Erklärungsmodelle für Bildungsentscheidungen nach dem Rational-Choice-Ansatz und dessen Weiterentwicklungen durch Boudon und Esser. Im Anschluss daran wird die Bildungsbedeutsamkeit der Familie thematisiert und welchen Einfluss die Eltern bewusst oder unbewusst auf den Bildungsweg ihrer Kinder haben.

Im empirischen Teil wird zunächst die methodische Vorgehensweise skizziert, anschließend werden die für die Arbeit bedeutenden Interviewpassagen sowie deren Interpretationen dargestellt. Danach folgt ein kontrastiver Fallvergleich, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lebensgeschichten herauszuarbeiten. Abschließend werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit an den Theorieteil rückgebunden und die theoretischen Ansätze, die sich daraus möglicherweise ableiten lassen, dargestellt.

## 1. Waldorfpädagogik

Da die vorliegende Arbeit die Entscheidung für die Waldorfpädagogik behandelt, soll im ersten Kapitel ein kurzer Überblick über die Entstehung und Besonderheiten dieser alternativen Pädagogik, sowie über das Leben von Rudolf Steiner, dem ‚Urvater der Waldorfschule‘, gegeben werden.

### 1.1. Anthroposophie

Das der Waldorfpädagogik zugrunde liegende Gedankengut, die Anthroposophie, wurde von Rudolf Steiner begründet. Rudolf Steiner wurde 1861 in Kraljevec (ehemaliges Österreich-Ungarn, heutiges Kroatien) als ältester Sohn eines Eisenbahnbeamten geboren. Er sollte beruflich in die Fußstapfen seines Vaters treten, weshalb seine Schulbildung vorwiegend naturwissenschaftlich geprägt war. Vom Unterrichtsfach Geometrie war er regelrecht begeistert und interessierte sich schon im Alter von vierzehn Jahren für philosophische Werke, wie beispielsweise für Kants Kritik der reinen Vernunft. Nach der Matura studierte Steiner Biologie, Chemie und Physik in Wien. In Goethes Werk sah Steiner eine Verbindung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und wurde später mit der Herausgabe von Goethes naturwissenschaftlichen Schriften beauftragt.

Nach seinem Studium betreute er einen zehnjährigen Jungen mit einem Wasserkopf so erfolgreich, dass dieser bereits nach zwei Jahren ins Gymnasium aufgenommen werden konnte, nachdem er zunächst als nicht schulfähig galt. Steiner setzte sich zu dieser Zeit auch intensiv mit menschenkundlichen Studien auseinander (vgl. Hallwachs 1996, S.103ff).

1890 übersiedelte Steiner nach Weimar, wo er an der Herausgabe der sogenannten „Sophien-Ausgabe“ von Goethes Schriften mitwirkte. 1891 promovierte er an der Universität in Rostock zum Doktor der Philosophie. Seine Dissertation „Wahrheit und Wissenschaft“ wurde im Jahr darauf veröffentlicht.

Ab der Jahrhundertwende arbeitete er als freier Schriftsteller und kam in Kontakt mit der Theosophischen Gesellschaft, mit deren Leitung (der Leitung

der deutschen Sektion) er 1902 betraut wurde. Seine Vorträge und Schriften enthielten jedoch neben theosophischen Lehren auch seine eigenen Forschungsergebnisse und Einsichten. Es folgte die Trennung von der Theosophischen Gesellschaft und 1913 die Gründung der Anthroposophischen Gesellschaft. In dieser Zeit konzipierte Steiner auch die Eurythmie, eine neue Bewegungs- und Ausdruckskunst, und es folgten zahlreiche Vortragsreisen sowie die Aufbauarbeit für die Anthroposophie (vgl. Kaschütz 1998, S.48f).

Der Begriff Anthroposophie ist etymologisch betrachtet zunächst eine Verbindung der beiden, aus dem Griechischen stammenden, Wörter Anthropologie (die Lehre vom Menschen und seiner Entwicklung) und Philosophie (dem Streben nach Erkenntnis des Zusammenhanges der Dinge der Welt). Anthroposophie ist jedoch schwierig in Kürze zu definieren, da es sich dabei um eine kaum überschaubare Fülle weitläufigstes Gedankenmaterial handelt (vgl. Kiersch 1997, S.13).

Steiner (vgl. Steiner, zit. nach Kiersch 1997, S.13) zufolge ist die Anthroposophie „ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte.“ (ebd., S.13) Die Anthroposophie ist somit kein in sich abgeschlossenes, vollendetes Weltanschauungsgebilde, sondern ein Erkenntnisweg und daher prozesshaft (vgl. Wehr 1994, S.10). Neben der Erweiterung der Erkenntnis (sprich neue Dimensionen der Wirklichkeit, bei der das geistige Menschenverständnis das physisch-psychologische Menschenbild erweitert und modifiziert) steht die Entwicklung individueller Handlungsverantwortung im Vordergrund. Die Fähigkeit des Menschen zur freien Selbstbestimmung soll gefördert werden, sodass sich der Mensch in den Folgen seiner Handlungen erkennt.

Rudolf Steiner wollte aufgrund dessen auch keine feste Bezeichnung für die von ihm angeregte Erkenntnis- und Lebenspraxis haben, um dem äußerlich möglichen Eindruck eines geschlossenen Lehrsystems entgegenzuwirken (vgl. von Plato 2007, S.3).

Noch stärker als zu Lebzeiten Rudolf Steiners ist die Anthroposophie heute gefragt, wie beispielsweise in der Waldorfpädagogik, der biologisch-dynamischen Landwirtschaft, der Heilkunst oder bei künstlerischen Aktivitä-

ten (vgl. Wehr 1994, S.8). In den Waldorfschulen schwingt die Anthroposophie auch heute noch bedeutend mit, was mitunter zu dem Vorwurf führt, Waldorfschulen seien versteinert. Iwan (vgl. Iwan 2009, S.13) spricht von einem „Stillstand des ursprünglich dynamisch gedachten Konzeptes“ (ebd., S.13). Viele LehrerInnen würden aus einem tiefgründig veranlagten Menschenbild heraus nach den Methoden ihrer Großväter unterrichten (vgl. ebd. S.13). Sein Werk ‚Die neue Waldorfschule‘ kann als Aufruf verstanden werden, das Schulmodell zu renovieren, um der Stagnation entgegenzuwirken.

Die biologisch-dynamische Landwirtschaft wird heute mit Erfolg weltweit angewendet. Der landwirtschaftliche Betrieb wird ganzheitlich, als lebendiger Organismus verstanden, bei dem alles auf Erhaltung und Förderung der Lebensprozesse ausgerichtet ist (vgl. Leitzmann et.al. 2010, S.70).

Auch die anthroposophische Medizin ist ganzheitlich ausgerichtet. Grundlage ist nach Steiner der ganze Mensch mit Leib, Seele und Geist. Anthroposophische Heilmittel werden in einem speziellen Verfahren aufbereitet. So werden beispielsweise Pflanzen mit bestimmten Mineralien und Metallen gedüngt und später kompostiert. Die Wirkung der Metalle wird so den Lebensvorgängen angeglichen und das „vegetabilisierte Metall“ wird an das Organ gelenkt, zu dem die Pflanze eine Beziehung hat (vgl. Bierbach 2009, S.174).

Im Bereich der Kunst oder der künstlerischen Therapie sieht die Anthroposophie ihre Aufgabe darin, die Selbstheilungskräfte im Menschen zu fördern und zu unterstützen, beispielsweise durch Formenzeichnen oder Eurythmie (vgl. Thomas 2007, S.24).

## 1.2. Entstehungsgeschichte der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Rudolf Steiner auf Grundlage seiner Lehre, der Anthroposophie, begründet. Die erste Waldorfschule entstand 1919 infolge des sozialen Engagements von Emil Molt. Der Besitzer der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik wollte eine Schule für die Kinder seiner ArbeiterInnen einrichten (vgl. Carlgren 2005, S.7). Steiner entwickelte einen Lehrplan, der auf ganzheitlichen Unterricht ausgerichtet

war. Es sollten sich nicht nur die intellektuellen, sondern auch die kreativen, künstlerischen, praktischen Fähigkeiten der Kinder entwickeln – die Waldorfpädagogik zielte demnach auf ein Gleichgewicht von Gemüts-, Gefühls-, Erlebnis- und Gestaltungskräften (vgl. Böhm 2005, S.672).

Rudolf Steiner lieferte dieser Schule somit die Sozialgestalt und das pädagogische Fundament, auf dem Waldorfschulen weltweit auch heute noch aufbauen (vgl. Carlgren 2005, S.7). Und dies offenbar mit Erfolg, denn gemessen an der Zahl der Schulen wie der SchülerInnen expandiert die Waldorfpädagogik seit Jahrzehnten weltweit (vgl. Barz 2007, S.13). Was die Waldorfschule ausmacht, ihr Lehrplan und ihre Besonderheiten, werden im Folgenden dargestellt.

### 1.3. Lehrplan und Besonderheiten der Waldorfpädagogik

Der Lehrplan an der Waldorfschule räumt dem/der LehrerIn einen erheblichen Gestaltungsspielraum ein. In seiner Grundstruktur geht er auf die Ideen Rudolf Steiners zurück und ist daher so angelegt, dass ganzheitliches Lernen und Denken gefördert werden (vgl. Kaschütz 1998, S.52).

In den Waldorfschulen wird versucht die Arbeit eines jeden Tages organisch aufzubauen. Nachdem es den Kindern am Morgen am leichtesten fällt sich gedanklich zu beschäftigen, beginnt der Schultag mit den Fächern, bei denen Wissen, Verstehen und Denken vorrangig sind, dem sogenannten Hauptunterricht. Darauf folgen Fächer, die eine ständige rhythmische Wiederholung brauchen, wie Fremdsprachen, Eurythmie und Turnen. Anschließend beschäftigt sich der Unterricht mit den Fächern künstlerisch-praktischer Art, z.B. Handarbeit oder Gartenbau (vgl. Carlgren 1996, S.51). Der Hauptunterricht wird durch einen „rhythmischen Teil“ eingeleitet, der die Kinder aufwecken soll und auf den eigentlichen Unterricht einstimmt. (vgl. ebd. S.52) Die Fächer des Hauptunterrichts werden in Epochen von drei bis vier Wochen unterrichtet (vgl. Kiersch 1997, S.50). Dabei wird jeweils ein Gebiet so weit gefördert, dass die Kinder das Gefühl erhalten, etwas erreicht zu haben. Da die Epochen teilweise nur zwei Mal im Jahr das gleiche Fach fortsetzen, haben die Kinder Zeit zum Vergessen. Die Nacht zwischen den Unterrichtsta-

gen ist gleichbedeutend mit der Pause zwischen den Epochen eines Faches (vgl. Carlgren 1996, S.53). Denn um aus Kenntnissen Fähigkeiten zu bilden „ist das Erinnern und Wiederbegegnen des Untergesunkenen genauso wichtig wie das Erwachen aus dem Schlaf.“ (Cargren 1996, S.53) Diese Vorgehensweise soll auf das Kind wohltuend und disziplinierend wirken, ganz besonders inmitten einer Zivilisation, wo Reizüberflutung und Zerstreuung vorherrschen.

Neben dem Epochenunterricht gibt es ein paar weitere Leitgedanken, die in der Waldorfschule zum Tragen kommen, wie etwa das KlassenlehrerInnenprinzip, die Abschaffung von Noten und Sitzenbleiben, die Achtung vor der Individualität des Kindes und die Berücksichtigung seines Temperamentes.

Der/die KlassenlehrerIn ist eine ganz wichtige Bezugsperson und begleitet die SchülerInnen meist durchgehend bis zum Ende der achten Klasse. Dies soll dazu beitragen, dass sich die Kinder geborgen fühlen und ein tiefes Verbundenheitsgefühl zu ihrer Klasse bzw. zur gesamten Schule entwickeln (vgl. Kaschütz 1998, S.53).

Die Lehre von den Temperamenten geht bis in die Antike zurück und wurde später u.a. von Kant wieder aufgegriffen. Steiner hat die Lehre neu fundiert, indem er sie an die geisteswissenschaftliche Gliederung des Menschen anknüpfte (vgl. Carlgren 1996, S.90). Steiner schlägt vor, die SchülerInnen den vier Temperamenten – cholertisch, phlegmatisch, sanguinisch und melancholisch – zuzuordnen und sie im Unterricht entsprechend zu gruppieren (vgl. Kiersch 1997, S.35). Neben der Sitzordnung erfolgen auch Themenzuweisung, Rollenverteilung und der sprachliche Umgang unter Beachtung der Temperamente. Dabei kommt der homöopathische Grundsatz zum Tragen, dass Gleiches mit Gleichem behandelt wird (vgl. Kaschütz 1998, S.54). Die SchülerInnen gleichen Temperaments korrigieren gewissermaßen ihre Extreme durch die gegenseitige Wahrnehmung und schleifen gleichsam ihr Temperament aneinander ab. (vgl. Kiersch 1997, S.36)

## 1.4. Waldorfschulen in Österreich

Vor 1927 gab es Waldorfschulen nur in Deutschland. Im September 1927 wurde schließlich die erste Waldorfschule in Österreich gegründet, die im Zentrum von Wien angesiedelt war. Der Anschluss an Hitler-Deutschland 1938 bedeutete jedoch bereits nach 11 Jahren das Aus für die Schule, da ein Verbot der Deutschen Anthroposophischen Gesellschaft durch die Nazis ausgesprochen wurde.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde der Schulverein der ersten österreichischen Waldorfschule im Jahr 1947 wieder angemeldet. Nach mehreren Übersiedlungen im Laufe der Jahre wurde 1969 die Schule Wien-Mauer eröffnet (vgl. Rudolf-Steiner-Schule Wien-Mauer o.J.).

Nach der Schulgründung in Wien-Mauer folgten Ende der 70er Jahre weitere Schulgründungen in den Bundesländern. Heute könnte ein erneuter Gründungsschub bevorstehen, da einige kleine Schulgründungsinitiativen in den Bundesländern ihre Arbeit aufgenommen haben (vgl. Lütkenhorst 2011, S.186).

Rechtlich zählen die Waldorfschulen in Österreich zu den Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, wobei nach dem Privatschulgesetz 1962, Abschnitt IV zwischen konfessionellen Privatschulen und Privatschulen in freier Trägerschaft unterschieden wird. Während die konfessionellen Privatschulen Rechtsanspruch auf die Übernahme der Personalkosten durch den Staat haben, besteht für die anderen Privatschulen (so auch die Waldorfschulen) lediglich die Möglichkeit einer Gewährung von Subventionen zum Personalaufwand. Ebenso besteht kein gesetzlicher Anspruch auf Zuschüsse zum Schulsachaufwand und zu den Baukosten. Die Schulkosten werden daher hauptsächlich (zwischen 60 und 80 Prozent) durch sozial gestaffelte Schulbeiträge der Eltern gedeckt. Die Differenz muss durch Sondermaßnahmen wie beispielsweise Flohmärkte und durch Zuschüsse durch öffentliche Hand ausgeglichen werden (vgl. Waldorfbund Österreich o.J.).

Für die Entwicklung der Waldorfschulen in ganz Österreich war und ist die 1981 gegründete, Österreichische Vereinigung Freier Bildungsstätten auf Anthroposophischer Grundlage, kurz Waldorf-Bund genannt, von Bedeutung. Die Aufgabe des Freien Waldorf-Bundes ist „das Schaffen von Planungs-

Organisations- und Rechtsgrundlagen für ein freies Bildungswesen auf anthroposophischer Grundlage in Österreich, sowie dessen Abstimmung mit den Rechtsformen des österreichischen Schul- und Bildungswesens.“ (Statuten §2, zit. nach Gergely 2011, S.187)

Im Jahr 2011 besuchen rund 2400 Kinder 13 österreichische Waldorfschulen (vgl. Lütkenhorst 2011, S.186).

Im Folgenden wird eine für die Forschung relevante, empirische Studie über Waldorf dargestellt, sowie eine weitere Studie, die das Thema „Bildungsent-scheidung“ in den Blick nimmt.

## 2. Relevante Forschungen zum Thema

### 2.1. Studie: Absolventen von Waldorfschulen

#### 2.1.1. Intentionen

Die Studie „Absolventen von Waldorfschulen“ wurde von Heiner Barz<sup>1</sup> und Dirk Randoll<sup>2</sup> initiiert und 2007 veröffentlicht.

Trotz ihrer beeindruckenden Erfolgsgeschichte – denn die Waldorfpädagogik expandiert seit Jahrzehnten weltweit – gibt es erst einige wenige empirische Studien zu Waldorf. Wenngleich sich ein kleiner Fortschritt, den wissenschaftlichen Austausch von WaldorfpädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen betreffend, bemerken lässt. Dennoch, so Barz und Randoll, würden Studien über die Schulwirklichkeit und über die Wirksamkeit der Waldorfschule fehlen. Gerade dies beansprucht die Waldorfpädagogik jedoch für sich, nämlich „nachhaltige Wirkungen im Blick auf eine gelingende Lebensgestaltung“ (Barz 2007, S.13). Die Studie versucht diese Lücke zu schließen und sucht nach Indizien für die Realisierung derartiger Erwartungen. Weiters werden Stärken und Schwächen der Waldorfschule aus der Perspektive der Ehemaligen beleuchtet. Barz und Randoll nehmen jedoch ausdrücklich davon Abstand die Studie bzw. das Forschungsergebnis als konkret umsetzbare Handlungsempfehlung zu lesen.

Ihre Forschung soll vielmehr nähere, empirisch gesicherte Informationen über Stärken und Langzeitfolgen der Waldorfschule hervorbringen, da diese immer wichtiger für die Schulwahlentscheidung seien. Denn die Erziehungswirklichkeit ist ein weitgehend unerschlossenes Terrain, das Barz und Randoll zu erschließen versuchen, da systematische empirische Forschungen bisher dazu fehlen (vgl. Barz 2007, S.13ff).

---

<sup>1</sup> Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf

<sup>2</sup> Institut für empirische Sozialforschung der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn

### 2.1.2. Methodische Vorgehensweise

Zunächst wurden zwei qualitative Verfahren angewandt. Das problemzentrierte Interview zum einen, die Gruppendiskussion zum anderen. Bei einem erneuten Zugang zum Feld führte man eine schriftliche Befragung durch. Die Interviews und Gruppendiskussionen fanden Mitte 2003 bis Anfang 2004 statt, die schriftliche Befragung folgte Ende 2004 und nahm Anfang 2005 ihr Ende.

Die mehrheitlichen Beiträge des Forschungsberichtes beziehen sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. Der Fragebogen enthält bedeutende Elemente aus früheren empirischen Studien zur Waldorfschule, beispielsweise aus der Studie von Hofmann u.a. (1981). Außerdem ergaben sich weitere inhaltliche Elemente aus den Erfahrungen durch die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, sowie aus Vorschlägen des wissenschaftlichen Projektbeirats. Folgende Aspekte wurden dabei berücksichtigt:

1. Personenbezogene Daten
2. Schul- und Berufsbiographie
3. Schulabschluss, erlernter und ausgeübter Beruf, Berufszufriedenheit, Auslandserfahrungen etc.
4. Lebensweise, Lebensziele, Lebensphilosophie und Lebensperspektive
5. Zeit in der Waldorfschule (Wahrnehmung der eigenen Schulzeit, Einfluss des Besuchs der Freien Waldorfschule auf die Persönlichkeitsentwicklung, Waldorfschule und Anthroposophie) (vgl. Randoll 2007, S.34).

Insgesamt wurden Ende 2004 3500 Fragebögen an ehemalige WaldorfschülerInnen versandt, wobei bis März 2005 1124 ausgefüllt zurückkamen, was eine Rücklaufquote von 32,1% darstellt. Die Stichprobe erstreckte sich über drei Jahrgangsfenster und wurde nach den Geburtsjahrgängen 1938-1942, 1945-1954 sowie 1967-1974 gegliedert. Dementsprechend fand die Einschulung der Befragten unmittelbar nach Kriegsende, während der Nachkriegszeit bzw. in den 70er Jahren statt (vgl. ebd., S.33ff).

### 2.1.3. Ergebnisse

Die Studie erhebt nicht den Anspruch Aufschluss über die heutige Realität der Waldorfpädagogik zu geben, liefert aber Befunde zur Unterrichtsmethode, zum Schulleben, zur Schulorganisation und zur Wahrnehmung durch die Ehemaligen. Obwohl sich die Befunde auf weiter zurück liegende Schulerfahrungen beziehen (die jüngste Alterskohorte hat die Schule 1994 verlassen), dürften doch Tendenzen sichtbar werden, die auch heute noch eine Rolle spielen. Auch wenn mittlerweile die Bereitschaft besteht alte Prinzipien neu zu überprüfen, gibt es doch gewisse Kontinuitäten in Auffassung und Methode des Unterrichtens.

Einige Hauptergebnisse sollen an dieser Stelle aufgelistet werden:

- Die an der Waldorfschule vermittelten Lerninhalte sind nach Ansicht der Ehemaligen sinnvoll, der Unterricht bietet die Möglichkeit der Verwirklichung eigener Ideen und Gedanken.
- Bestimmte Inhalte (insbesondere die Naturwissenschaften) seien zu kurz gekommen.
- Waldorfschulen seien zu wenig leistungsorientiert, es würde zu wenig Allgemeinwissen vermittelt.
- Die SchülerInnen würden sich von den LehrerInnen ernst genommen fühlen und das 8-jährige KlassenlehrerInnenprinzip befürworten.
- Die Mehrzahl der SchülerInnen hat sich an der Waldorfschule wohl, zugehörig und geborgen gefühlt.
- Die Werteorientierung würde der der Gesamtbevölkerung ähneln. Ausnahmen: sie hätten eine stärkere musische und kulturelle Grundhaltung.  
(vgl. Barz 2008)

Neben der Bildungspolitik sind auch Eltern und SchülerInnen auf verlässliche Kriterien über unterschiedliche Schultypen und deren Qualität angewiesen. Denn bei der zunehmend reflektierten Schulwahl wird die Beurteilung der spezifischen Leistungen eines Schultyps immer wichtiger.

#### 2.1.4. Elterliche Motive zur Wahl der Waldorfschule für das Kind

Im Rahmen der Studie wurden die AbsolventInnen auch gebeten anzugeben, welche Motive für ihre Eltern ausschlaggebend waren, sie in eine Waldorfschule zu geben. Es handelte sich dabei um eine offen gestellte Frage, die von 7,5% der Befragten gar nicht und von knappen vier Prozent mit „ich weiß nicht“ beantwortet wurde.

Tabelle 1 zeigt die aus der Studie gewonnenen, elterlichen Motive zur Wahl der Waldorfschule für das eigene Kind.

	N Aussagen	% Aussagen
Pädagogische Motive i.w.S.	651	46,3
<i>Pädagogik</i>	404	28,8
<i>Atmosphäre</i>	115	8,2
<i>Persönlichkeitsförderung Kind</i>	95	4,6
<i>Sympathie</i>	37	2,6
Unzufriedenheit mit Staatsschule	271	19,3
<i>Probleme in und Unzufriedenheit mit Staatsschule</i>	201	14,3
<i>Krankheiten etc., die gegen den Besuch der Staatsschule sprachen</i>	70	5,0
Anthroposophie	159	11,3
Tradition	117	8,3
Empfehlung und Kontakte	66	4,7
Nationalsozialismus/Nachkriegszeit	29	2,1
Sonstiges	112	8,0

Tabelle 1: Motive für die Bildungsentscheidung "Waldorf" (Randoll 2007, S.41)

„Die mitgeteilten Befunde weisen darauf hin, dass die aktive Auseinandersetzung mit waldorfpädagogischen Inhalten bzw. Idealen eines der wesentlichsten Motive für die Schulwahl der Eltern gewesen zu sein scheint.“ (Randoll 2007, S.41)

Dementsprechend gilt eine positive Entscheidung für eine bestimmte Pädagogik als wahrscheinlich. Des Weiteren scheint aus der Sicht der Befragten die Waldorfschule bestimmten individuellen Eigenheiten des Kindes besser Rechnung zu tragen und seine Persönlichkeit zu fördern.

Unzufriedenheit mit der Staatsschule geben etwa ein Fünftel der Befragten als Grund für die Wahl der Waldorfschule an. Dies inkludiert auch Leistungsversagen an der staatlichen Schule bzw. schien die Waldorfschule des Öfte-

ren auch als zweiter, einfacherer Bildungsweg zu dienen, in den Fällen in denen die Anforderungen der staatlichen Schule nicht erfüllt werden konnten. Interessanterweise spielt die Anthroposophie eine eher untergeordnete Rolle. Zwar erwähnen die Befragten mitunter die Beschäftigung der Eltern mit anthroposophischen Themen bis hin zur Mitgliedschaft in der anthroposophischen Gesellschaft oder Christengemeinschaft, für die Schulwahlentscheidung scheint der Anthroposophie mit rund elf Prozent jedoch nur eine geringe Bedeutung zuzukommen.

Mitunter führten auch familiäre Traditionen (Eltern und/oder Großeltern waren bereits auf einer Waldorfschule), Einflüsse der Verwandtschaft und des Freundeskreises sowie Empfehlungen aus dem sozialen Umfeld nach Ansicht der AbsolventInnen zu der elterlichen Entscheidung sie auf die Waldorfschule zu schicken.

Durch die unterschiedlichen Jahrgangskohorten ergaben sich wiederum zwei unterschiedliche Aspekte, die teilweise bei der Schulwahl eine Rolle spielten: die schlechte Nachkriegssituation an öffentlichen Schulen (bei den älteren Jahrgängen) einerseits, der regelschulkritische Zeitgeist (bei den jüngeren Jahrgängen) andererseits (vgl. Barz 2007, S.240ff).

Unter Sonstiges fallen beispielsweise Motive wie die räumliche Nähe zur Wohnung, Idealismus und Prestige.

Darüber hinaus wurde Barz zufolge deutlich, dass meist die Mütter die „treibende Kraft der Schulwahlentscheidung“ (Barz 2007, S.240) darstellten und die Väter nichts oder nur wenig einzuwenden hätten.

Insgesamt gesehen sei nach Randoll die Elternschaft eine, die sich aktiv mit der Waldorfpädagogik und dem ihr zugrunde liegenden Welt- bzw. Menschenbild auseinandersetze. Dementsprechend bewusst scheine die Schulwahl getroffen worden zu sein (vgl. Randoll 2007, S.43).

## 2.2. Studie: Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht

### 2.2.1. Intentionen

Bei der Studie handelt es sich um eine empirische Untersuchung im Fachbereich der Erziehungswissenschaften auf dem Gebiet der Bildungsforschung (vgl. Wiedenhorn 2011, S.11) initiiert von Thomas Wiedenhorn<sup>3</sup>.

Der Fokus der Arbeit liegt auf dem Bildungsentscheidungsprozess aus der Sicht von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, um anhand der Erforschung der drei Sichtweisen eine weitere Grundlagenarbeit zu leisten (vgl. ebd., S.52). Denn alle drei Akteure nehmen eine unterschiedliche Gewichtung als EntscheidungsträgerInnen ein (vgl. ebd., S.46). Es wird die eingeschränkte Bildungsentscheidung (durch eine von der Grundschule ausgesprochene Bildungsempfehlung wird die Wahlmöglichkeiten der Eltern für die höheren Schularten eingeschränkt.) (vgl. ebd., S.36) in Baden-Württemberg untersucht, wobei sich das Forschungsinteresse auf die entscheidungsbedingenden Einflussfaktoren für die Schulartwahl<sup>4</sup> richtet (vgl. ebd., S. 12). Dabei spielen nicht nur soziodemographische Aspekte eine Rolle, denn auch die Einstellungen der Kinder, Eltern und LehrerInnen zur Schule, zum Lernen und zur Bildung sowie die Formen und Probleme mit der Leistungsbeurteilung gilt es zu berücksichtigen (vgl. ebd., S.13).

In den 90er Jahren konzentrierten sich die theoretischen Arbeiten noch auf die Erklärung von Bildungsungleichheit und -chancen im Übergangsprozess. Neuerdings gibt es jedoch ein vermehrtes Forschungsinteresse bezüglich des familiären Entscheidungsprozesses (also weg von der Makroebene hin zur Mikroebene) (vgl. ebd., S.51). Im Mittelpunkt des Interesses dieser Untersuchung steht die Frage inwiefern die Kinder aus der Sicht der Beteiligten (Kinder, Eltern und LehrerInnen) an diesem Entscheidungsprozess teilhaben (vgl. ebd., S.13).

---

<sup>3</sup> akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten mit Schwerpunkt der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung

<sup>4</sup> Der Begriff Schulartwahl wird in der Studie synonym mit dem Begriff der Bildungsentscheidung verwendet.

Folgende drei zentrale Forschungsfragen leiteten die Untersuchung:

- Wie beurteilen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen die Schulartwahl und welchen Problemgehalt messen sie dem Übergang zu?
- Welche primären und sekundären Herkunftseffekte haben einen Einfluss auf den zu erwartenden Übergang und in welcher Intensität wirken sie sich aus? Welche Kriterien legen Eltern und LehrerInnen ihrem Schulartwahlprozess zugrunde?
- Wie schätzen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen ihre Anteile an der Schulartwahlentscheidung ein? (vgl. Wiedenhorn 2011, S.110)

### 2.2.2. Methodische Vorgehensweise

Das Forschungsvorhaben wurde entsprechend der Fragestellungen in eine schriftliche und eine mündliche Befragung untergliedert, welche in drei zeitlich aufeinander folgenden Untersuchungsabschnitten erhoben wurde (vgl. Wiedenhorn 2011, S.107). Bei der ersten Untersuchung wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt um eine breite Datenbasis sowie erste Hinweise zum Schulübergang zu erhalten. Für den zweiten und dritten Zugang zum Feld wurden leitfadengestützte Interviews herangezogen, wodurch der individuelle Blick auf die Übergangssituation in den Familien sichtbar wurde (vgl. ebd., S.110).

Die Untersuchung mit Fragebogen erfolgte an 17 Grundschulen in Baden-Württemberg, die zwei zuvor ausgewählten Schulamtsbezirken zugehörig sind. Befragt wurden die jeweils vierten Klassen der teilnehmenden Schulen. Die SchülerInnen beantworteten den Fragebogen während einer Unterrichtsstunde, die Eltern bekamen ein Kuvert zum Ausfüllen von den LehrerInnen mit nach Hause (vgl. ebd., S.111). Die SchülerInnen- und Elternfragebögen enthielten, anknüpfend an die Fragestellungen, vier Themengebiete:

1. Beurteilung des Bildungsübergangs und der Bildungswünsche
2. Soziodemographische Rahmenbedingungen
3. Beurteilungen zur abgebenden und aufnehmenden Schule
4. Beurteilung der Bildungsempfehlung, Entscheidungssicherheit und Klassifikation der EntscheidungsträgerInnen (vgl. ebd., S.112)

Die Fragebögen wurden speziell für die jeweilige Zielgruppe konzipiert. Bei den Fragekomplexen griff Wiedenhorn aber zum Teil auf bereits vorangegangene Studien zurück, beispielsweise auf die Studien von Harazd (2007) und Mahr-George (1999). Der Fokus lag auf den Fragebögen der Eltern und SchülerInnen, während die der LehrerInnen lediglich eine Ergänzung darstellten (vgl. Wiedenhorn 2011, S.113). So lieferte der LehrerInnenfragebogen beispielsweise Rahmendaten zur Klasse, deren sozialem Gefüge usw. (vgl. ebd., S.116). Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mithilfe des logarithmisch-linearen Modells nach L. A. Godman (das er in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte), welches das In-Beziehung-Setzen mehrerer Variablen untereinander ermöglicht.

Auf die Erhebung mittels Fragebogen folgte die mündliche Befragung mittels Leitfadeninterviews. Es wurden neun SchülerInnen-Eltern-Paare, deren GrundschullehrerInnen und LehrerInnen der weiterführenden Schule befragt (vgl. Wiedenhorn 2011, S.288). Zum Einsatz kam ein halbstandardisierter Gesprächsleitfaden, der zwar bestimmte vorformulierte Fragestellungen inkludierte, jedoch genügend Freiraum für die individuelle Sichtweise der befragten Person schuf (vgl. ebd., S.196). Anschließend wurden die Interviews zunächst transkribiert und in die Auswertungssoftware Atlas.ti, welche ausschließlich der Strukturierung diene, eingespeist.

Für die Auswertung selbst wurden der zweite und der dritte Messzeitpunkt als Einheit behandelt, um leichter Vergleiche vornehmen zu können. Bei dem Verfahren wurde auf die strukturierte Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Die Interviews wurden kodiert, kategorisiert, strukturiert und auf ihre inhaltlichen Bedeutungsebenen hin analysiert (vgl. ebd., S.201-202).

### 2.2.3. Ergebnisse

Die Bildungsentscheidungen scheinen entsprechend der sozialen Ressourcen der Familien unterschiedlich abzulaufen. Einen signifikanten Einflussfaktor der primären sozialen Effekte dürfte der elterliche Schulabschluss darstellen – je höher der Schulabschluss, desto eher wird auch für die Kinder die Realschule oder das Gymnasium gewählt (vgl. Wiedenhorn 2011, S.296).

Generell sehen Eltern aus höheren sozialen Schichten die Bildungsentscheidung

dung bzw. deren Verlauf tendenziell als unproblematischer an als vergleichsweise Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten (vgl. ebd., S.293). Für die SchülerInnen ist das Ereignis „Schulübergang“ an sich von geringer Bedeutung, lediglich 16,5 % sehen darin ein besonderes Ereignis (vgl. ebd., S.138). Hinsichtlich der Beteiligung am Entscheidungsprozess wird deutlich, dass die Eltern hier die tragende Rolle zu spielen scheinen – auf Seiten der Eltern, Kinder und LehrerInnen schätzen über die Hälfte aller Befragten Mutter und Vater als sehr stark beteiligt ein. Wobei anzumerken ist, dass die Entscheidungsrelevanz der Mutter in der Studie noch stärker gewichtet eingeschätzt wird als die des Vaters (vgl. ebd., S.145). Dieses Ergebnis zeigt sich auch in der Studie von Barz und Randoll, wo (wie bereits erwähnt) nach Ansicht der Waldorfab solventInnen meist die Mutter die Entscheidungsträgerin bei der Schulwahl war.

## 2.3. Forschungsrelevante Ergebnisse

Ein Überblick über die forschungsrelevanten Studien „Absolventen von Waldorfschulen“ (Barz/Randoll) und „Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht“ (Wiedenhorn) wird in Tabelle 2 gegeben.

	H. Barz / D. Randoll	T. Wiedenhorn
<b>Ziel bzw. Thema der Studie</b>	Bildung und Lebensgestaltung von Waldorf-Absolventen	Bildungsentscheidung aus der Sicht der direkt Beteiligten
<b>Erhebungs-gebiet</b>	Deutschland	Deutschland (Baden-Württemberg)
<b>Erhebungs-zeitraum</b>	2003 - 2005	2007 - 2009
<b>Veröffentlichung</b>	2007	2011
<b>TeilnehmerInnen</b>	Waldorf-AbsolventInnen (Geburtsjahrgänge von 1938 bis 1974)	SchülerInnen Eltern LehrerInnen
<b>Methodik</b>	Problemzentrierte Interviews Gruppendiskussion Schriftliche Befragung	schriftliche und mündliche Befragung  leitfadengestützte Interviews
<b>Bedeutende Ergebnisse (Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit)</b>	Vermutliche, elterliche Motive:  - (Entscheidung für eine bestimmte) Pädagogik  - Unzufriedenheit mit der Staatsschule  - Familiäre Traditionen  Einfluss der Mütter scheint stärker als jener der Väter	Bildungsentscheidung  - wird beeinflusst durch den elterlichen Schulabschluss  - die Eltern spielen die tragende Rolle im Entscheidungsprozess

Tabelle 2: Gegenüberstellung der forschungsrelevanten Studien

Die in Tabelle 2 angeführten Ergebnisse sind für die vorliegende Arbeit von Interesse und stellen mögliche Anknüpfungspunkte dar.

Einige Motive der elterlichen Entscheidung für Waldorf scheinen (nach Ansicht der Waldorf-AbsolventInnen) von besonderer Bedeutung zu sein. Diese

sind das gesteigerte Interesse oder ein gewisses ‚Faible‘ für die Waldorfpädagogik an sich, schlechte Erfahrungen oder Unzufriedenheit mit der Staatsschule, sowie bestimmte, in der Familie vorherrschende, Traditionen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studien ist der bedeutende Einfluss der Eltern im Schulwahlprozess. Den SchülerInnen und LehrerInnen hingegen scheint hier vergleichsweise eine eher untergeordnete Rolle zuzukommen. Dabei dürfte sich die Höhe des Schulabschlusses der Eltern in ganz besonderer Weise auf die Schulwahl auswirken.

Beide Studien ergeben einen größeren Einfluss der Mütter auf die Entscheidung, der Einfluss der Väter scheint demnach geringer zu sein.

In der vorliegenden Arbeit sollen auch die eben dargestellten Ergebnisse einbezogen werden, um mögliche Parallelen oder Differenzen zu identifizieren.

Es bleibt bislang jedoch die Frage offen, wie die Entscheidung zustande kommt. Um der Antwort auf diese Frage näher zu kommen, werden im folgenden Kapitel theoretische Erklärungsmodelle dargestellt.

### **3. Theoretische Erklärungsmodelle für Bildungsentscheidungen**

Eine wesentliche Frage der vorliegenden Diplomarbeit ist (neben der Frage nach den konkreten Motiven) die nach dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen, genauer gesagt nach dem Zustandekommen der Entscheidung für die Waldorfschule. Im Folgenden werden Erklärungsmodelle für Bildungsentscheidungen, die dem Rational-Choice-Ansatz zugrunde liegen (und auf welche sich u.a. Harazd und Wiedenhorn in ihren Studien beziehen), kurz vorgestellt.

#### **3.1. Der Rational-Choice-Ansatz**

Der Rational-Choice-Ansatz (RC-Ansatz) bzw. die Rational-Choice-Theorie folgt den Grundsätzen des methodologischen Individualismus (vgl. Wiedenhorn 2011, S.61). Mit diesem theoretischen Konstrukt lassen sich sozialwissenschaftlich relevante Ereignisse auf die Mikrostrukturen des Handelns zurückführen. Die Annahme, dass „intentionale Handlungen rational handelnder Akteure die Phänomene der Sozialwelt bestimmen“ steht dabei im Zentrum (Schneider, zit. nach Wiedenhorn 2011, S.61). Demnach wird bei der Erklärung von sozialen Vorgängen (= Makroebene) vom Handeln der einzelnen beteiligten Personen (= Mikroebene) ausgegangen.

Es ist jedoch vorzuschicken, dass es den einen Rational-Choice-Ansatz nicht gibt, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Varianten (Diekmann 2004, S.13). Dennoch ist den RC-Theorien die Voraussetzung gemein, dass Akteure über Ressourcen verfügen müssen, die sie für ihre Ziele einsetzen können. Hier meint die „Verfügbarkeit über Ressourcen“, dass Personen mindestens zwischen zwei Alternativen wählen können. Die Ressourcen werden nun in der Art und Weise eingesetzt, dass die Akteure ihre Ziele „möglichst gut“ erreichen. Da es sowohl über die Definition von „möglichst gut“, sowie über die Messung von Zielen und Ressourcen etc. unterschiedli-

che Auffassungen und Meinungen gibt, liegt wiederum nahe, dass es vielfältige Versionen der RC-Theorie geben muss (vgl. ebd., S.14f).

In den Sozialwissenschaften wird der/die AkteurIn innerhalb der RC-Theorie als „restricted, resourceful, expecting, evaluating, maximizing man“ beschrieben (RREEMM-Modell). Der/die AkteurIn kann zwar aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten auswählen (resourceful), unterliegt aber dennoch gewissen Beschränkungen (restricted), die seine/ihre Erwartungen bezüglich seiner/ihrer Handlungsmöglichkeiten einschränken (expecting). Die vorliegenden Optionen werden bewertet und abgewogen (evaluating), damit er/sie mit möglichst geringem Aufwand sein/ihr Ziel erreichen kann (maximizing) (vgl. Lindenberg, zit. nach Wiedenhorn, S.65). An dieser Stelle sei angemerkt, dass der/die AkteurIn lediglich die für ihn/sie am vorteilhaftesten erscheinende Alternative wählt. Wegen der begrenzten Fähigkeit zur Informationsverarbeitung handeln Menschen nur in Ausnahmefällen maximierend und im Sinne der Nutzentheorie rational (vgl. Harazd 2007, S.39f). Das Handeln des Akteurs/der Akteurin in einer Situation wird durch seine/ihre subjektiven Erwartungen und Bewertungen bestimmt (vgl. Esser, zit. nach Harazd, S.40). Die jeweilige soziale (Entscheidungs-)Situation wird von den Menschen spezifisch interpretiert. Diese Interpretation kann intra- und interpersonal unterschiedlich sein (vgl. Harazd 2007, S. 41).

Die individuell-situative Einschätzung des/der jeweiligen Handelnden wird in der RC-Theorie meist mit Goffmans Framing-Konzept erklärt (vgl. Wiedenhorn 2011, S.65). In jeder Situation herrschen äußere und innere Bedingungen vor, welche das Handeln des Akteurs/der Akteurin bestimmen (vgl. Esser, zit. nach Harazd 2007, S.40). Zu den äußeren Bedingungen zählt die relevante materielle und soziale Umgebung, z.B. vorhandene Ressourcen, Mitakteure/Mitakteurinnen oder soziale Regeln. Unter inneren Bedingungen werden aktuelle Motive, Kognitionen und Emotionen, Einstellungen, Wünsche, Erfahrungen etc. verstanden. Diese Bedingungen sind meist so komplex, dass sie reduziert werden müssen, denn eine bewusste Informationsaufnahme und -verarbeitung aller Reize ist unmöglich. Um eine kognitive Überforderung zu verhindern blenden die AkteurInnen die unwichti-

geren Situationsbedingungen aus und geben der Situation damit einen bestimmten Rahmen oder „frame“ (vgl. Harazd 2007, S.40).

Die Bildungsentscheidung ist eine sehr bedeutsame weshalb sie vermutlich gut überlegt getroffen wird, jedoch setzt die Rational Choice-Theorie (wie bereits erwähnt) nicht gleichermaßen voraus, dass der/die AkteurIn perfekt informiert sein oder kalkulierend handeln muss (vgl. ebd., S.39).

Die RC-Theorie erscheint Diekmann (vgl. Diekmann, zit. nach Wiedenhorn 2011, S.67) zufolge als Erklärung von Bildungsentscheidungen aus dreierlei Gründen sinnvoll:

1. Wie in der Bildungsentscheidung auch, bilden in der RC-Theorie die AkteurInnen den Ausgangspunkt aller Aktionen
2. Die Handelnden verfügen über Ressourcen, haben Präferenzen oder Ziele und können mindestens zwischen zwei Alternativen wählen
3. Es gibt bestimmte Regeln im Entscheidungskontext, die der/die AkteurIn ausführen kann bzw. wird (vgl. ebd., S.67)

### 3.2. Modell nach Boudon

Boudons Modell zur Erklärung von Wahlentscheidungen und Bildungsungleichheit knüpft an die RC-Theorie an. Im Unterschied zur RC-Theorie, die auf die Erklärung individualistischer Faktoren und Zusammenhänge abzielt, nimmt Boudon die strukturelle Ebene der Wahlentscheidung mit in den Blick. Er betrachtet die Bildungsungleichheit als Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden (vgl. Wiedenhorn 2011, S.69-70). Er berücksichtigt dabei, dass die AkteurInnen nicht umfassend informiert sind, deshalb ihre Entscheidungen subjektiv treffen und die Konsequenzen ihres Handelns nur ungefähr abschätzen können. Des Weiteren unterscheidet er zwischen primären und sekundären Effekten der Statuszugehörigkeit (vgl. Harazd 2007, S.42).

Primäre Effekte beziehen sich auf die schichtspezifischen Unterschiede im kulturellen Hintergrund einerseits und auf deren Auswirkungen auf die schulischen Leistungen andererseits (vgl. Boudon, zit. nach Wiedenhorn 2011,

S.70). Je niedriger der Sozialstatus einer Familie ist, desto spärlicher fällt auch deren kulturelle Ausstattung aus und vermindert daher den Schulerfolg. Die sekundären Effekte beziehen sich auf das Entscheidungsverhalten der Familie in Bezug zu ihrer Position im Statussystem. Es gibt Boudon zufolge unterschiedliche Bewertungen der Kosten und Nutzen in den Statusgruppen: identische Bildungskosten können je nach Einkommenshöhe die Familien unterschiedlich stark belasten (vgl. Harazd 2007, S.42). Der sekundäre Effekt hat zur Folge, dass die Bildungswahl von der jeweiligen sozialen Position der Familie abhängt: je höher der Status der Familie, desto höher ist die Bildungslaufbahn (vgl. Becker 2007, S.167).

Bildungsungleichheit ließe sich somit einerseits auf die Differenzen in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten (primärer Effekt) und auf die unterschiedliche Belastung durch Bildungskosten sowie auf schichtspezifisch variierende Bildungserträge (sekundärer Effekt) andererseits zurückführen (vgl. Wiedenhorn 2011, S.70).

### 3.3. Modell nach Esser

Die Arbeiten von Hartmut Esser schließen an Boudons Fokussierung der Bildungsentscheidung als Resultat der Abwägung von Kosten und Nutzen verschiedener Bildungsalternativen an (vgl. Harazd 2007, S.41). Das Modell nach Esser ist mithin eine Weiterentwicklung des SEU-Modells oder Wert-Erwartungsmodells, welches die Theorie der rationalen Wahl als allgemein gültige Hypothese voraussetzt (vgl. Wiedenhorn 2011, S.77) und den Kosten-Nutzenfaktor mit einbezieht (vgl. ebd., S.82). Der scheinbar wichtigste Faktor für Bildungsentscheidungen, nämlich der des Wunsches nach Statuserhalt, wird in eine mathematische Gleichung gesetzt. Essers Grundgleichung wird in die Höhe des Statusverlusts und die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens zerlegt. Der Zusammenhang dieser beider Variablen (nämlich die Erfolgserwartung für das Erreichen des weiterführenden Schulabschlusses<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Essers Modell wurde für die Bildungsentscheidung am Ende der Volksschulzeit konkretisiert. (vgl. Harazd, S.43)

p und die mögliche Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes c) stellt den zentralen Punkt von Essers Modell dar (vgl.ebd. 82ff).

Esser verdeutlicht sein Modell am Beispiel der Entscheidung zwischen zwei Handlungsalternativen: dem Besuch der Hauptschule oder der weiterführenden Schule. Die Entscheidung hat drei relevante Folgen mit ihren entsprechenden Bewertungen. Mit der Entscheidung für eine weiterführende Schule kann eine bestimmte berufliche Position erreicht werden (= Bildungsnutzen). Es fallen jedoch auch bestimmte Kosten an, wie beispielsweise Arbeitslohn, den man bekommen hätte, wenn direkt nach der Hauptschule die Schule verlassen worden wäre. Außerdem spielt der eben erwähnte Status eine Rolle. Ist der Status der Eltern nur mit einer höheren Bildung, sprich weiterführenden Schule, zu erreichen, wäre die Wahl einer Hauptschule implizit mit einem Statusverlust verbunden (vgl. Harazd 2007, S.43). Es ist jedoch davon auszugehen, dass mit einem ausschließlich mathematischen Gesichtspunkt viele andere Faktoren unberücksichtigt blieben, wie beispielsweise Wissensbestände, Präferenzen und Motivationen (vgl. Wiedenhorn 2011, S.84).

Wie viele andere auch, griff Esser auf Goffmans Framing-Konzept (siehe RC-Ansatz) zurück, welches die Entscheidungssituation vereinfacht. Er entwickelte ein zweistufiges Entscheidungsmodell, bei welchem zuerst die richtige Situationsdefinition oder -einschätzung und dann die konkrete Handlung gewählt wird. Der/die AkteurIn wägt wiederum die Folgen einer falschen und richtigen Situationsdefinition ab. Die Situation kann aber auch als automatisierte Informationsverarbeitung (Habit) ablaufen. Es sind sozusagen „gute Gründe“ vorhanden, warum eine „rationale“ Kalkulation nicht notwendig ist. Das Ergebnis der Selektion ist der Rahmen (frame), von dem das Handeln dann seinen Ausgang nimmt (vgl. Harazd 2007, S.41).

### 3.4. Kritik am Rational-Choice-Ansatz

Die Annahme der Rational-Choice-Theorie, Individuen würden ihren Präferenzen entsprechend nützliche Optionen auswählen, hat zu einem quasi Standardentscheidungsmodell geführt. Jedoch wird bei diesem Modell nicht berücksichtigt, dass das Individuum durch das gesellschaftliche Bedingungs-

gefüge in seinem Handlungsspielraum und damit in seinen Wahlentscheidungen eingeschränkt ist. Weiters bestimmen Sozialisationsprozesse die subjektive Relevanz von Handlungsoptionen. Aus der Lebenslaufperspektive werden daher individuelle Präferenzen als variabel betrachtet und stellen das Ergebnis von sozialen Austauschprozessen und Sozialisationserfahrungen dar. Somit sind die Präferenzen lediglich ‚Begleiterscheinungen‘ bei biographischen Entscheidungen und nicht deren Ursache (vgl. Heinz 2000, S.168). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft das Informationsverhalten des Individuums, wenngleich an dieser Stelle anzumerken ist, dass bei der RC-Theorie schon von einem Szenario umfassender Informiertheit abgewichen wurde (siehe auch Kapitel 3.1) (vgl. Lamnek 2008, S.184). Entscheidungen im Kontext des Lebenslaufes werden generell mit einer bestimmten Ungewissheit über die späteren Folgen der gewählten Alternative getroffen. So findet beispielsweise auch die Schulwahl unter Bedingungen unvollständiger Information statt (vgl. Heinz 2000, S.168). Elster zufolge bedeutet das „wenn ein Akteur bei seinen Handlungsoptionen nicht alle Optionen vergleichen und ordnen kann, dann gibt es keine optimale Handlung.“ (Elster 1989, zit. nach Heinz 2000, S.168)

## 4. Die Bildungsbedeutsamkeit von Familie

Für den Schulerfolg von Kindern sind nicht unwesentlich die schulnahen Einstellungen und Praktiken in der Familie relevant, besonders jene, die von der Eltern-Generation an die Kind-Generation weitergegeben werden.

In der empirischen Sozialforschung kommt häufig das Generationenkonzept zum Einsatz, um soziale Prozesse und Beziehungen abzubilden und zu untersuchen (vgl. Becker 1997, S.9). Für die vorliegende Arbeit ist dieses insofern von Bedeutung, da Entscheidungen häufig generationenübergreifend sind, d.h. in vielen Belangen die ältere Generation für die jüngere entscheidet bzw. (laut Gesetzgebung) entscheiden muss. Bei der Schulwahl bestimmen – im besten Fall unter Einbezug der Wünsche der Kinder und der Empfehlungen der LehrerInnen – ebenso die Eltern, welche Schule sie für ihre Kinder als gut und richtig erachten.

Insofern fungieren hier die Eltern auch (bewusst oder unbewusst) in der Rolle eines „Gatekeeper“ - eine Tatsache, die weiter unten in diesem Kapitel (siehe 4.1) näher erläutert wird.

Zunächst soll allerdings die Familie, die Eltern-Kind-Generation im Speziellen, behandelt und die Frage erörtert werden, inwieweit sie ein Bildungsort sein kann und ist.

Der Auftrag der älteren Generation lautet nach Schleiermacher folgendermaßen: „Sie muss die jüngere befähigen in die bestehende Kultur einzutreten, sie gleichzeitig aber auch in Stand versetzen, die Kultur weiter zu entwickeln, zu transformieren und zu verbessern.“ (Schleiermacher, zit. nach Helsper 2009, S.22) Es geht hier demnach um die Weitergabe von Wissen und von Normen und Werten, die in einer bestimmten Kultur oder Gesellschaft vorherrschen. Die Eltern als ältere Generation haben also einen Bildungsauftrag an die Kinder, die jüngere Generation.

Bildung beginnt bereits mit der Geburt und reicht weit über das Schulpflichtalter hinaus. Sie umfasst nicht nur das Lernen innerhalb, sondern auch außerhalb von Bildungsinstitutionen (vgl. Büchner 2007, S.123). Formale, nonformale und informelle Bildung stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und erst durch ihre gegenseitige Ergänzung bekommt das Kind all das,

was es für seine Lebensbewältigung, seine Selbstständigkeitsentwicklung, seine Identitätsfindung und für den Erwerb von Basiskompetenzen bzw. sozialen Qualifikationen braucht, um kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu sein (vgl. ebd., S.123).

Aufgrund dessen kann hier zu Recht von der Familie als Bildungsort gesprochen werden. Es ist davon auszugehen, dass die Bildungsprozesse in der Familie zu den biographischen Grunderfahrungen von Menschen gehören, wenngleich sich das Bildungsgeschehen des weiteren Lebenslaufes auf andere Bildungsorte ausweitet (vgl. Büchner 2006, S.14). Die Familie ist der erste und wichtigste Ort der Betreuung, Erziehung und Bildung (von Hehl 2011, S.41). In der Familie können die Kinder jenes Urvertrauen entwickeln und jene elementaren Fähig- und Fertigkeiten erlangen, die sie befähigen sich mehr und mehr eigenständig in der Welt zu bewegen (vgl. BMFSJ, zit. nach Von Hehl 2011, S.41). Die besondere Wirkkraft des Bildungsortes Familie ergibt sich neben den genetischen Faktoren aus dem zeitlichen Primat der Familienerziehung (vgl. von Hehl 2011, S.41).

Die Kinder erfahren in der Familie im Regelfall eine „ineinander vermengte Form von Erziehung, Betreuung und Bildung“ (Rauschenbach, zit. nach von Hehl 2011, S.41) wobei Lernprozesse weniger durch bewusste Erziehungsmaßnahmen stattfinden als vielmehr durch die Teilnahme an einem gemeinsamen Alltag und durch die von den Eltern vorgelebten Verhaltensweisen und Werte (vgl. von Hehl 2011, S.41).

Obwohl der Familie als biographisch gesehen erster, wesentlicher Ort des Bildungserwerbs eine Schlüsselrolle zukommt, ist sie eine immer wieder unterschätzte Bildungsinstitution. Doch nicht nur das: Denn abgesehen von den grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Orientierungen und Einstellungen, die erworben werden (können), wirkt sich die Familie auch auf die Bildungsprozesse außerhalb der Familie aus, wie beispielsweise auf die Wahl der Schulform (vgl. Büchner 2007, S.123).

Der formale Bildungserfolg scheint ohne den Beitrag und ohne die Unterstützung durch die Familie kaum möglich zu sein (vgl. ebd., S.124).

## 4.1. Eltern als Gatekeeper

Gatekeepern (bzw. wörtlich übersetzt „Pfortnern“) begegnen wir an den meisten Statusübergängen in unserem Lebensverlauf. Sogenannte Statuspassagen sind Übergänge zwischen sozialen Positionen, bei denen es etwas zu gewinnen oder zu verlieren gibt. Nur wenige dieser Übergänge im Lebensverlauf können wir selbst für uns alleine wahrnehmen, bei den meisten Übergängen gilt es mit Gatekeepern zu verhandeln (vgl. Behrens 2000, S.102).

Der Terminus Gatekeeper wird in der Literatur jedoch unterschiedlich verwendet. Im Anschluss an die Arbeiten von Kurt Lewin wird der Begriff sehr weit gefasst. Er wird auf alle Personen bezogen, die in „irgendeiner Weise mit am Zustandekommen und der Bearbeitung von Passagen beteiligt sind, also insbesondere auch Personen des informellen Netzwerkes wie Freunde oder Familienangehörige“ (Hollenstein 2007, S.56). Ursprünglich untersuchte Lewin, seines Zeichens einflussreicher Pionier der Psychologie, in den 1940er Jahren, welche Mitglieder von amerikanischen Privathaushalten in Kriegszeiten über die Beschaffung von Lebensmitteln entscheiden (vgl. Friedrichs, S.74). Diese Untersuchung wurde zum Fundament in der Gatekeeping-Forschung (vgl. Rauchenzauner 2008, S.61).

Einige Jahre später nahm David Manning White die Untersuchungsergebnisse von Lewin auf und versuchte den Entscheidungsprozess bei der Nachrichtenauswahl durch die Position einzelner EntscheidungsträgerInnen in sozialen Gruppen zu verdeutlichen (vgl. ebd., S.61). So nahm das Gatekeeping-Konzept Einzug in die Kommunikationswissenschaften.

Im Kontext der Bildungswissenschaften werden Bildungsübergänge auf das Wirken von Gatekeepern hin beleuchtet. Bildungsübergänge, wie beispielsweise der Übertritt vom Kindergarten in die Schule, der Wechsel von einer Schule zu einer anderen, der Austritt aus der Schule und der Eintritt ins Berufsleben etc., sind zumeist von Gatekeepern mitbestimmt. Nicht zuletzt durch die Bildungseinrichtungen selbst, die in ihrer Funktion des Gatekeepers, Lebenschancen verteilen und mitunter soziale Ungleichheit reproduzieren (vgl. Solga 2008, S.30). Daher sind Bildungsübergänge nie exklusiv kompetenzgetrieben, sondern es können die Bewertungen von LehrerInnen und Eltern über die vermeintlichen Leistungspotentiale der Kinder weitaus

folgenreicher für die Übergangsentscheidungen sein. Das bedeutet, dass Übergangsentscheidungen häufig der Deutungsmacht der Gatekeeper im Bildungssystem unterliegen (vgl. ebd. S.30-31).

In Bildungsdiskussionen ist immer wieder von der Funktion der Schule als Gatekeeper die Rede. Doch wie bereits erwähnt kommt auch der Familie bzw. speziell den Eltern (sei es bewusst oder unbewusst) diese Rolle zu. Das bedeutet, dass sie für die Kinder Zugänge zu anderen Erfahrungswelten (der Schule, aber auch außerschulischen Erfahrungswelten) öffnen oder verschließen.

## 4.2. Bildungsvererbung

In der bildungspolitischen Diskussion stellt sich immer wieder die Frage nach dem Einfluss der sozialen Herkunft, den familialen Sozialisationseinflüssen und den individuellen Bildungsanstrengungen auf die Bildungsprozesse (vgl. Grundmann 1998, S.181).

Es hat sich herauskristallisiert, dass der Schulerfolg des Kindes mitunter abhängig von der Bildungsnähe bzw. Schichtzugehörigkeit der Eltern ist, welche wiederum durch den jeweiligen Sprachgebrauch, Wertorientierungen und Leistungsstreben etc. bestimmt ist (vgl. Schlemmer 2004, S.86). Die Bedeutung des familialen Hintergrundes auf den Schulerfolg wurde bereits 1964 in den USA durch Coleman erhoben. Seinen ersten Ergebnissen zufolge waren vornehmlich familiale Faktoren wie Haushalt, Wohnort und Netzwerkstrukturen ausschlaggebend für den Schulerfolg (vgl. ebd., S.87).

Es könnte also überspitzt von der Familie als zentralem Risikofaktor für den Lebenslauf gesprochen werden. Denn die familiäre Herkunft generiert den Bildungsprozess des/der Heranwachsenden in schon fast prognostizierbarer Weise. Durch die Geburt eines Menschen in eine Familie werden dessen zukünftige Chancen und Risiken besonders in Schule und Beruf, aber auch allgemein im weiteren Lebensverlauf vorgeformt (vgl. Friebel et al 2000, S.70).

Als erste Instanz im Lebenslauf der Kinder eröffnet die Familie Zugänge zu weiteren Lebenswelten und stellt zugleich eine Art „überdauernde Umwelt

des Kindes“ (Liegle, zit. nach. von Hehl 2011, S.41) dar, die über den zeitlich begrenzten Besuch anderer Bildungseinrichtungen fortdauernd wirkt. Lernprozesse finden hier durch die Teilnahme an einem gemeinsamen Alltag statt, sowie durch die von den Eltern vorgelebten Verhaltensweisen und Werte (vgl. von Hehl 2011, S.41). Das heißt, die Familie kann in erheblichem Umfang Bildungsleistungen vermitteln oder eben nicht (vgl. ebd., S.42). Somit stellt die Familie nicht nur den wichtigsten Schutz- und Anregungsfaktor, sondern auch den wichtigsten Risikofaktor für die Entwicklung des Kindes dar (vgl. Liegler 2006, S.51).

Wie bereits in Kapitel 2.2.3. erwähnt, hat der Bildungsabschluss der Eltern auch Einfluss auf die Schulwahlentscheidung.

Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto höher ist auch jener der Kinder, wie auch eine Auswertung der Statistik Austria bestätigt (vgl. Schrengelmann 2011, S.33).

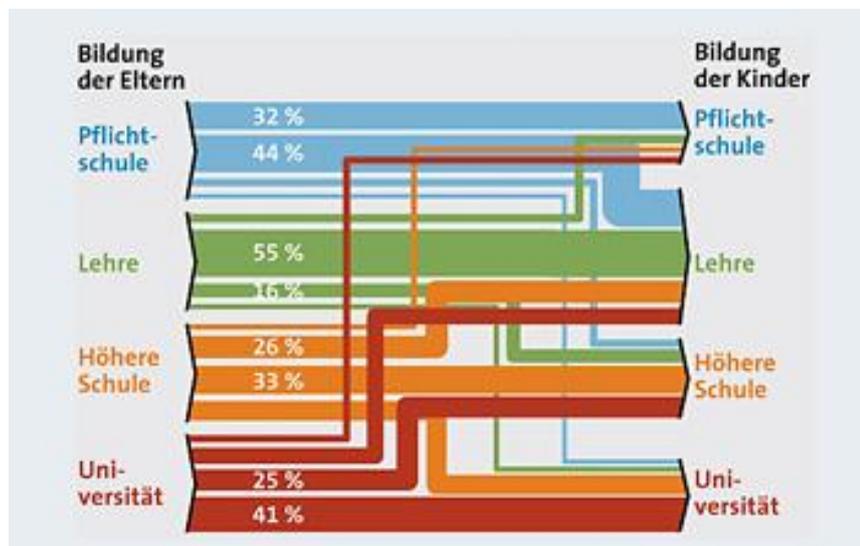


Abbildung 1: Schulbildung der 15-34jährigen in Prozent nach höchster abgeschlossener Ausbildung der Eltern (Salzburger Nachrichten, Ausgabe vom 30. April 2011)

Die Abbildung 1 zeigt die Schulbildung der 15-34jährigen in Prozent nach höchster abgeschlossener Ausbildung der Eltern. Demnach hängt der Bildungsabschluss davon ab, welche Bildung die Eltern genossen haben. Dies ergab eine 2009 von der Statistik Austria durchgeführte Analyse zum ‚Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt‘. Nur knapp ein Drittel der Befragten erzielte einen höheren formalen Bildungsabschluss als die jeweiligen Eltern, Seite | 34

während rund 70 Prozent eine gleichwertige oder sogar niedrigere Ausbildung abschlossen. Die höchste Wahrscheinlichkeit einen Universitätsabschluss zu erlangen haben mit 41 Prozent Kinder aus Akademikerfamilien, während lediglich 5 Prozent der Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss ein Studium beendeten.

Der Druck des Elternhauses ist bei den bildungsfernen Schichten stark. Häufig sind es die Muster, die im familiären Sozialisationsprozess gelernt werden (wie beispielsweise, dass der Hauptschulabschluss ausreicht) und dem Streben nach einem höheren Schulabschluss somit entgegenwirken. Mitunter haben Eltern mit niedrigen Schulabschlüssen auch einfach Angst davor Neuland bei der Bildung ihrer Kinder zu betreten (vgl. Schregelmann 2011, S.33).

Allerdings ist anzumerken, dass es infolge der Bildungsexpansion doch eine erkennbare Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen gibt. Der vermehrte Zugang zum Gymnasium basiert auf den elterlichen Bestrebungen, dass ihre Kinder möglichst hohe Bildungsabschlüsse erzielen, damit diese einen möglichst guten Start in das Erwerbsleben haben (vgl. Schlemmer 2004, S.87). Bei frühen Bildungsübergängen haben sich zwar durch die eben erwähnte Bildungsexpansion die Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft etwas reduziert, aber der Bildungszugang ist weiterhin von enormer Chancengleichheit geprägt (vgl. Becker 2007, S.23).

Trotz des eben dargestellten großen Einflusses der Eltern auf den Schulerfolg, dürfen natürlich auch die schulischen Faktoren, wie Unterrichtsqualität, Schulklima und Arbeitsstrukturen nicht unberücksichtigt bleiben (vgl. Schlemmer 2004, S.87).

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit neben der Bedeutung der Bildungsvererbung auch das Individuum auf den Bildungserwerbsprozess Einfluss nimmt. Mit dieser Frage hat sich u.a. Matthias Grundmann (Grundmann 1998) beschäftigt.

Denn die Bildungsforschung beschränkte sich bis dato vornehmlich auf soziale Vererbungsprozesse. Es ist jedoch zu klären, welchen Anteil das Individuum selbst an der Gestaltung seines Lebensverlaufes, an seiner

Bildungskarriere hat. Es gilt daher den sozialen Vererbungsprozessen individuelle Aneignungs- und Entwicklungsprozesse gegenüberzustellen. Bisher war dies jedoch durch eine disziplinspezifische Verengung der Forscherperspektive kaum möglich. Es ist also der Sozialisationsprozess mit zu berücksichtigen, da er für das Verhältnis von Bildungsvererbungs- und Bildungsaneignungsprozessen von zentraler Bedeutung ist. Grundmann zufolge gäbe erst eine Kombination dieser Prozesse Auskunft über den Bildungserwerbsprozess (vgl. Grundmann 1998, S.19).

Jedoch scheint es auch bei den Möglichkeiten der Bildungsaneignung gewisse Grenzen zu geben – je nachdem in welcher spezifischen Art und Weise der familiäre Erfahrungskontext die Bildungsaneignung gefördert oder behindert hat (vgl. ebd., S.20).

### 4.3. Bourdieus Habitus-Theorie

Das Konzept des „Habitus“ ist ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste, theoretische Gedanke von Pierre Bourdieus Soziologie. Er wollte damit eine Lösung von der aus der Ökonomie stammenden Denktradition vollziehen, die in den Sozialwissenschaften unter der Rational-Choice-Theory (siehe dazu Kapitel 3) Einzug gefunden hatte (vgl. Fuchs-Heinritz 2011, S.112). Der Habitusbegriff soll darauf hinweisen, dass unser Handeln des Öfteren auf dem praktischen Sinn basiert, als auf rationaler Berechnung (vgl. Meditationen 1997/2001, zit. nach Fuchs-Heinritz 2011, S.112). Allgemein meint der Begriff Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und Wertvorstellungen (vgl. Fuchs-Heinritz 2011, S.112). Des Weiteren enthält der Habitus einer Person neben objektiven Strukturen, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, Körperlichkeit, Geschmacksempfindungen und ästhetische Einstellungen (vgl. Ecarius 2009, S.13).

Durch den Habitus ist es den Menschen möglich, an der sozialen Praxis teilzunehmen, sowie soziale Praxis hervorzubringen (vgl. Fuchs-Heinritz 2011, S.113). Das Individuum „ist ein auch in seinem Inneren vergesellschaftetes

Individuum, ausgestattet (und auch begrenzt) durch präformierte Denk- und Handlungsdispositionen, die es zur sozialen Praxis befähigen.“ (ebd., S.113) Dabei ist der Habitus immer schon an eine spezifische Soziallage gebunden (vgl. ebd., S.113). Daher kann von einem Klassenhabitus gesprochen werden (vgl. Kraus 1989, zit. nach Fuchs-Heinritz 2011, S.113).

Der Habitus eines Individuums wird hauptsächlich durch seine Stellung in der sozialen Struktur geprägt. Die Familie stellt einen Ort dar, von dem „gesellschaftliche Positionierungschancen ihren Ausgang nehmen und an dem sie ihre ursprüngliche Prägung erfahren“ (Ecarius 2009, S.14). Die Familie, in die ein Mensch hineingeboren wird und in der er aufwächst, mit ihrer jeweils unterschiedlichen kulturellen und materiellen Ausstattung, begrenzt und ermöglicht also seine Wahrnehmungs- und Handlungsweisen und stattet ihn mit grundlegenden Ressourcen aus (vgl. Fuchs-Heinritz 2011, S.120). Diese Ressourcen verändern sich zwar später im Lebenslauf, dennoch ist der Habitus insgesamt ziemlich stabil (vgl. ebd. S.121):

*„Die weitere soziale Laufbahn und die dabei sich vollziehende Sozialisation fügen den frühen Prägungen neue, den Habitus (mehr oder weniger) modifizierende Erfahrungen hinzu. Aber auch hierbei gilt, dass die ökonomisch und kulturell verfügbaren Ressourcen und Bedingungen die Handlungs- und damit die Erfahrungsgrenzen, die einem Akteur bzw. einer Gruppe von Akteuren gezogen sind, weitgehend festlegen.“* (Schwingel 2003, S.66)

Bourdieu unterscheidet zwischen dem primären und sekundären Habitus. Der primäre Habitus wird in den ersten Lebensjahren erworben, in denen die Eltern, die Geschwister bzw. die Familie die nahezu einzige soziale Welt des Kindes darstellen. Der sekundäre Habitus entwickelt sich in Auseinandersetzung mit den sekundären Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie (vgl. Stecher 2001, S.34).

In der Regel bleiben die Gehalte und Potentiale des Habitus aber unbewusst und zwar in dem Sinne, dass das Individuum um die Herkunft und Aneignung der Habitus-Elemente nicht mehr weiß (vgl. Fuchs-Heinritz 2011, S.115).

Der Habitus wird eigentlich nur in Situationen bemerkbar, die er nicht kennt, sprich andere als jene unter denen er produziert und inkorporiert wurde (vgl.

Ökonomisches Feld 1997/2000, S.201, zit. nach Fuchs-Heinritz 2011, S.121). Der einmal inkorporierte Habitus reagiert in nicht passenden Situationen träge und versucht Umstände, in denen er problemlos funktionieren kann, zu erhalten (vgl. Meditationen 1997/2001, S.206, zit. nach Fuchs-Heinritz 2011, S.122).

Da im Habitus-Konzept nicht von überwiegend bewussten Entscheidungsprozessen und Handlungen ausgegangen wird, steht es im Gegensatz zu Annahmen, die von den Rational-Choice-Theorien verfolgt werden und die häufig bei Fragestellungen im Kontext der Bildungsforschung auftauchen (vgl. Betz 2008, S.146). Im Unterschied zu den Entscheidungstheorien funktioniert der Habitus implizit und automatisiert (vgl. Bourdieu 1989, zit. nach Betz 2008, S.146). Im Habitus manifestieren sich vorreflexive Orientierungen in Form von Geschmack, Stil, Neigungen, Vorlieben, Grundüberzeugungen etc., die sich allenfalls im Nachhinein in rationale Begründungen übersetzen lassen (vgl. Bohn 2007, S.297).

Aus Bourdieus Ansatz heraus, dass die strukturellen Bedingungen den Habitus prägen, ergibt sich ein Kreislauf von Struktur, Habitus und Praxis. Die Struktur, die den Habitus prägt, führt zu bestimmten Handlungen, was wiederum zu einer Reproduktion der Struktur führt (vgl. Betz 2008, S.144). Der Habitusbegriff versucht also die Umsetzung von Struktur in Praxis und wiederum von Praxis in Struktur zu erklären und stellt somit ein generatives Erkenntnisprinzip dar (vgl. Ecarius 2009, S.13).

Der Kreislauf wird in Abbildung 2 dargestellt:

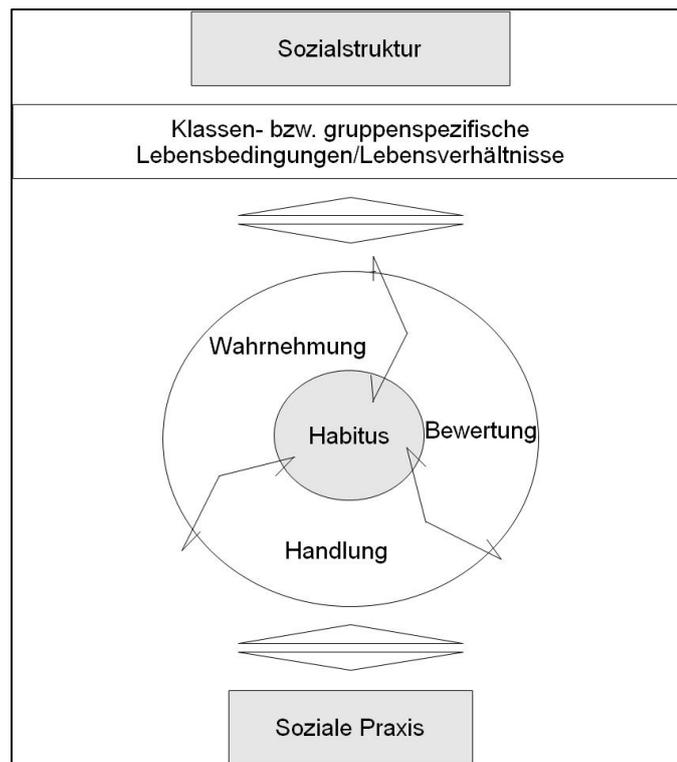


Abbildung 2: Der Kreislauf von Struktur, Habitus und Praxis (Betz 2008, S.145)

Über die soziale Praxis werden also wiederum die Lebensbedingungen modifiziert und reproduziert (vgl. Betz 2008, S.144).

Für die Bildungsforschung ist die Erkenntnis von Bedeutung, dass der Habitus (also die sozial und individuell erworbenen und weitergegebenen Verhaltensmuster) eine wesentliche Rolle in Bildungsprozessen spielt. Da die Ungleichheiten sozialer Herkunftsmilieus weder wegtherapierbar noch wegsozialisierbar sind, ist das bildungspolitische Ziel der „Bildungsgerechtigkeit“ ein beinahe utopisches (vgl. Brenner 2010, S.115).

„Habitus schlägt Bildung – auf diese Formel lässt sich dieses Phänomen bringen.“ (Brenner 2010, S.116)

## 5. Konzept und Methode der eigenen Studie

In den vorhergehenden Kapiteln dieser Arbeit wurden bereits einige Aspekte der Bildungsentscheidung in den Blick genommen. Mein konkretes Forschungsinteresse ist nun, wie die Entscheidung am Beispiel der Waldorfschule zustande kommt und wie diese im lebensgeschichtlichen Zusammenhang der EntscheidungsträgerInnen steht. Daher wird im Rahmen der Forschung vom RC-Ansatz Abstand genommen und die Entscheidungen aus biographietheoretischer Perspektive beleuchtet.

Die Fragestellung lautet:

*Welche Rolle spielt der eigene biographische Erfahrungshintergrund von Eltern für die Entscheidung, die eigenen Kinder/das eigene Kind auf eine Waldorfschule zu schicken?*

### 5.1. Biographieforschung als Rahmenkonzept

Die Biographieforschung stellt keine Methode, sondern einen Forschungsansatz dar, der in verschiedenen Disziplinen verankert ist und eine lange Tradition hat (vgl. Dausien 2006, S.59). Der Beginn der universitären Verankerung der Biographieforschung in der Psychologie und Soziologie erfolgte in den 1920er Jahren. Jedoch wurde in der Psychologie bereits zuvor u.a. von Sigmund Freud mithilfe des psychoanalytischen Gesprächs ein biographisches Verfahren angewandt, dessen Aufmerksamkeit allerdings weniger auf den gesamten Lebenslauf, als vielmehr auf die biographisch relevanten Erlebnisse der Kindheit und Jugend gerichtet war (vgl. Erikson 1966, zit. nach Rosenthal 2008, S.161). Erst Charlotte Bühler erkannte, dass die ganze Lebensspanne eines Menschen zu berücksichtigen ist (vgl. Rosenthal 2008, S.161).

Für die Entwicklung der Biographieforschung in der Soziologie waren besonders die Arbeiten der Chicago School von Bedeutung (vgl. ebd., S.162). Persönliche Lebensberichte würden „den perfekten Typ von soziologischem Material darstellen“ (Thomas 1958, zit. nach Rosenthal 2008, S.162), da sie

als biographische Quellen „die volle lebendige und aktive soziale Wirklichkeit“ (ebd., S.162) erreichen würden.

In den 1970er Jahren setzte eine Rückbesinnung auf die Arbeiten der Chicago School ein und es kam zu einem Boom der interpretativen Biographieforschung, wobei im deutschsprachigen Raum besonders Martin Kohli zur Institutionalisierung der Biographieforschung beitrug (vgl. Rosenthal 2008, S.162). Mittlerweile hat sich die Biographieforschung auch in der Erziehungswissenschaft als eine Teildisziplin etabliert (vgl. ebd., S.163). „Zwischen der Biographieforschung und der Erziehungswissenschaft besteht eine hohe Affinität aufgrund des gemeinsamen Arbeitsfeldes, denn ein biographischer Zugang ist der Pädagogik in ihrem Gegenstand bereits vorgegeben.“ (Krüger/Marotzki 2006, S.7) Dabei thematisiert die Biographieforschung „das Zusammenspiel von Gesellschaft und Individuum in der zeitlichen und sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte“ (Dausien 2006, S.59). Demnach eignet sie sich für all jene Fragestellungen, bei welchen „komplexe, prozesshafte soziale Phänomene“ (ebd., S.59) untersucht werden sollen, wobei die besondere Aufmerksamkeit den „Perspektiven der beteiligten Subjekte“ (ebd. S.59) gilt. Für die Erhebung von Biographien und Lebensgeschichten ist das biographisch-narrative Interview besonders geeignet und wird heute daher von den meisten BiographieforscherInnen eingesetzt (vgl. Rosenthal 2008, S.173). So kam es auch für das vorliegende Forschungsvorhaben zum Einsatz.

## 5.2. Das narrative Interview

Die wohl verbreitetste Methode der Sozialforschung ist das Interview, die mündliche Form der Befragung. Mit Hilfe des Interviews sollen Einstellung, soziale Orientierungen, Denkgewohnheiten, spezifische Wahrnehmungsmuster, Handlungsmotive oder Ziele von Individuen bzw. Gruppen erfasst werden. Diese werden anschließend analysiert und möglicherweise weiterführenden wissenschaftlichen Problembearbeitungen zugeführt. Es können mehrere Interviewarten differenziert werden, die jeweils unterschiedliche Techniken aufweisen, z.B. das strukturierte, das fokussierte und das

narrative Interview (vgl. Hron 1994, S.119). Die Technik des narrativen Interviews und seine Besonderheiten sollen an dieser Stelle erläutert werden.

### 5.2.1. Ablauf des narrativen Interviews

Fritz Schütze versuchte als einer der ersten die Fähigkeit des Menschen zu erzählen für die Sozialforschung zu nutzen (vgl. Bernart 1998, S.23). Er entwickelte in Anlehnung an die Arbeiten der Chicago School die Methode des narrativen Interviews (vgl. Küsters 2009, S.18). Schütze geht davon aus, dass die (nicht vorbereitete Stegreif-)Erzählung am ehesten die „Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns reproduziere“ (Przyborski 2010, S.93). Die Struktur der Erfahrung, so Schützes Überlegung, reproduziert sich in der Struktur der Erzählung. Andere Formen der Sachverhaltsdarstellung hingegen (wie die Beschreibung oder Argumentation) stellen eine größere Distanz zu dieser Erfahrung dar (vgl. Przyborski 2010, S.93).

Das narrative Interview zielt demnach auf die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen wie beispielsweise einer Lebensgeschichte, die zunächst ohne weitere Interventionen von Seiten des Interviewers/der Interviewerin produziert werden können (vgl. Rosenthal 2008, S.137). Das heißt der/die ForscherIn gibt ein Thema vor und setzt damit lediglich einen Erzählstimulus (vgl. Glinka 1998, S.10). Nachdem der/die InterviewpartnerIn mit dem Erzählen seiner/ihrer Geschichte begonnen hat, ist im Interviewverfahren vorgesehen, dass der/die InterviewerIn ihn/sie ohne thematische Interventionen bis zum natürlichen Ende seiner Geschichte erzählen lässt. Dies ist die Phase der Haupterzählung. (vgl. Glinka 1998, S.140)

Signalisiert der/die Interviewte, dass er/sie mit seinen/ihren Ausführungen zunächst am Ende ist (meist dann, wenn die Erzählung in der Gegenwart angelangt ist), wird die zweite Phase des Interviews eingeleitet, die Phase des erzählinternen Nachfragens von bereits Angesprochenem. Erst danach können externe Nachfragen zu Themen, die noch nicht erwähnt wurden, gestellt werden (vgl. Rosenthal 2008, S.148).

Bei der Kontaktaufnahme und Auswahl der Interviewpersonen müssen einige Punkte besonders beachtet werden. Das biographisch-narrative Interview erfordert meist wenigstens den Beginn eines Vertrauensverhältnisses

zum/zur Befragten, zumindest aber seine/ihre Bereitschaft, seine/ihre Zeit zur Verfügung zu stellen und von seinem/ihrer Leben und seinen/ihren ganz persönlichen Erlebnissen, Problemen etc. zu erzählen. FreundInnen oder Bekannte zu befragen ist jedoch problematisch, da der/die InterviewerIn mit ihnen bereits viele Informationen und Erfahrungen teilt. Die Befragten werden ihm/ihr somit davon nichts berichten, da sie es schon als gemeinsames Wissen voraussetzen (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, S.236). Insofern sollte dies bei der Auswahl der Interviewpersonen berücksichtigt werden.

Außerdem ist auch die Absprache über den Ort bei der Verabredung zu einem biographischen Interview sehr essentiell. Denn die Umgebung, in der sich der/die ErzählerIn erinnert, färbt nicht nur seine Erinnerung, sondern mitunter auch die Sprache, in der er/sie sie vorstellt. Cafés oder Restaurants bieten nicht die nötige Ruhe um ein derartiges Interview mit der notwendigen Ernsthaftigkeit zu führen. Es ist daher oft günstig, dem/der Befragten den ‚Heimvorteil‘ zu lassen und das Interview in seiner/ihrer Wohnung, in seinem/ihrer Zuhause zu verabreden, es sei denn der Befragte wünscht dies nicht (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, S.250-251).

### 5.2.2. Die Zugzwänge des Erzählens

Im narrativen Interview bzw. in einer nicht vorbereiteten Stegreiferzählung kommen bestimmte Steuerungsmechanismen zum Tragen, die Schütze als Zugzwänge des Erzählens bezeichnet hat (vgl. Przyborski 2010, S.93). Dabei handelt es sich um den Zugzwang zur Kondensierung, zur Detaillierung und zur Gestaltschließung, welche hier kurz dargestellt werden.

- Der Kondensierungszwang (oder Relevanzfestlegungszwang) verpflichtet den/die ErzählerIn sich auf das Wesentliche seines/ihrer Lebens zu konzentrieren. Da es dem/der ErzählerIn aus Zeitgründen de facto nicht möglich ist, sein/ihr gesamtes Leben in allen Feinheiten wiederzugeben, ist er/sie dazu gezwungen, vieles wegzulassen, zu verdichten oder allgemeiner zu fassen.
- Der Detaillierungszwang verpflichtet den/die ErzählerIn Erzählungen über erlebte Situationen so detailliert darzustellen, dass der/die ZuhörerIn diese gut nachvollziehen kann. Dazu sind häufig gewisse Hintergrundinfor-

mationen und Detaillierungen von Nöten. Auch um an Plausibilität zu gewinnen, müssen Rand- und Hintergrundbedingungen des damaligen Geschehens erläutert werden.

- Der Gestaltschließungszwang verpflichtet den/die ErzählerIn eine einmal begonnene Erzählung zu einem angemessenen Ende zu bringen. Der/die ErzählerIn ist also bemüht, dem/der ZuhörerIn die Erzählung(en) in einer in sich geschlossenen Gesamtgestalt zu präsentieren. Der Gestaltschließungszwang sorgt auch dafür, dass begonnene Teilerzählungen nicht abgebrochen werden und dass das jeweilige Thema der Erzählung in einen größeren Sinnzusammenhang eingebettet wird (vgl. Glinka 1998, S.49-50, Fuchs-Heinritz 2009, S.197).

### 5.2.3. Kognitive Figuren des Erzählens

Fritz Schütze geht ferner davon aus, dass es gewisse kognitive Ordnungsprinzipien gibt, die die Stegreiferzählung steuern. Diese Prinzipien sind wiederum bedingt durch die Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers/der Biographieträgerin (vgl. Dausien 1996, S.121). Schütze unterscheidet vier „elementare Ordnungsbausteine“, die er als kognitive Figuren bezeichnet: „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehungen; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984, S.81; im Original teilweise hervorgehoben).

#### 1) Biographie- und EreignisträgerIn

Die erste kognitive Figur steht für die, für jede autobiographische Stegreiferzählung übliche, Selbsteinführung des Erzählers/der Erzählerin als BiographieträgerIn. Häufige Darstellungspunkte dieser Selbsteinführung sind beispielsweise die Geburt, das Elternhaus und die Kindheit. Des Weiteren treten in Stegreiferzählungen sogenannte EreignisträgerInnen auf. Darunter sind soziale Einheiten zu verstehen, die in der Lage sind „Ereignisse, die für den/die BiographieträgerIn von lebensgeschichtlicher Bedeutsamkeit sind, mit zu verursachen oder auf sich einwirken zu lassen“ (Schütze 1984, S.84).

## 2) Ereignis- und Erfahrungsverkettung

In der autobiographischen Erzählung kommt es laufend zu Zustandsänderungen des Biographieträgers/der Biographieträgerin. Die Zustandsänderungen stehen in Zusammenhang mit den Ereignisabläufen bzw. -ketten, die aus zeitlich hinter einander folgenden Einzelereignissen bestehen. Die Einzelereignisse wiederum stehen in systematischer Beziehung zueinander und „bilden übergreifende Prozeßabläufe“ (Schütze 1984, S.88). Der Stellenwert, den diese Prozessabläufe in der Lebensgeschichte einnehmen, ist abhängig von der „Erfahrungshaltung, die der Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt“ (Schütze 1984, S.92). Die Perspektive oder Haltung zu bestimmten Ereignissen drückt sich in den sogenannten Prozessstrukturen aus. Fritz Schütze unterscheidet dabei vier grundsätzliche Arten der Haltung gegenüber biographischen Ereignissen (vgl. Dausien 1996, S.113).

Die vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs:

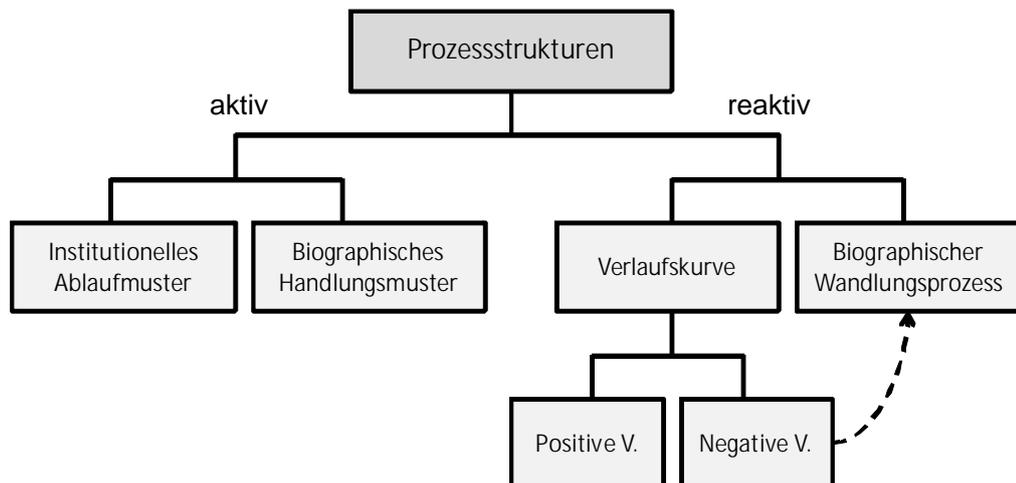


Abbildung 3: Prozessstrukturen des Lebensablaufs (eigene Darstellung)

Die Verlaufslogiken der Lebensabschnitte werden zunächst danach kategorisiert, ob die Subjekte ihrer Biographie gegenüber eine aktive oder reaktive Haltung einnehmen und daraufhin einer genaueren Bestimmung unterzogen, sprich einer der vier Prozessstrukturen zugeordnet.

- Institutionelles Ablaufmuster

Zum institutionellen Ablaufmuster zählen die biographischen Handlungen, die im Rahmen einer sozialen Institution stattfinden. Als Beispiele seien hier die Familiengründung oder der Abschluss eines Studiums genannt. Schütze spricht auch vom „normativ-versachlichten Prinzip“ (Schütze 1983, S.288). Zwar wird in diesen Fällen sozusagen die Biographie der Institution überantwortet, aber die Überantwortung findet durch das Individuum statt. Daher gestaltet es seinen Lebenslauf aktiv selbst, z.B. bei der Wahl eines Studiums (vgl. Kleemann 2009, S.69f).

- Biographisches Handlungsmuster

Unter dem biographischen Handlungsmuster wird eine selbst initiierte und gesteuerte Entwicklung verstanden. Schütze zufolge repräsentiert das biographische Handlungsmuster das „intentionale Prinzip“ (Schütze 1983, S.288) des Lebensablaufs. Die selbst gesteuerte Entwicklung findet jenseits von institutionalisierten Vorgaben statt, da diese entweder nicht klar vorgegeben sind oder umgangen werden, wie etwa im Falle des Abbruchs einer Lehre, um eine eigene Firma zu gründen.

- Verlaufskurven

Schütze beschreibt die Verlaufskurve als „das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983, S.288). In diesem Fall verliert das Individuum die Kontrolle und es ist ihm nicht mehr möglich selbstbestimmt und gestaltend auf die eigene Biographie einzuwirken. Schütze differenziert jedoch zwischen einer positiven Verlaufs- bzw. Steigkurve und einer negativen Verlaufs- oder Fallkurve. Bei der negativen Verlaufskurve erleidet das Individuum die Ereignisse, die durch äußerliche Bedingungen produziert wurden und fühlt sich ihnen ausgesetzt. Es ist in seinen Möglichkeiten zur Lebensgestaltung eingeengt, weshalb die weitere Entwicklung außer Kontrolle gerät z.B. eine Inhaftierung aufgrund von kriminellen Handlungen, bedingt durch das reaktive Gefangensein in einer Gang.

Es können sich aber auch, im Sinne der positiven Verlaufskurve, durch äußerlich-schicksalshafte Bedingungen neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben, etwa durch eine Beförderung (vgl. Kleemann 2009, S.71).

- Biographischer Wandlungsprozess

Der biographische Wandlungsprozess stellt eine Übergangsphase dar, welche zumeist an eine negative Verlaufskurve anschließt. Die Übergangsphase führt zu einem abrupten Ende des verlaufskurvenhaften Prozesses und damit einhergehend zu einer grundlegenden biographischen Veränderung. Das Individuum gewinnt an Handlungsfähigkeit zurück, jedoch nicht aufgrund von eigenen intentionalen Handlungen, denn Wandlungsprozesse sind von außen induziert. Wandlungsprozesse ergeben sich entweder durch Aktivitäten Dritter oder aufgrund von strukturellen Veränderungen bzw. erhält das Individuum Anstöße, die dazu führen, dass sich seine Wahrnehmungen und Orientierungen ändern und so seine Handlungspotentiale offen legen, z.B. ein Häftling, der motiviert durch den Sozialarbeiter, die Chance ergreift seinen Hauptschulabschluss nachzuholen (vgl. Kleemann 2009, S.72).

3) Der Soziale Rahmen: Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten

Die eben erläuterten Zustandsänderungen laufen in einem sozialen Rahmen ab. Für jede Zustandsänderung des Biographieträgers/der Biographieträgerin muss dieser soziale Rahmen angegeben werden, denn erst vor dessen Horizont wird die Zustandsänderung sichtbar bzw. überhaupt erst möglich. Schütze bezeichnet daher den sozialen Rahmen als „elementare kognitive Figur von Stegreiferzählungen“ (Schütze 1984, S.98). Zu den sozialen Rahmen autobiographischer Stegreiferzählungen zählen Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten (vgl. Schütze 1984, S.98).

4) Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

Unter der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte ist der Gesichtspunkt bzw. die Perspektive zu verstehen unter welcher diese erzählt wurde. Schütze

nennt diesen Gesichtspunkt auch „autobiographische Thematisierung“ (Schütze 1984, S.103).

Daneben hat „die autobiographische Erzählung [...] eine faktische Ordnungsstruktur auch für globale Zusammenhänge des Lebensablaufs“ (Schütze 1984, S.103, im Original hervorgehoben), die insbesondere in Form von Rahmenschaltelementen zum Ausdruck kommt (vgl. ebd., S.103).

### 5.3. Auswertung narrativer Interviews

Eindeutige Regeln für die Auswertung und Interpretation biographischer Interviewtexte gibt es nicht. Die Verfahren unterscheiden sich einerseits zu sehr voneinander, als dass eine gemeinsame Grundstruktur des Vorgehens herangezogen werden könnte, andererseits sind sie auf die jeweiligen theoretischen Orientierungen und Forschungsziele hin ausgearbeitet und können deshalb nicht rezeptförmig dargestellt werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, S.298).

Es werden an dieser Stelle zwei Auswertungsverfahren vorgestellt, die zum Teil auch in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommen.

#### 5.3.1. Auswertungsverfahren

##### 1) Auswertungsverfahren nach Schütze

Das transkribierte Interview wird als Fall rekonstruiert. Zunächst wird an der Eingangssequenz geprüft, ob die Stegreiferzählung überhaupt zu Stande gekommen ist. SprecherInnenwechsel werden daraufhin überprüft, ob durch sie ein neues Thema eingeführt wurde und ob der/die ErzählerIn das neue Thema aufgegriffen und damit sein ursprüngliches Darstellungsvorhaben unterbrochen hat oder eben nicht (vgl. Küsters 2009, S.77).

Nach dem Verfahren von Schütze gliedert sich die Auswertung in sechs Schritte:

1. Formale Textanalyse
2. Strukturelle inhaltliche Beschreibung der Darstellungslücke
3. Analytische Abstraktion

4. Wissensanalyse
5. Kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte
6. Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Schütze, zit. nach Küsters 2009, S.77)

Zunächst wird jeder Fall für sich ausgewertet, bevor Vergleiche zwischen den Fällen vorgenommen werden.

Bei der Textanalyse werden die narrativen Teile von den Argumentationen und Beschreibungen geschieden, da von ihnen angenommen wird, dass sie in besonderer Nähe zum damaligen Erleben des erzählten Ereignisverlaufs stehen. Die Erzählpassagen werden dann in ihre Segmente unterteilt, die einer Aneinanderreihung von Ereigniseinheiten entsprechen und zusammengekommen wiederum die Erzählkette bilden (vgl. Küsters 2009, S.78). Die einzelnen Segmente sind durch Rahmenschaltelemente, Textsortenwechsel oder Themenwechsel voneinander abgegrenzt (vgl. Schütze, zit. nach Küsters 2009, S.78). Mehrere Segmente können auch ein Suprasegment bilden, das heißt, dass diese Segmente in einem übergreifenden Zusammenhang zueinander stehen. In einem zweiten Schritt werden die einzelnen, zeitlich begrenzten Prozessstrukturen des Lebenslaufs herausgearbeitet. Diese sind u.a. institutionell bestimmte Lebenssituationen, Höhepunktsituationen, Wendepunkte und geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe. Danach werden die Erzählsegmente analysiert, wo versucht wird zu verstehen, welche Erlebnisse und Reaktionen des Erzählers/der Erzählerin im Segment weshalb in welcher Darstellungsweise vorgebracht werden. Es wird auch der formale Zusammenhang der Segmente beleuchtet. Hintergrunderzählungen beispielsweise resultieren meist aus dem Wirken der Zugzwänge des Erzählens (siehe auch Kapitel 5.2.2) (vgl. ebd., S.79).

Ziel der strukturellen, inhaltlichen Beschreibung ist es sozusagen, den Subtext des Textes offen zu legen. Bei der Interpretation wird streng sequenziell vorgegangen, um die Deutungsbreite einer Textstelle nicht einzuschränken. Es werden verschiedene Lesarten entwickelt, die im Fortgang der Interpretation überprüft werden (vgl. ebd., S.80).

Im nächsten Analyseschritt wird von den Details der ursprünglichen Erzählung weitgehend abstrahiert. Aus den identifizierten Prozessstrukturen des

Lebensablaufs wird der Gesamtverlauf der Biographie rekonstruiert (vgl. Schütze, zit. nach Küsters 2009, S.82). Der Analyseschritt der Wissensanalyse ist nur dann wichtig, wenn es für die Fragestellung von besonderer Bedeutung ist, ob und inwiefern die Eigentheorie des Erzählers von der identifizierten Erfahrungsaufschichtung und rekonstruierten Prozessstruktur abweicht (vgl. Küsters 2009, S.82).

Der nächste Analyseschritt besteht darin, sich vom Einzelfall zu lösen und kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen. Zunächst werden im Sinne des minimalen Vergleichs Interviewtexte gewählt, die gegenüber dem Ursprungstext Ähnlichkeiten aufweisen. Der minimale Vergleich hat die Funktion, gewonnene Kategorien der Einzelfallanalyse zu verdichten und von der Besonderheit des Einzelfalls abzulösen. Danach folgt die Strategie des maximalen Vergleichs, wo Interviewtexte mit maximaler Verschiedenheit zum Ursprungstext herangezogen werden (vgl. Schütze 1983, S.287). Der maximale Vergleich hat die Funktion

*„die in Rede stehenden theoretischen Kategorien mit gegensätzlichen Kategorien zu konfrontieren, so alternative Strukturen biographisch-sozialer Prozesse in ihrer unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Wirksamkeit herauszuarbeiten und mögliche Elementarkategorien zu entwickeln, die selbst den miteinander konfrontierten Alternativprozessen noch gemeinsam sind.“ (Schütze 1983, S.288)*

Die verschiedenen theoretischen Kategorien werden abschließend systematisch aufeinander bezogen und es wird ein theoretisches Modell konstruiert (vgl. Schütze 1983, S.288).

## 2) Auswertungsverfahren nach Rosenthal

Das Auswertungsverfahren nach Rosenthal stellt eine Verknüpfung der Analyse nach Schütze mit der strukturalen Hermeneutik von Oevermann und der thematischen Feldanalyse dar. Die Vorgehensweise ist rekonstruktiv und sequenziell, d.h. die Bedeutung einzelner Passagen wird aus dem Gesamtzusammenhang erschlossen und die jeweiligen Texteinheiten werden in der Abfolge ihres Entstehens interpretiert. Beim sequenziellen Vorgehen nach Rosenthal wird die zeitliche Struktur sowohl von erzählter als auch von erlebter Lebensgeschichte analysiert (vgl. Rosenthal 2008, S.173). Somit ist das

Ziel der Rekonstruktion „sowohl die biographische Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten als auch die Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart zu entschlüsseln.“ (Rosenthal 2008, S.174)

Wesentlich ist bei diesem Vorgehen im Sinne der Objektiven Hermeneutik die vorläufige Zurückstellung der Forschungsfrage. Zunächst geht es um die Rekonstruktion der Fallstruktur nach folgenden Auswertungsschritten:

1. Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)
2. Text- und thematische Feldanalyse (Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/erzähltes Leben)
3. Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)
4. Feinanalyse einzelner Textstellen (kann jederzeit erfolgen)
5. Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte
6. Typenbildung (vgl. ebd., S.174)

Zunächst werden die Daten des Biographen/der Biographin in der zeitlichen Abfolge der Ereignisse im Lebenslauf analysiert. Auch historische oder gesellschaftspolitische Daten, die für den Fall von Relevanz sein könnten, werden in die Liste der Daten aufgenommen und die jeweilige Lebensphase in deren Kontext betrachtet. Die einzelnen biographischen Daten werden zunächst noch unabhängig über die Selbstdeutungen des/der Interviewten zu den Daten und unter Ausblendung des Wissens des Interviewers/der Interviewerin über den weiteren biographischen Verlauf gedeutet. Handlungsmöglichkeiten des Biographen/der Biographin in einer bestimmten Situation werden gedankenexperimentell entworfen (vgl. ebd., S.175). Entsprechend dem abduktiven Vorgehen werden immer wieder Folgehypothesen über den möglichen Fortgang entworfen und es werden Überlegungen angestellt, was sich im Leben des Biographen/der Biographin ereignen könnte, damit Veränderungen für diesen/diese möglich wären. Es wird also speziell darauf geachtet, nicht von einer unveränderbaren Determination des Individuums oder dessen Lebensgeschichte auszugehen.

Anschließend folgt ein Blick auf den Weg, den der/die BiographIn tatsächlich eingeschlagen hat. Mit Fortschreiten der Analyse wird der Horizont an Möglichkeiten meist immer enger, und bei Abschluss der Analyse gibt es nur

noch einige wahrscheinliche Hypothesen zur Verlaufsstruktur (vgl. ebd., S.176).

Bei dem Analyseschritt der Text- und thematischen Feldanalyse liegt die Konzentration auf der Frage, weshalb sich ein/eine BiographIn (ob bewusst oder latent) so und nicht anders darstellt (vgl. ebd., S.183). Es geht also um die Mechanismen, die die erzählte Lebensgeschichte steuern (vgl. ebd., S.184). Ziel des Analyseschrittes ist die Selbstpräsentation des Biographen/der Biographin bzw. „die Regeln für die Genese der in der Gegenwart des Interviews präsentierten biographischen Erzählung“ (ebd., S.183) herauszufinden.

Bei der Rekonstruktion der Fallgeschichte rückt die biographische Bedeutung einzelner Erlebnisse in der Vergangenheit in den Blick, sowie auch die sequenzielle Struktur der erlebten Lebensgeschichte (vgl. ebd., S.189).

In der Feinanalyse werden einzelne Textstellen nach dem sequenzanalytischen Verfahren der Objektiven Hermeneutik auf ihre latenten Sinnstrukturen hin interpretiert. Dies dient mithin der Überprüfung der vorher formulierten Hypothesen (vgl. Fischer-Rosenthal, zit. nach Küsters 2009, S.84).

Im nächsten Schritt werden die erzählte und die erlebte Lebensgeschichte kontrastiv verglichen. Es geht um mögliche Erklärungen für die Differenzen zwischen der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive und um die Erkenntnis, welche biographischen Erfahrungen zu einer bestimmten Präsentation in der Gegenwart geführt haben. Nach der Fallrekonstruktion wird wiederum die Forschungsfrage herangezogen und es können anhand des einen, rekonstruierten Falles bereits Typen gebildet werden (vgl. Rosenthal 2008, S.194).

Neben den eben dargestellten Auswertungsverfahren ist es auch möglich narrative Interviews mit anderen texthermeneutischen Analyseverfahren auszuwerten. Insbesondere eignen sich dafür das Verfahren der ‚Grounded Theory‘, die ‚Objektive Hermeneutik‘ und die ‚Dokumentarische Methode der Interpretation‘. Die Entscheidung für das jeweilige Verfahren ist mitunter abhängig von der Fragestellung der Untersuchung (vgl. Küsters 2009, S.85).

Bei diesen Verfahren richtet sich die Aufmerksamkeit im Unterschied zu der Auswertung nach Schütze und nach Rosenthal weniger auf die Fallrekonstruktion, sondern auf Sinnstrukturen, Diskurse, Konstruktionsprinzipien und Deutungsmuster. Im besten Fall findet die Auswertung von narrativen Interviews in einem Team statt, denn bei der Zusammenarbeit mehrerer InterpretInnen wird eine Vielzahl an Lesarten erzeugt und durch Diskussionen von Interpretationen wird deren Qualität gesichert (vgl. ebd., S.86).

### 5.3.2. Auswertungsprozess der vorliegenden Arbeit

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Narrationsanalyse von Fritz Schütze (vgl. dazu Kapitel 5.3.1). Dabei lag der Fokus zunächst auf dem Einzelfall, welcher intensiv analysiert wurde. Erst im Anschluss an die Einzelfallanalysen folgte der kontrastive Fallvergleich, bei welchem typische Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet wurden (vgl. Kleemann 2009, S.76).

Zuvor erfolgte jedoch eine Grobstrukturierung aller Interviews, indem diese in Segmente unterteilt wurden. Daran anschließend wurden Verlaufsprotokolle erstellt, welche eine gute Basis für die weiteren Auswertungsschritte schafften. Auf eine ausführliche Textsortenbestimmung wurde bei der textstrukturellen Analyse jedoch verzichtet. Es wurden die Segmente lediglich grob dahingehend beleuchtet, ob eine Narration zustande gekommen ist oder das Interview etwa über weite Strecken von einer Argumentationsstruktur durchzogen ist.

Aus dem Sample, bestehend aus insgesamt sechs narrativen Interviews (mit den ErzählerInnen: Bettina, Jakob, Mathilda, Regina, Robert und Sophie), wurde für die Analyse ein „Ankerfall“ (vgl. Dausien 1996, S.134) ausgewählt. Der Grund, das Interview mit Bettina ins Zentrum der Untersuchung zu stellen, lag einerseits an der inhaltlichen Beschaffenheit der Lebensgeschichte (Bettina entspricht mit ihrem unkonventionellen Lebensstil einem gesellschaftlich weit verbreitetem Klischee, welches die Waldorfschule als ‚altern-

tiv<sup>6</sup> charakterisiert) und andererseits an dessen sehr ergiebigen Umfang (das Interviewtranskript umfasst 75 Seiten) und Gehalt.

Im Rahmen einer Forschungswerkstatt, sowie auch in einer Kleingruppe (bestehend aus zwei Studentinnen) wurde zunächst die Eingangspassage des Interviews sequenziell feinanalytisch interpretiert. In der Kleingruppe wurden in Folge „Bettinas Lebensthemen“ identifiziert und prägnante Kernstellen einer Interpretation unterzogen. Diese Möglichkeit der Interpretation in Gruppen war für den Auswertungsprozess von großer Bedeutung, da so eine Vielzahl an Lesarten erzeugt werden konnte. Nach Abschluss der Analyse des Falles Bettina wurden zwei weitere Interviews analysiert. Anschließend wurden die Ergebnisse der Interpretationen allgemeiner gefasst und abstrakter gedacht. Dies geschah unter Einbezug des Konzepts der Prozessstrukturen nach Fritz Schütze.

Im letzten Schritt der Auswertung wurden die Einzelfälle einem Vergleich unterzogen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzudecken.

---

<sup>6</sup> Anmerkung: An dieser Stelle ist ‚alternativ‘ nicht im Sinne von einer Alternative zur Regelschule zu verstehen, sondern im (mitunter negativen) Sinne einer Andersartigkeit.

## **6. Lebensgeschichten von Eltern mit Kind/ern in der Waldorfschule**

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden insgesamt sechs biographische, narrative Interviews mit Elternteilen von WaldorfschülerInnen durchgeführt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 45 Minuten und 3 Stunden. Die Interviews wurden auf einem Diktiergerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Sämtliche Orts- und Personennamen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Aus dem gewonnenen Sample wurden drei Interviews einer genauen Analyse unterzogen. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt. Die Darstellung beginnt nicht mit dem Ankerfall „Bettina“, sondern mit dem Interview „Sophie“, da die Entscheidung für die Waldorfschule bei Sophie als ehemalige Waldorfschülerin am naheliegendsten scheint.

### **6.1. Interpretationen auf Einzelfallebene**

#### **6.1.1. Interview „Sophie“**

##### **Biographisches Kurzportrait:**

Sophie wurde 1967 geboren. Sie wuchs mit ihren zwei jüngeren Brüdern in einer gutbürgerlichen Familie auf. Ihr Vater kam selbst aus einem anthroposophisch orientierten Elternhaus. Sophie besuchte zunächst einen Waldorfkindergarten und anschließend auch eine Waldorfschule. Nach vielen unterschiedlichen Jobs und (halb)fertigen Ausbildungen, wurde sie mit 20 Jahren mit dem ersten Kind schwanger. Heute ist sie Mutter dreier Kinder, die aus drei verschiedenen Beziehungen hervorgegangen sind. Von den zwei älteren Söhnen (Benjamin und David) hat einer eine Waldorfschule besucht, der andere nicht. Nachzügler Thomas besucht nun den Waldorfkindergarten.

### **Waldorfpädagogik als „Muttersprache“**

Sophie wurde selbst mit der Waldorfpädagogik groß. Wie sich dies als Erwachsene auf die eigene Mutterrolle auswirkte, wird im folgenden Interviewausschnitt deutlich:

*„[...]und dann wars aber so (schluckt) dass ich ähm - interessanterweise mit meinem ersten Kind dann [...] wieder sehr stark auf - auf ähm Inhalte diese von dieser Pädagogik zurückgegriffen hab irgendwie wie eine Muttersprache die man halt ähm tz (schnalzend) ach einfach einfach mmitbekommt in der Wiege“ (Sophie, S.1/Z.27-30)<sup>7</sup>*

Wie bereits in Kapitel 4.3 erläutert, manifestieren sich im Habitus einer Person vorreflexive Orientierungen, in Form von Geschmack, Neigungen und Grundüberzeugungen etc. Sophie bekam die Inhalte der Waldorfpädagogik von ganz klein auf mit. Bestimmte Elemente davon scheinen sich manifestiert zu haben und werden nun bei ihrem eigenen Kind wieder hervorgeholt. Die „Muttersprache“ (Sophie, S.1/Z.29), wie Sophie es nennt, kann als Habitus gesehen werden. So wie der Mensch die Muttersprache „einfach mitbekommt“ (Sophie, S.1/Z.30) wird auch der Habitus „einfach“ angeeignet.

*„mein Vater kommt selbst schon aus einem anthroposophisch orientierten Elternhaus“ (Sophie, S.4/Z.20-21)*

Diese Aussage deutet darauf hin, dass es sich bei Sophie um eine Art vererbte Tradition handelt. Schon über mehrere Generationen wurde die Anthroposophie quasi weitergegeben und ist damit für Sophie etwas Vertrautes.

*„der Weg warum ich da hingefunden hab also ich glaub ganz stark hats damit zusammen gehangen dass ich das sozusagen mit der Muttermilch selbst bekommen hab“ (Sophie, S.2/Z.17-18)*

Sophie reflektiert, weshalb sie als Mutter wieder zur Waldorfpädagogik fand. Auch in ihrer Reflexion wird deutlich, dass sie einen Zusammenhang mit ihrer eigenen Kindheit sieht. Einige Faktoren, wodurch sie sich zur Waldorfpäda-

---

<sup>7</sup> Die Transkriptionsnotation befindet sich im Anhang.

gogik hingezogen fühlt, kann sie in Worte fassen, andere Elemente eignete sie sich jedoch vermutlich im Sinne des Habitus unbewusst an.

*„die Anthroposophen ham ja die legen ja sehr sehr viel wert auf Rhythmus also die Waldorfpädagogik das alles seinen Rhythmus hat und das alles irgendwie sehr sehr achtsam mm an das Kind herangetragen wird [...] mir hat das aber wahrscheinlich auch wieder eine Sicherheit gegeben [...] diese Rhythmen [...] und dieses und dieses ähm Ge\_gehalten und Geborgensein“ (Sophie, S.2/Z.19-28)*

Sophie sprechen die Rhythmen, die in der Waldorfpädagogik von großer Bedeutung sind, an. Hierzu zählen u.a. der Epochenunterricht in der Schule, sowie die Monatsfeiern und das Zelebrieren der Jahreszeiten (vgl. dazu auch Kapitel 1.3.). Den Kindern wird mit Achtung begegnet und Inhalte werden ihnen mit Bedacht entgegen gebracht. Rhythmus gibt Sophie die notwendige Sicherheit, um sich gehalten und geborgen zu fühlen. Das Gefühl des Geborgenseins ist wiederum ein positiver Impuls. Dies ist sicherlich einer der Gründe dafür, warum sie sich zur Waldorfpädagogik hingezogen fühlt. Das Aufwachsen mit Waldorf hatte neben seinen positiven aber auch negative Seiten für Sophie:

*„ich bin dann in den Waldorfkindergarten gegangen war in der Waldorfschule UND in dieser Christengemeinschaft auch also ich bin da richtig eingelullt worden“ (Sophie, S.5/Z.28-29)*

Obwohl Sophie viel Positives über die Waldorfpädagogik berichtet, scheint es ihr als Kind doch etwas zu viel gewesen zu sein. Denn abgesehen von dem Waldorfkindergarten und der Waldorfschule besuchte sie auch noch die Christengemeinschaft der Anthroposophen. Es wird der Eindruck erweckt als erfolgte die Erziehung Sophies streng nach anthroposophischem Gedanken-gut. „Ich bin da richtig eingelullt worden“ (Sophie, S.5/Z.29) verdeutlicht wiederum, wie intensiv Sophie das Heranführen der Waldorfpädagogik erlebt haben muss.

*„da hab ich manchmal das Gefühl ghabt ich bin wenn ich mich nicht mit Meinesgleichen treff ein bisschen anders und (Pause) bin zwar von anderen glaub ich oft bewundert worden [...] aber mir*

*wars trotzdem unangenehm (I: Mhm) ich wollte eigentlich gar nicht anders sein“ (Sophie, S.5/Z.14-S.6/Z.1)*

Es gibt demnach zwei Arten von Menschen: diejenigen, die eine Waldorfschule besuchen (bzw. dem anthroposophischen Gedankengut zugetan sind) und die anderen, die dieser Gruppe nicht zugehörig sind. Die Andersartigkeit spürte Sophie stark beim Zusammentreffen mit Personen außerhalb der Waldorfschule. Zwar hatte sie das Gefühl, für ihre ‚andere‘ Art bewundert zu werden, doch es war eben genau diese Bewunderung und die damit einhergehende besondere Aufmerksamkeit, die ihr entgegengebracht wurde, die ihr unangenehm war.

Dies war, so scheint es, der Beginn einer inneren Unzufriedenheit und dem Wunsch des Ausbruches aus dieser „Welt“ (Sophie, S.1/Z.24), wie auch in folgendem Interviewausschnitt deutlich wird:

*„ich hab mich selbst in der zehnten Schulstufe aus der Waldorfschule [...] hinausgeschmissen sozusagen (lächelt) [...] wahrscheinlich wollte ich selbst ausbrechen aus dieser sehr (schluckt) ähm -- ich hab ich hab eine gewisse Divergenz gespürt zwischen mir und meiner Welt in der ich lebe und aufgewachsen bin und zu Freunden von außerhalb“ (Sophie, S.1/Z.19-24)*

Hier wird einmal mehr deutlich, wie schwierig die Situation für Sophie gewesen sein muss. Die „Divergenz“ (Sophie, S.1/Z.23), von der sie spricht, erzeugte eine innere Spannung, deren Lösung sie nur in einem Ausbruch sah. Als Konsequenz hat sie sich selbst „aus der Waldorfschule hinausgeschmissen“ (Sophie, S.1/Z.19-20). Es scheint, als habe sie keinen anderen Ausweg gesehen, um ihre innere Spannung, sich zwischen ‚zwei Welten‘ zu befinden, zu lösen.

Sophie zeigt somit eine ambivalente Haltung der Waldorfpädagogik gegenüber. Einerseits erfährt sie dort ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit, andererseits ein Gefühl der Divergenz. Als Jugendliche hatte das negative Gefühl mehr Gewicht, weshalb sie von der Waldorfschule ging. Sie war in Folge „in einigen Gymnasien in zwei oder dreien hab mich aber überall so aufgeführt dass ich nicht also ich war ich hab eine ziemliche Pubertätskrise gehabt“ (Sophie, S.9/Z.27-29) und fing dann mit einer „HBLA für Mode und

Bekleidungstechnik“ (Sophie, S.9/Z.29) an, bis sie mit Benjamin schwanger wurde. Sie hat dann „wieder sehr stark auf - auf ähm Inhalte diese von dieser Pädagogik zurückgegriffen [...] wie eine Muttersprache“ (Sophie, S.1/Z.28-29). Als Erwachsene scheint das negative Gefühl der Divergenz kein Gewicht mehr zu haben und das positive Gefühl, das Vertraute dieser Pädagogik, war mit Beginn der Schwangerschaft sofort wieder präsent – eben „wie eine Muttersprache die man einfach [...] mitbekommt“ (Sophie, S.1/Z.29-30).

### **Schulwahlentscheidung in Abhängigkeit von der Individualität des Kindes**

Noch bevor Sophie mit ihrer Lebensgeschichte beginnt, nimmt sie bereits zur Schulwahlentscheidung, dem Thema der vorliegenden Arbeit, Stellung:

*„also ich hab den großen Sohn den Benjamin [...] hab ich mich für eine Waldorfschule entschieden [...] und ähm der Mittlere der David [...] der kam in **keine** Waldorfschule“ (Sophie, S.1/Z.4-11)*

Zunächst wird hier deutlich, dass die über mehrere Generationen vererbte Tradition der Anthroposophie, zumindest die Schulwahl betreffend, teilweise ein Ende zu nehmen scheint. Ob die Erziehung außerhalb der Schule nach anthroposophischem Gedankengut erfolgt oder nicht, geht aus diesem Zitat nicht hervor. Interessanterweise hat sich Sophie bei Benjamin aktiv „für eine Waldorfschule entschieden“ (Sophie, S.1/Z.5), während David quasi passiv „in keine Waldorfschule“ (Sophie, S.1/Z.11) kam. Es scheint somit einen Unterschied bei der Schulwahl der beiden Söhne gegeben zu haben.

Wie bereits im biographischen Kurzportrait erwähnt, stammen Sophies Söhne aus unterschiedlichen Beziehungen. Zum Zeitpunkt der Schulwahl (sowohl bei Benjamin als auch bei David) war Sophie mit Florian, ihrem zweiten Mann bzw. dem leiblichen Vater von David, liiert.

*„mein damaliger Mann war eben sehr **gegen** die Waldorfschule [...] und es war aber so ich hab den Benjamin in diese Beziehung mitgebracht (!: Mhm) und der Benjamin war so ein bisschen immer meiner - und die letzten Entscheidungen hab dann letztendlich immer ich getroffen [...] und die Entscheidung für die Waldorfschu-*

*le hab ich mir dann sozusagen noch ein bissl erkämpft (schluckt)“  
(Sophie, S.1/Z.33-43)*

Durch diesen Interviewausschnitt wird deutlich, dass die Entscheidung bei Benjamin, nämlich für die Waldorfschule, von Seiten Sophies getroffen wurde. Obwohl Sophie den Eindruck erweckt, dass sie bei Benjamin eigentlich die Entscheidungsmacht hat, musste sie sich diese Entscheidung erkämpfen. Da sie bei dem Wunsch ihr Kind in eine Waldorfschule zu geben auf Widerstand stieß, ist naheliegend, dass sie die negativen Gefühle der Vergangenheit in Bezug auf die Waldorfpädagogik verdrängt hat und sie sich in ihrem ‚Kampf‘ lediglich auf die positiven Seiten bezog, um an Stärke und Überzeugungsmacht zu gewinnen.

Den Kampf bei David scheint sie aber verloren zu haben bzw. stellte sie sich dem von vornherein gar nicht, weil hier das Mitspracherecht des leiblichen Vaters mehr Gewicht hatte, als dies bei Benjamin der Fall war. Über die genauen Umstände der Schulwahlentscheidung bei David geht Sophie in ihrer Erzählung jedoch nicht näher ein, sondern versucht sich in Erklärungen, wie so die Entscheidung bei den beiden Söhnen letztendlich so gefallen ist:

*„der Benjamin von seiner Art her aber so ein sehr verträumter ein sehr spirituelles Kind war er sozusagen was dann sein sein Bruder der David der Mittlere von Anfang an nicht so war“ (Sophie, S.1/Z.45-S.2/Z.2)*

Es wird somit der Eindruck erweckt, dass Benjamins Charakterzüge für die Schulwahl ausschlaggebend waren. Sophie sah ihr „spirituelles Kind“ offensichtlich in einer Waldorfschule besser aufgehoben, als in einer öffentlichen Schule, während Davids‘ Art, die „nüchterner“ (Sophie, S.2/Z.4) war, eine öffentliche Schule wohl eher zuträglich war.

*„die öffentliche Schule hat sicher Davids Art unterstützt und die Waldorfschule hat Benjamins Art unterstützt“ (Sophie, S.11/Z.29-31)*

Sophie scheint sehr zufrieden mit der Schulwahl bei ihren zwei großen Söhnen zu sein. Es wird deutlich, dass die „Art“ der Kinder und ihre Andersartigkeit bei der Entscheidung berücksichtigt wurden. Durch die Berücksichtigung

der Andersartigkeit wird diese jedoch reproduziert und dem „Anderssein“, worunter Sophie als Jugendliche litt, kommt nun eine große Bedeutung zu.

### **Zusammenfassung**

Sophie wandte sich, nachdem sie selbst mit der Waldorfpädagogik groß geworden ist, auch in ihrer Rolle als Mutter „ganz intuitiv“ (Sophie, S.9/Z.5) wieder dieser Pädagogik zu. Gewisse Elemente verinnerlichte sie demnach und diese gaben ihr auch bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder Sicherheit und Geborgenheit.

Die Schulwahlentscheidung erfolgte jedoch nicht im selben Maße intuitiv, sondern war eine bewusste Entscheidung, eben für bzw. gegen die Waldorfschule auf Grundlage der Charakterzüge ihrer Söhne, sowie unter Einbezug der Ansichten des (Stief-)Vaters.

### **Analytische Abstraktion**

Jede Lebensgeschichte umfasst mehrere Lebensabschnitte. Diese können Individuen ebenso aktiv gestalten wie reaktiv erdulden. Es gilt daher festzustellen, welche Haltung die Subjekte ihrer Biographie gegenüber einnehmen (vgl. Kleemann, S.69). Schütze unterscheidet je nach Haltung der Subjekte vier Prozessstrukturen des individuellen Lebensablaufs (vgl. dazu Kapitel 5.2.3).

Sophie wurde aufgrund ihres anthroposophisch orientierten Elternhauses bereits selbst auf eine Waldorfschule geschickt. In der zehnten Schulstufe hat sie sich jedoch dazu „entschlossen aus dieser Schule rauszugehen“ (Sophie, S.1/Z.26-27). Das Ausbrechen aus dieser institutionell vorgegebenen Bahn stellt somit eine selbst gewählte biographische Handlung dar und kann als biographisches Handlungsmuster charakterisiert werden. In Folge überantwortet sich Sophie verschiedenen biographischen Institutionen (zunächst mehreren verschiedenen Gymnasien, danach einer Schule für Bekleidungstechnik), die sie jedoch immer wieder abbricht. Der Abbruch der Schule für Bekleidungstechnik war jedoch nicht selbstbestimmt, denn Sophie wurde unerwartet mit ihrem ersten Kind schwanger.

Auch im weiteren Verlauf zeigt sich, dass eine aktive Entscheidung für die Familiengründung nicht erfolgte. Denn auch beim zweiten Kind wird das institutionelle Ablaufmuster quasi durch die ungeplante Schwangerschaft unterbrochen. Insofern erfolgt Sophies Leben zwar weitgehend aktiv und selbstbestimmt, aber durch die beiden unerwarteten Schwangerschaften gerät sie kurzfristig in einen biographischen Ablauf, bei dem dieser durch die äußeren Existenzbedingungen bestimmt wird. Die Entscheidungen, die sie nunmehr trifft, stehen in Abhängigkeit mit den Biographien anderer (eben mit denen der Kinder sowie der ihres Lebensgefährten). Sophie passt sich jedoch schnell an die neuen Gegebenheiten, die sich durch die Kinder ergaben, an und findet sich in Folge schnell wieder in einem Lebensabschnitt, indem sie selbstbestimmt handeln kann.

Als dominante Prozessstrukturen können bei Sophie sowohl das institutionelle Ablaufmuster als auch das biographische Handlungsmuster identifiziert werden. Das biographische Handlungsmuster spiegelt sich auch bei der Schulwahlentscheidung ihres ältesten Sohnes wieder, bei welcher sie sich selbstbestimmt und aktiv gegen ihren damaligen Mann, der sehr gegen die Waldorfschule war, durchsetzte und sie „die Entscheidung für die Waldorfschule [...] erkämpft“ (Sophie, S.1/Z.43) hat.

### 6.1.2. Interview „Bettina“

#### **Biographisches Kurzportrait:**

Bettina ist zum Interviewzeitpunkt 36 Jahre alt. Sie und ihre Schwester wuchsen in einem Mehrgenerationenfamilienhaus in einem kleinen Ort in R-Land auf. Bereits als Jugendliche begann ihre Faszination für Städte und in weiterer Folge für andere Länder und das Reisen. Im Laufe ihres bisherigen Lebens hat Bettina weit mehr als 20 Länder, auf drei verschiedenen Kontinenten, bereist. Im Alter von 29 Jahren wurde Bettina schwanger und brachte eine Tochter zur Welt, die sie heute über weite Strecken alleine erzieht. Nach vielen Reisen und Auslandsaufenthalten und der Suche nach dem ‚perfekten‘ Ort, sowie der ‚perfekten‘ Schule, ist die kleine Familie 2010 nach in

ihr Heimatland zurückgekehrt, wo Bettinas Tochter seither eine Waldorfschule besucht.

### **Die Bedeutsamkeit des Heimatortes für Bettina**

Die Tatsache, dass Bettina in einem kleinen Ort in R-Land aufwuchs, prägte ihre weitere Lebensgestaltung stark. Daher wird im Folgenden die Bedeutsamkeit des Heimatortes für Bettina herausgearbeitet.

Die folgende Passage wurde dem Interviewanfang entnommen. Bettina führt sich zunächst als Biographieträgerin ein und nimmt bereits an dieser Stelle Bezug zu ihrem Heimatort, den sie als „kleines Dorf“ darstellt:

*„okay ich fang bei meiner Geburt an ((lacht)) ahm ich bin vor 35 Jahren fast 36 Jahren in der A-Region geboren worden , und zwar in einem kleinen Ort , mitten in der Natur und [...] 3 Jahre später [...] als meine Schwester schon im Bauch war kurz vor ihrer Geburt und mit diesem Ereignis sind wir dann auch zu den Eltern meines Vaters gezogen in ein anderes kleines Dorf in der A-Region und ich hab dort eigentlich eine sehr glückliche Kindheit verbracht also wir haben dann zusammen gelebt mit meinen Eltern und mit den Großeltern also den Eltern meines Vaters , und obwohl dies- dieses Verhältnis zwischen meinen Eltern und uns und diesen Großeltern nicht sehr harmonisch war , ((lacht)) wars würde ich trotzdem sagen dass es eine glückliche Kindheit war“ (Bettina, S.1/Z.4-12)*

Bettina berichtet, dass sie „in einem kleinen Ort, mitten in der Natur“ (Bettina, S.1/Z. 5) geboren wurde, was den Eindruck erweckt, es handle sich dabei um ein sehr idyllisches kleines Fleckchen Erde. Bereits im Alter von drei Jahren erfolgte der erste Ortswechsel im Leben Bettinas „in ein anderes kleines Dorf in der A-Region“ (Bettina, S.1/Z.8). Sie stellt diesen Umzug in Zusammenhang mit der Geburt ihrer Schwester, ohne diesen Umstand in irgendeiner Form zu bewerten. Von da an lebten die beiden Schwestern mit ihren Eltern und den Großeltern unter einem Dach. Zunächst stellt Bettina ihre Kindheit in diesem Ort als eine „eigentlich [...] sehr glückliche“ (Bettina, S.1/Z.9) dar. Dieses „eigentlich“ lässt ein „aber“ erwarten, was bedeuten könnte, dass die Kindheit vielleicht doch nicht immer so glücklich war. Diese Vermutung wird von Bettina bestätigt, indem sie erzählt, dass das Zusam-

menleben der verschiedenen Generationen „nicht sehr harmonisch war“ (Bettina, S.1/Z.11). Nichts desto trotz präsentiert sie der Interviewerin anschließend ihre Kindheit wiederum als eine glückliche und erweckt damit den Eindruck, dass die Unstimmigkeiten und die Disharmonie zu Hause nichts an ihrem Gefühl, eine glückliche Kindheit verbracht zu haben, ändern konnten. Sie stellt sich als starke Persönlichkeit dar, die sich nicht leicht von irgendetwas oder irgendjemandem unterkriegen lässt.

Bettina führt nun in ihrer Erzählung die Institution Schule ein und stellt des Weiteren dar, welche außerschulischen Aktivitäten in dem Ort möglich waren:

*„und ich bin dann in diesem Ort in die Volksschule gegangen meine Schwester auch (2,5) und ja (2) ich hab die Schule in sehr guter Erinnerung also ich bin niemand der sagt ah auch wie schlimm die Schule nicht war und wie sehr ich darunter gelitten hab nein das war überhaupt nicht so ich hab das ganz positiv in Erinnerung ich hab eine ganz liebe Lehrerin gehabt und wir haben auch musiziert und gesungen und in der Kirche Theater gespielt am Land is natürlich alles sehr an die Kirche gebunden ((schmunzelt)) und ja (1,5) und ich war auch damals in diesem Ort bei der Jungschar wo alle Kinder dabei warn und sich einfach samstags getroffen haben und und gemeinsam gesungen haben und gespielt haben“ (Bettina, S.2, Z.10-18)*

Bettina besuchte, wie ihre Schwester auch, die örtliche Volksschule. Die Tatsache, dass es dort eine Volksschule gab, lässt den Rückschluss zu, dass der kleine Ort doch nicht ganz so klein und abgeschieden gewesen sein dürfte, wie zunächst durch die Erzählung vermittelt wurde. Im Interviewverlauf spricht Bettina jedoch häufig von kleinen Orten und kleinen Dörfern, was darauf hinweisen könnte, dass die Größe einer Ortschaft bedeutsam für sie ist. Sie betont, dass sie die Volksschulzeit „ganz positiv in Erinnerung“ (Bettina, S.2/Z.13-14) hat. Dies führt sie einerseits auf die „liebe Lehrerin“ (Bettina, S.2/Z.14) zurück, andererseits auch auf die musischen bzw. kreativen Fächer, die es in der Schule gab. Sie stellt sich als jemand dar, der sich niemals abfällig oder negativ über die Schule äußern würde und macht deutlich, dass sie die Schule weder als „schlimm“ (Bettina, S.2/Z.12) empfunden, noch dar-

unter „gelitten“ (Bettina, S.2/Z.13) hat. Im Zusammenhang mit den musischen Fächern an der Schule erzählt Bettina, dass sie damals bei der örtlichen Jungschar war und begründet das damit, dass am Land „alles sehr an die Kirche gebunden“ (Bettina, S.2/Z.15) ist und dass „alle Kinder dabei warn“ (Bettina, S.2/Z.16-17). Sie präsentiert die Jungschar als eine Möglichkeit sich mit anderen Kindern zu treffen und gemeinsam zu singen und zu spielen und nicht vordergründig als kirchliche Einrichtung.

Der Besuch der Volksschule und der Besuch der Jungschar werden durchwegs positiv beschrieben. Bettina dürfte bis dahin einen normalen Sozialisationsprozess durchlaufen haben und sich gut in den örtlichen Institutionen integriert haben.

Nach den Erzählungen über die Volksschule thematisiert Bettina erstmals die Schulwahlentscheidung:

*„nach der Volksschule wollten meine Eltern dass ich in die nächste Stadt geh ins Gymnasium und das wollt ich aber nicht denn ich wollte in diesem Ort bleiben und bei meinen Freundinnen bleiben und weil die alle in die gleiche also in die Hauptschule dort gegangen sind in diesem Ort wollt ich auch dort Hauptschule gangen-gehn und das hab ich dann gemacht , und auch die Hauptschule hab ich sehr positiv in Erinnerung“ (Bettina, S.2/Z.20-24)*

Bettina macht deutlich, dass die Vorstellungen der Eltern von ihren eigenen Vorstellungen abweichen. Sie stellt sich als eine Person dar, die über die Entscheidungsmacht verfügt. Sie wollte in die Hauptschule gehen und machte das dann auch. Sie begründet ihre Entscheidung, in die örtliche Hauptschule zu gehen, damit, dass sie in dem Ort und bei ihren Freundinnen bleiben wollte. Sie scheint das Vertraute, das Gewohnte, das Sichere und den Rückhalt zu suchen.

Des Weiteren ist dieser, am Anfang als klein dargestellter, Ort nun in der Erzählung wieder ein Stück weit gewachsen, da es neben einer Volksschule auch eine Hauptschule gibt. Dies könnte darauf hindeuten, dass dieser Ort, obwohl es bestimmt unzählig viele, kleinere Orte gibt, für Bettinas Empfinden dennoch zu wenig Platz bot und sie möglicherweise in bestimmten Situationen einengte. Doch bis dahin dürfte sie sich sehr wohl gefühlt haben in dem

Ort, sonst hätte sie sich wahrscheinlich nicht dafür entschieden dort in die Schule zu gehen.

Eine gewisse Einschränkung durch den Heimatort zeigt sich erstmals an folgender Stelle:

*„und dann war ich dort in dieser Hauptschule (2) und war dort im Chor , und hab dort Flöte gespielt (3) es war so ich wollt dort eigentlich ich wollte auch noch Gitarre spielen und ich wollte Ballett machen und irgendwas mit Tanz machen aber das is nicht gegangen weil das gabs in diesem Ort nicht“ (Bettina, S.2/Z.28-S.3/Z.3)*

Sie spricht von den musischen Fächern, die sie in der Hauptschule besuchte, bemängelt aber gleichzeitig, dass sie noch Anderes machen wollte, was es in diesem Ort jedoch nicht gab. Sie präsentiert sich als eine Person, die großes Interesse an Musik, Tanz, Gesang und Instrumenten hat und von den Angeboten im Ort aber nicht vollends befriedigt werden konnte. Bislang hat sie sich in diesem Ort sehr wohlgeföhlt. Da war die Volksschule, die sie in positiver Erinnerung hat, die Jungschar, wo sie andere Kinder traf und mit ihnen gemeinsam sang und spielte und die Hauptschule, die sie gemeinsam mit ihren Freundinnen besuchte. Doch erstmals scheint ein Gefühl in Bettina aufzutauchen, dass ihr dieser Heimatort nicht all das bieten kann, was sie sich wünscht, und es scheint, als wäre ihre Neugierde geweckt worden, noch viele andere Dinge von außerhalb (kennen) zu lernen.

Nach der Hauptschule folgte eine weitere Schulwahlentscheidung:

*„und ahm dann wollten meine Eltern nach dieser Hauptschule dass ich in die nächst äh gelegene Stadt geh und eine (1,5) in die , Handelsakademie geh (l: mhm) und das wollt ich nicht und außerdem war das grad die Zeit der Pubertät und ich hab das Gfühl gehabt ich darf zu wenig und meine Eltern die die lassen mich nicht ausgehn und und ich hab so eine Drang gehabt irgendwie weg von meinen Eltern zu kommen dass ich dann freiwillig in eine andere Stadt gegangen bin in ein Internat“ (Bettina, S.3/Z.9-15)*

An dieser Stelle klaffen die Vorstellungen der Eltern bezüglich des weiteren Schulverlaufs ihrer Tochter und jene Bettinas abermals auseinander. Sie

präsentiert sich auch hier als die Entscheidungsmächtige, die ihren Wunsch durchsetzt. Als Motivation freiwillig in ein Internat zu gehen, nennt sie den Drang weg zu kommen von den Eltern und das Gefühl zu Hause zu wenig zu dürfen. Sie hat demnach durch die Eltern eine weitere Form von Enge bzw. Einschränkung erfahren. Obwohl sie bei der Schulwahlentscheidung alle Freiheiten zu haben scheint, dürfte dies in anderen Belangen nicht der Fall sein, wie sich beispielsweise an dem ‚Ausgehverbot‘ zeigt. Bettina reflektiert jedoch, dass vermutlich die Pubertät mit ein Grund dafür war, dass sie das Gefühl hatte, ihre Eltern lassen ihr zu wenige Freiheiten.

In der folgenden Interviewpassage wird sehr deutlich, wie Bettina den Ort bzw. die dort vorherrschende Enge zum einen in ihrer Kindheit und zum anderen in ihrer Jugend empfand:

*„ich wollte nachdem ich aus diesem kleinen Dorf gekommen bin und eigentlich als Jugendliche darunter gelitten hab dass man nie ins Kino gehn kann oder nix machen kann ja außer diese Jungschar es gab halt als Kind natürlich war man da total gut eingebettet und es gab natürlich (1,5) eben diese Jungschar und ich bin sternsingen gegangen , und , halt alles halt über die Kirche aber trotzdem ja man (!:mhm) hat das Gefühl gehabt man is sehr eingebunden und dann als Jugendlicher hats da irgendwie wenig Möglichkeiten gegeben beziehungsweise gabs dann auch Interessen die halt nicht mehr zu erfüllen warn in diesem kleinen Dorf , und deshalb haben mich dann Städte fasziniert“ (Bettina, S.6/Z.18-S.7/Z.1)*

Es zeigt sich eine ambivalente Haltung gegenüber diesem Ort, indem sie aufwuchs. Bettinas Aussage „man hat das Gefühl gehabt man is sehr eingebunden“ (Bettina, S.6/Z.24) verstärkt diese Ambivalenz, da das Gefühl des Eingebunden-Seins sowohl positiv als auch negativ besetzt sein kann. Als Kind „war man da total gut eingebettet“ (Bettina, S.6/Z.20) und es gab verschiedene Aktivitäten, wie die Jungschar und das Sternsingen. Doch mit Beginn der Jugendphase „gabs dann auch Interessen die halt nicht mehr zu erfüllen warn in diesem kleinen Dorf“ (Bettina, S.6/Z.25-S.7/Z.1). Diese Entwicklung ist gut nachvollziehbar, da die meisten Jugendlichen mit Beginn oder in der Pubertät nach außen drängen. Bei Bettina gestaltet sich das

‚Nach-außen-Drängen‘ jedoch auf besondere Art und Weise, wie sich im weiteren Interviewverlauf zeigt.

### „Reisen“

Bettina besuchte nach der Hauptschule die Handelsschule und arbeitete dann ein Jahr bei einem Rechtsanwalt. Danach hatte sie den Wunsch Matura zu machen, zog „in die nächst größere Stadt“ (Bettina, S.5/Z.7) und hat dann „so einen Aufbaulehrgang gemacht von da Handelsschule auf die HAK“ (Bettina, S.5/Z.9). Dort machte sie erstmals eine negative Erfahrung mit Schule, wie sich im folgenden Interviewausschnitt zeigt:

*„zum ersten Mal in meinem Leben (I:aha) hab ich mit Schule eine schlechte Erfahrung gemacht weil ich hab gemerkt die Lehrer in dieser großen Stadt warn so demotiviert ja (I: mhm) ich wollte zum Beispiel meine Lieblingssprache war immer Französisch und ich wollte einmal in meinem Leben nach A-Land gehn und deshalb wollt ich diese Schule machen und die Französisch Lehrerin war entweder krank (1,5) oder sie war so unmotiviert dass wir eigentlich nie- nicht Französisch gelernt haben oder das war das was mich am meisten interessiert hat“ (Bettina, S.5/Z.15-S.6/Z.1)*

Bettina durchlief eine Reihe von verschiedenen Schulen, doch zum ersten Mal machte sie in dem Aufbaulehrgang eine schlechte Erfahrung mit Schule. Ihre schlechte Erfahrung wurde bedingt durch die demotivierten LehrerInnen „in dieser großen Stadt“ (Bettina, S.5/Z.17-18). Im Unterschied dazu berichtet sie über ihre Volksschul- und Hauptschulzeit am Land stets Positives. Ob Schule positiv oder negativ erlebt wurde ist für Bettina stark abhängig von den jeweiligen LehrerInnen.

Bettina berichtet, dass sie die Schule aus einer bestimmten Motivation heraus wählte. Sie wollte Französisch lernen, mit dem Ziel, ein Mal in ihrem Leben nach A-Land zu gehen und sich mit den erworbenen Sprachkenntnissen dann dort gut verständigen zu können. Bettina sah einen praktischen Nutzen für ihr späteres Leben im Besuch dieser Schule und der dort angebotenen Fächer. Sie scheint es verstanden zu haben, nicht für die Schule, sondern fürs Leben zu lernen. Doch der Wunsch die Sprache zu erlernen hat sich in dieser Schule nicht erfüllt. Der ihr gebotene Unterricht scheint ihrer

Wissbegierde nicht gerecht worden zu sein.

Mit ihrem Wunsch nach A-Land zu gehen bekundet sie erstmals ihr Interesse für andere Länder. Ihr hatten es jedoch zu dem damaligen Zeitpunkt besonders die Städte angetan:

*„also ich wollt dann entweder (1,5) einmal nach (1,5) entweder nach C-Stadt ziehn oder nach D-Stadt ziehn oder nach E-Stadt ziehn das warn meine großen Ziele oder nach F-Stadt ziehn genau aber nur Hauptsache Stadt und alles was irgendwie ländlich war und alles was irgendwie , ja so klein war das hat mich abgestoßen ja?“ (Bettina, S.7/Z.1-Z.5)*

Bettina spricht davon, in eine Stadt zu ziehen, was den Eindruck erweckt, sie möchte länger dort bleiben und nicht lediglich auf einem Kurztrip diverse Städte besuchen. In welche Stadt sie konkret zieht, ist für sie nicht von großer Bedeutung. Sie erwähnt zwar ihre Vorlieben, letztendlich ist ihr aber nur eines wichtig: „Hauptsache Stadt“ (Bettina, S.7/Z.3-4). Denn das Ländliche stieß sie ab. ‚Ländlich‘ setzt Bettina gleich mit ‚klein‘, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, wie sie ihren Heimatort erlebte, wie bereits oben dargestellt wurde. Da die Erfahrungen in der kleinen, ländlichen Ortschaft, aus der Bettina stammt, zuletzt negativ für sie waren, sie sogar „als Jugendliche darunter gelitten“ (Bettina, S.6/Z.19) hat, entwickelt sie ihr Faible bzw. ihre Faszination für Städte. Sie spricht sogar davon, dass die verschiedenen Städte bzw. dorthin zu ziehen ihre „großen Ziele“ (Bettina, S.7/Z.3) waren.

Diesen Lebensplan beginnt sie bald in die Tat umzusetzen. Sie zieht nach B-Stadt und unternimmt viele Reisen und studiert quasi nebenbei Psychologie. Und Bettina stellt auch dar, was in diesen Lebensplan nicht hinein passt:

*„ich hab mir v- vorher war das für mich immer klar ich werd nie Kinder haben ja weil was ich wollte war eben reisen , (l: mhm) und ahm (2) ja (1,5) mein Leben genießen halt , und ich bin dann mit diesem ersten Freund [...] mit dem war ich dann auch in , weiß ich nicht wir haben so Städtereisen gemacht“ (Bettina, S.8/Z.16-Z.20)*

Kinder scheinen in dem damaligen Lebensplan Bettinas nicht vorzukommen. Denn sie wollte reisen und das Leben genießen und das scheint, Bettinas

Darstellung nach, mit Kindern nicht möglich zu sein. Kinder wären somit eine weitere Einschränkung für Bettina, weshalb sie zu diesem Zeitpunkt in keins-ter Weise in Betracht gezogen hat Mutter zu werden. Sie begann jedoch bald ihre Faszination für Städte auszuleben, indem sie bereits mit ihrem ersten Freund Städtereisen machte. Die großen Ziele erfüllte sie sich jedoch noch nicht zur Gänze, da sie die Städte lediglich bereiste und nicht in eine (oder mehrere) der Städte zog.

Einer Reise schreibt Bettina eine besonders große Bedeutung zu:

*„was alles verändert hat war dann diese Reise in diesem Sommer wo ich dann dieses eigene diese eigene Wohnung genommen hab aber noch nicht drinnen gewohnt hab ich hab sie nur genommen , [...] und dann war alles ziemlich schnell und ziemlich wild denn dann bin ich mit Freunden nach B-Land zu einem Festival gefahrn“ (Bettina, S.9/Z.3-Z.8)*

An dieser Stelle dürfte es eine Veränderung im Leben Bettinas gegeben haben. Diese hat sie aber nicht aktiv bestimmt, denn es war die Reise die „alles verändert“ (Bettina, S.9/Z.3) hat und somit von großer Bedeutung gewesen zu sein scheint. Mit diesem Sommer der Veränderung assoziiert Bettina auch die eigene Wohnung, die sie sich nahm. Eine eigene Wohnung bietet Platz und die persönliche Freiheit, zu tun was man will. Es muss keine Rücksicht auf andere genommen werden. Doch Bettina nützt diese Freiheit, die ihr durch die (erste) eigene Wohnung zukommt zunächst gar nicht, weil sie „nicht drinnen gewohnt“ (Bettina, S.9/Z.4-5) hat. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die Zeit danach „ziemlich schnell und ziemlich wild“ (Bettina, S.9/Z.7) war und sie zu einem Festival fuhr.

### **Die Suche nach „dem perfekten Ort“**

Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen den Enge-Erfahrungen der Erzählerin in ihrem Heimatort und der Entwicklung ihres „Reisefiebers“ bzw. der Bewegung sich zu öffnen.

Mit den Erfahrungen und Erlebnissen bei dem oben erwähnten Festival, beginnt Bettinas Reise, die, wie sie sagt, „alles verändert“ (Bettina, S9/Z.3) hat. Diese Stelle kann als Übergang von der Enge hin zur Weite gesehen wer-  
Seite | 70

den, da der Interviewverlauf bzw. die Erzählung nun in eine ganze Kette von Reiseerlebnissen übergeht. Was folgt, ist eine Zeit, die dann „ziemlich schnell und ziemlich wild“ (Bettina, S.9/Z.7) war. Von Seite 9 bis Seite 72 schildert Bettina ihre Reisen und ihre Suche nach dem perfekten Ort, die sie in viele verschiedene Länder, auf drei verschiedenen Kontinenten führten.

Auf einer dieser Reisen, hat sie „einen M-Länder kennen gelernt (1,5) der jahrelang später der Vater meines Kindes werden sollte“ (Bettina, S.11/Z.6) Er hatte bereits ein Kind und „dieses Kind is in den Waldorfkindergarten gegangen in E-Stadt“ (Bettina, S.11/Z.22) und die Kindsmutter „hat damals gerade diese Ausbildung gemacht zur Waldorflehrerin“ (Bettina, S.12/Z.2) wodurch Bettina erstmals mit der Waldorfpädagogik in Berührung kam.

Bettina selbst hat „mit neunundzwanzig plötzlich meine biologische Uhr ticken gehört , und obwohl ich nie Kinder haben wollte , hab ich mir dann gedacht ich ich möcht schon ein Kind haben“ (Bettina, S.13/Z.2-3). Und mit der Geburt ihrer Tochter war ihr „Leben [...] dann plötzlich von einem Moment auf den anderen ein ganz anderes ja weil, dann natürlich wars vorbei mit reisen und ich hab dann das Bedürfnis gehabt so ich muss mich jetzt irgendwie niederlassen“ (Bettina, S.16/Z.15-17). Doch bereits fünf Wochen nach der Geburt „waren wir dann auch so am ersten Festival , mit dem Kind das so klein war“ (Bettina, S.23/Z.12-13) und dort gewann Bettina die Erkenntnis, dass sie „alles was mir vorher gefallen hat das kann ich ja eigentlich auch mit meinem Kind machen nur auf eine sanftere Art und Weise“ (Bettina, S.24/Z.5-6). Durch diese Erkenntnis war Bettina bestärkt ihrer Neugierde und Reisefreudigkeit auch mit ihrem Kind weiter nachzugehen und diese auszuleben. Doch ihr großes Ziel, in eine Stadt zu ziehen, „hat sich dann schlagartig geändert“ (Bettina, S.25/Z.10) denn mit Kind war dann „irgendwie ganz klar, dass ich irgendwo am Land leben möchte“ (Bettina, S.25/Z.14-15). Nach der Trennung vom Vater ihres Kindes und nach Abschluss ihres Psychologie-Studiums reiste sie mit ihrer Tochter nach N-Land und hat dort ein „Haus gemietet , direkt am Strand auf einem Felsen“ (Bettina, S.29/Z.6) und konnte ihr dort „ein Leben bieten in der Natur mit vielen lieben Menschen“ (Bettina, S.30/Z.6).

Jedoch erkrankt Bettina in N-Land an einer gefährlichen Tropenkrankheit, was ein sehr einschneidendes Ereignis für sie war:

*„diese X-Krankheit hat dann meine ganze Welt und alles verändert , weil für mich war die Welt einfach irgendwie so ein Dorf ja ich kann überall leben wo ich leben möchte ja ich hab mich so frei gefühlt , und mit dieser X-Krankheit war dann klar (2) dass ich jetzt auf keine tropische also [...] das war dann klar ich werd jetzt , in Europa bleibn“ (Bettina, S.33/Z.23-25)*

Die schwere Krankheit war ausschlaggebend dafür, dass sich Bettinas Weltbild veränderte, nämlich dass man nicht, wie sie ursprünglich gedacht hatte, gänzlich frei ist. Denn durch die fehlende Gesundheit werden Grenzen aufgezeigt und es scheint so, als könnte man, wenn man krank ist und es keine adäquate Gesundheitsversorgung gibt, nicht überall wohnen. Somit war diese Krankheit ein gravierender Einschnitt in Bettinas Leben, denn es war für sie danach klar, sie würde nicht in N-Land oder in anderen tropischen Ländern leben (können), sondern „in Europa bleiben“ (Bettina, S.33/Z.25). Durch die Krankheit erfährt Bettina daher eine Einschränkung in ihrer Freiheit zur Lebensgestaltung. Jedoch bedeutet in Europa zu bleiben nicht gleichermaßen, dass sie an einem Ort bleiben muss und keine weiteren Länder mehr bereisen wird, denn die Möglichkeit innerhalb Europas zu reisen bleibt ihr erhalten.

Von dieser Möglichkeit macht Bettina auch Gebrauch, denn sie „will trotzdem noch immer reisen ich will trotzdem dass mein Kind irgendwo in der Natur aufwächst [...] aber halt in Europa“ (Bettina, S.35/Z.11-13) Hier wird deutlich, dass sie nach einem Plätzchen Erde sucht, welches das adäquate Aufwachsen ihres Kindes ermöglicht, nämlich in der Natur. Sie beschließt also mit ihrer Tochter nach S-Land zu gehen und lebt dort einige Monate in einer Kommune, abgeschieden von der Zivilisation in einem „alten Steindorf“ (Bettina, S.37/Z.6) auf einem Berg und „das war dann unsere neue Heimat“ (Bettina, S.35/Z.30-31). Als der Winter hereinbrach, zog sie mit ihrem damaligen Freund und ihrem Kind dann aber von dort weg, weil es ihr „zu kalt geworden“ (Bettina, S.45/Z.25) war. Sie wohnten dann in H-Land, zunächst auf

zwei verschiedenen Inseln, und L-Insel hatte es ihnen offenbar besonders angetan:

*„Eigentlich haben wir uns dann gedacht wir werden uns in L-Insel niederlassen, und ah dort leben, nur es gab dort eben ein riesen Problem und das war die Schule“ (Bettina, S.53/Z.12-13)*

Es scheint so, als hätte Bettina das für sie adäquate Fleckchen Erde gefunden, wo ihre Tochter in der Natur aufwachsen kann. Denn sie spricht davon, dass die Idee bestand, sich auf L-Insel niederzulassen. Nach all den Reisen und Ortswechseln dürfte Bettina genug von dem nomadischen Leben haben und will nun ihren Wunsch, den sie seit der Geburt ihrer Tochter in sich hatte, nämlich sesshaft zu werden, in die Tat umsetzen. Selbstbestimmt und frei entscheidet sie wann und wo sie sich niederlassen möchte. Sie nutzte den Möglichkeitsraum, den Europa bietet, sich viele Länder und Orte anzuschauen und entschied sich dann für L-Insel. Doch scheint diese Freiheit bei der Entscheidung über den Platz zum Niederlassen und Leben abermals beschränkt zu sein. Denn neben der Gesundheit spielt auch die Schule eine erhebliche Rolle für Bettina bei der Wahl des Lebensmittelpunktes/Wohnortes/Platzes, und die Schule war auf L-Insel ein Problem. Die Betonung „riesen“ Problem stellt die Dimension bzw. die Schwere des Problems dar.

Bettina entschied, nicht auf L-Insel zu bleiben, sondern aufs Festland zu gehen. „In den Wintermonaten ist sie jedoch immer wieder nach R-Land zurück“ (Bettina, S.56/Z.21), um den „Kontakt aufrecht zu erhalten“ (Bettina, S.57/Z.3-4) mit der Familie (mit ihren Eltern, ihrer Schwester und deren Tochter). „Den Rest war ich wieder in H-Land“ (Bettina, S.57/Z.4), wo sie mit einem Bus herumreisten, bis Bettinas Tochter fünf Jahre alt war und Bettina einen Ort aussuchte.

*„Nachdem ich gemerkt hab dass es den perfekten Ort nicht gibt, und wahrscheinlich auch die perfekte Schule nicht gibt [...] ich hab eigentlich Jahre lang etwas gesucht was es eigentlich nicht gibt.“ (Bettina, S.58/Z.19-21)*

Bettinas Reisen haben mit einer Suche zu tun. Mit der Suche nach dem perfekten Ort und nach der perfekten Schule. Nachdem sie viel von der Welt gesehen hat, stellte sie fest, dass es den Ort, den sie geglaubt hatte irgendwann auf einer ihrer Reisen zu finden, gar nicht gibt. Gleiches gilt für die Schule, wobei anzumerken ist, dass das „wahrscheinlich“ (Bettina, S.58/Z.19) impliziert, dass sich Bettina in dieser Hinsicht nicht ganz sicher ist. Es besteht demnach ein Fünkchen Hoffnung, die perfekte Schule doch noch zu finden. Die Betonung „Jahre lang“ (Bettina, S.58/Z.21) verdeutlicht die Bedeutung dieser Suche für Bettina und deren Intensität.

Bettina wählte, nachdem sie sich von ihrem Freund getrennt hatte, diesen Ort aus, weil „ich gewusst hab dass es dort eine alternative Schule gegeben hat“ (Bettina S.59/Z.32). Doch diese Schule wurde bei Bettinas Ankunft bereits aufgelassen.

Sie lebte dann in einer Wohngemeinschaft, „mit einem Mann aus V-Land und seinen zwei Töchtern“ (Bettina, S.60/Z.24) und sie haben sich in dem Dorf „eigentlich sehr wohlgeföhlt“ (Bettina, S.61/Z.29). Und in diesem Dorf war „eine neue Schule [...] im Begriff zu entstehen [...] und das war eine Montessori-Schule.“ (Bettina, S.65/Z.2-3). Sie hätten dort im Dezember einsteigen können, doch Bettina wollte nach R-Land ihre Familie besuchen und „erst im Jänner einsteigen“ (Bettina, S.67/Z.16-17) Aus einem gesundheitlichen Grund kam es dazu aber nicht, denn Bettina hatte einen schlechten Krebsabstrich und hat die „Rückkehr nach H-Land, dann irgendwie hinausschieben müssen“ (Bettina, S.67/Z.29-30)

*„Was mir eigentlich sehr weh getan hat ja? Weil für mich ich hab endlich den Platz gefunden, und liebe Leute gefunden und alles gefunden ja? Was ich jahrelang gesucht hab ja? Und es war vielleicht, es war annähernd perfekt ja? (I: Mhm) Und das Schöne und ich hab ja das war ja auch das Schöne für mich dass der Ort in der Nähe von L-Stadt war weil so hat man doch immer die Stadt in der Nähe“ (Bettina, S.67/Z.30-S.68/Z.5)*

Trotz des Bedürfnisses regelmäßig nach R-Land zu reisen, um dort die Familie zu besuchen, sah Bettina ihre Zukunft in H-Land. Die Tatsache gesundheitsbedingt nun an R-Land gebunden zu sein, hat ihr „sehr weh getan“

(Bettina, S.67/Z.30). Vermutlich auch deshalb, weil sie in ihrer Freiheit abermals eingeschränkt wurde und sie bereits zum zweiten Mal durch eine Krankheit gewissermaßen fremdbestimmt wurde. Obwohl Bettina, wie oben erwähnt, nach jahrelangem Reisen die Erkenntnis gewonnen hatte, dass es den perfekten Ort nicht gibt, scheint sie in dem Dorf in H-Land nun einen Platz zum Leben gefunden zu haben, der „annähernd perfekt“ (Bettina, S.68/Z.2) war. Der annähernd perfekte Platz inkludiert auch liebe Leute und „alles“, was noch dazu gehört, um für Bettina ein Ort zum Niederlassen zu werden, wie beispielsweise die Natur. Es wird der Eindruck erweckt, dass Bettina am Ziel ihrer Suche angelangt ist. Sie betont auch, dass es schön für sie war, „dass der Ort in der Nähe von L-Stadt war“ (Bettina, S.68/Z.4-5). Die Nähe zur Stadt scheint ihr nach wie vor wichtig zu sein. Auch wenn sie mit Kind das Leben in der Natur bevorzugt, möchte sie die Stadt und die Möglichkeiten, die sich dort bieten, nicht gänzlich missen. Man bekommt den Eindruck, dass sie die Faszination für Städte aus früheren Zeiten nach wie vor begleitet, wenngleich sich die Prioritäten verändert haben.

Während der Zeit in R-Land war sie mit ihrem Mitbewohner immer wieder in Kontakt. Es war „der schlimmste Winter in H-Land seit [...] dreißig Jahren“ (Bettina, S.68/Z.15) und aufgrund dessen und der dadurch bedingten vielen Niederschläge, schrieb er Bettina irgendwann, dass „das Haus [...] nicht mehr bewohnbar“ (Bettina, S.68/Z.22) ist. Bettina ging dann im Sommer, trotz Krankheit und trotz unbewohnbarem Haus nach H-Land, hat ihr Kind zuvor aber noch „sicherheitshalber [...] in B-Stadt in der Waldorfschule angemeldet“ (Bettina, S.70/Z.25-26). Nachdem sich ihr Gesundheitszustand jedoch nicht verbesserte, war klar, sie „muss diese Operation machen“ (Bettina, S.72/Z.2) und ist „eine Woche vor Schulbeginn von H-Land zurück gekommen“ (Bettina, S.72/Z.18) Kurze Zeit später fand sie eine Wohnung, die sie „mit einem Vater und seiner elfjährigen Tochter“ (Bettina, S.73/Z.10) teilt.

*„Des heißt, für mich hat sich jetzt [...] in dieser Stadt, ah des erfüllt wie ich eigentlich immer leben wollt ja? [...] Also es is für mich so eine ideale Situation diese Wohnsituation, und äh ich muss auch dazu sagen dass auch ein ein großer Grund war halt auch äh bezüglich der Schule, ich hab natürlich eine Schule gesucht nach-*

*dem ich jetzt nicht am Land leben kann die irgendwie so ähnlich ist wie am Land ja? Die irgendwie draußen ist wo man irgendwie, wo die Kinder auch, frei sind und frei herumlaufen können [...] dass sie Natur haben [...], und des erfüllt die Schule natürlich zu hundert Prozent“ (Bettina, S.73/Z.10-Z.28)*

Bettina stellt ihre jetzige Wohnsituation als eine ideale dar. Neben dem kleinen Ort in H-Stadt findet sie nun auch in R-Land einen guten Platz für sich und ihre Tochter. Obwohl sie mit ihrer Tochter unbedingt „irgendwo am Land leben“ (Bettina, S.25/Z.15) wollte, hat es sie letztendlich in die Stadt verschlagen und auch dort erfüllen sich Bettinas Vorstellungen bezüglich der Art und Weise ihrer Lebensgestaltung. Auch in der Stadt scheint es möglich zu sein, einen Bezug zur Natur und zum Land herzustellen. In diesem Fall dürfte diese Verbindung die Waldorfschule sein. Der dortige Unterricht ist so gestaltet, dass die Waldorfschule einer Schule am Land bzw. den Möglichkeiten, die es am Land gibt, nämlich „draußen“ (Bettina, S.73/Z.24) zu sein und „frei herumlaufen können“ (Bettina, S.73/Z.24) bzw. „Natur haben“ (Bettina, S.73/Z.27) sehr nahe kommt. Bettina stellt die Waldorfschule in B-Stadt sogar als eine dar, die diese Möglichkeiten „zu hundert Prozent“ (Bettina, S.73/Z.28) erfüllt.

*„Ma is auch total eingebettet ja? Es is so ein (1,5) es is wie eine Gemeinschaft aber halt jetzt, auf auf anderer Ebene ja? (1,5) Ich weiß nicht ob ich wirklich dreizehn Jahre lang an einem Ort bleiben kann (3) (I: ((lächelt)) Aber nachdem ich mein Kind seh und nachdem das jahrelang so meine ganz große Sorge war ja welche Schule und wo leben und so, und uns jetzt eigen- mh uns geht's jetzt eigentlich gut da wo wir sind“ (Bettina, S.74/Z.26-S.75/Z.6)*

Bettina stellt die Waldorfschule als eine dar, in der man „total eingebettet“ (Bettina, S.74/Z.26) ist. Dieses Gefühl des Eingebettet-Seins und das Gefühl von Geborgenheit erfuhr Bettina schon in ihrer Kindheit in ihrem Heimatort. Dieses Gefühl bringt sie in Zusammenhang mit der Gemeinschaft. Es scheint somit, als würde die Gemeinschaft die Geborgenheit konstituieren. Die Gemeinschaft in der Waldorfschule sieht Bettina jedoch auf „anderer Ebene“ (Bettina, S.75/Z.1) und grenzt sie somit ab von den Gemeinschaften, die Bettina bisher erlebt hat (nämlich die Wohngemeinschaften und die Kommunen).

Die andere Ebene wird von Bettina nicht näher erklärt, aber es liegt nahe, dass der Unterschied mitunter darin besteht, dass die Personen dieser Gemeinschaft nicht miteinander leben und nicht gänzlich voneinander abhängig sind.

Die Art der Gemeinschaft an dieser Schule dürfte genau jene sein, die Bettina vorschwebt, da sie sich gut eingebettet fühlt, aber trotzdem ihr eigenes, autonomes Leben führen kann. Dennoch, trotz idealer Wohnsituation und perfekter Schule, ist sich Bettina nicht sicher, ob sie wirklich „dreizehn Jahre lang an einem Ort bleiben kann“ (Bettina, S.75/Z.2). Dieses „Reisefieber“ ist nach wie vor in ihr drinnen und auch mit dem Finden der perfekten Schule nicht abgeschlossen. Sie erweckt den Eindruck, als sei sie (doch) noch nicht am Ziel ihrer Suche (nach dem perfekten Ort) angelangt. Jedoch scheint sie ihre „ganz große Sorge“ (Bettina, S.75/Z.4), die sie jahrelang begleitet hat, ein Stück weit abgelegt zu haben.

Auf den diversen Reisen Bettinas bzw. auf ihrer Suche nach „dem perfekten Ort“ waren zwei Themen immer wieder präsent: die Natur und die Gemeinschaft. Die Relevanz der Natur und der Gemeinschaft für Bettina wird im Folgenden dargestellt.

### **Die Bedeutsamkeit der Natur**

Bereits auf ihrer Reise zu dem Festival findet sie auch erstmals Zugang zur Natur und ist beeindruckt von der „riesen Wiese mit Tipis“ (Bettina, S.10/Z.1). Im Zusammenhang mit dieser Wiese und den Tipis spricht Bettina davon, dass sich für sie dort „eine neue Welt aufgetan“ (Bettina, S.9/Z.29) hat. Diese Art von Festivals „wo sich ebn Menschn in wunderschöner Natur treffn“ (Bettina, S.24/Z.8-9) sprach Bettina sehr an, weshalb sie derartige Festivals in verschiedenen Ländern besuchte.

*„Und wir wolltn natürlich da wir , wenn wir gereist sind immer irgendwie in der Natur warn (6) wir wolltn halt irgendwo d- der Traum war halt irgendwo am Land zu leben“ (Bettina, S.25/Z.6-8)*

An dieser Stelle wird besonders ersichtlich, welche Bedeutung die Natur im Zusammenhang mit dem Reisen hat. „Da wir , wenn wir gereist sind immer

irgendwie in der Natur warn“ (Bettina, S.25/Z.7) macht deutlich, dass die Natur auf ihren Reisen allzeit präsent war. Wenngleich die Aussage „irgendwie“ impliziert, dass diese Präsenz mal in kleinerem, mal in größerem Ausmaß vorhanden war. Aus dem ständigen Kontakt mit der Natur heraus, so stellt Bettina es dar, ist der Traum entstanden, irgendwo am Land zu leben. Ein Leben in der Stadt scheint somit dem Leben „im Einklang mit der Natur“ (Bettina, S. 25/Z.15) zu widersprechen.

Die Faszination für Städte und der Wunsch in eine Stadt zu ziehen änderten sich „schon mit Schwangerschaft und Kind“ (Bettina, S.25/Z.14).

*„ich wollt ihr halt , dann irgendwie ein ein Leben bieten in der Natur mit vielen lieben Menschen und mit Lebensfreude“ (Bettina, S.30/Z.6-7)*

Bettina hat bestimmte Vorstellungen davon, wie und wo ihre Tochter aufwachsen soll. Sie ist sich ihrer Verantwortung als Mutter bewusst, dass sie diesen Platz zum Aufwachsen bestimmt und möchte ihrem Kind ein Leben in der Natur bieten. Das Leben in der Natur verbindet Bettina mit Lebensfreude und dem Zusammensein mit „vielen lieben Menschen“ (Bettina, S.30/Z.6-7). Es wird jedoch auch deutlich, dass sich Bettina bezüglich der Umsetzung ihrer Vorstellungen noch nicht ganz im Klaren ist, da sie ihrer Tochter „irgendwie“ ein naturverbundenes Leben bieten möchte. Diese Unklarheit zeigt sich wiederum in ihren Reisen und der damit verbundenen Suche nach „dem perfekten Ort“.

*„Wir wolltn raus aus diesem System ja aus , wies halt , wie wir halt da alle lebn in der Stadt zum Beispiel , wir ho- wir wolltn halt irgendwie in der Natur lebn und ohne diese Notwendigkeit weiß Gott wie viel Geld zu haben“ (Bettina, S.51/Z.21-23)*

Natur kommt nun eine weitere Bedeutung zu: Sie scheint im Gegensatz zu stehen zu einem System, in welchem es die „Notwendigkeit [...] viel Geld zu haben“ (Bettina, S.51/Z.23) gibt. Aus diesem System und den darin vorherrschenden (kapitalistischen) Strukturen will Bettina gemeinsam mit ihrem Freund (und ihrer Tochter) ausbrechen. Dadurch wird der Eindruck eines Aussteiger-Daseins erweckt und Natur als eine Möglichkeit dargestellt ohne

viel Geld auszukommen. Außerdem zeigt Bettina eine gewisse Antipathie gegenüber der Stadt, da gerade dort dieses System, aus welchem sie „raus“ will, vorzuherrschen scheint.

Die Natur wird in Bettinas Darstellungen durchwegs positiv beschrieben. Neben „Lebensfreude“ (Bettina, S.30/Z.7) und „vielen lieben Menschen“ (Bettina, S.30/Z.7) bietet sie auch die Möglichkeit ohne „viel Geld“ auszukommen. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass die Natur auch bei der Wahl der Schule Berücksichtigung findet:

*„Also mir is das so wichtig dass nie dass sie nicht eingesperrt sind sondern dass sie Natur haben und dass sie sich frei bewegen können, und des erfüllt die Schule natürlich zu hundert Prozent ja?“ (Bettina, S.73/Z.27-28)*

Natur hat demnach auch etwas mit Freiheit zu tun, nicht eingesperrt zu sein und sich frei bewegen zu können. In der Waldorfschule scheint Bettina dies am besten erfüllt zu sehen.

Die Natur scheint eine Konstante in Bettinas Leben darzustellen, da sie sie fortwährend und überall begleitet und letztendlich auch die Schulwahl mit beeinflusst.

### **Die Bedeutsamkeit der Gemeinschaft**

Bettina hat im Laufe ihres bisherigen Lebens, vorwiegend auf ihren Reisen, verschiedene Erfahrungen mit jeweils ganz unterschiedlichen Formen von Gemeinschaften gemacht. Durch diese vielen, sowohl positiven als auch negativen, Erfahrungen bekam sie eine Idee davon, welche Rolle die Gemeinschaft in ihrem Leben spielen sollte.

*„und dann ah hab ich einen B-Länder kennen gelernt der jahrelang , in C-Land in einer Kommune gelebt hat und mich hat das sehr fasziniert (Bettina, S.9/Z.11-13)*

Auf einem der vielen Festivals, die Bettina besuchte, hat sie erstmalig davon erfahren, wie das Leben in einer Kommune gestaltet ist, und diese Art zu leben faszinierte sie sehr. Es wurde ein Interesse bzw. eine Faszination für

andere Formen des Zusammenlebens, als das in einer Familie in Bettina geweckt.

Eine weitere Erfahrung von Gemeinschaft erschließt sich Bettina auf den sogenannten Rainbow Festivals:

*„und bin dann irgendwann im Laufe der Zeit auf diese Rainbow Festivals gestoßen , [...] wo halt die Gemeinschaft im Mittelpunkt steht , und das Teiln und Miteinander und , alles im Einklang mit der Natur“ (Bettina, S.24/Z.8-11)*

Es scheint unterschiedliche Arten von Festivals zu geben, bei denen jeweils unterschiedliche Dinge im Fokus stehen. Bettina lernte mit den Rainbow Festivals eine Art von Festivals kennen, bei der „die Gemeinschaft im Mittelpunkt steht“ (Bettina, S.24/Z.10). Mit dieser Philosophie konnte sich Bettina offenbar gut identifizieren, da sie immer wieder diese Rainbow Festivals besuchte. Denn es geht hier um mehr als um die bloße Zusammenkunft vieler Menschen. Das, was diese Festivals auszumachen scheint, ist, wie die Menschen miteinander umgehen und wie die Natur dabei Berücksichtigung findet.

In S-Land lebt Bettina mit Freund und Kind für einige Monate in einer Kommune:

*„und das schöne war halt irgendwie es gab (2,5) es wurde alles gemeinsam gemacht die ganze Arbeit also für mich war das alles eine neue Erfahrung weil [...] plötzlich war da eine Gemeinschaft ja , und es wurde alles gemeinsam gemacht , bis auf das Schlafen in der Nacht“ (Bettina, S.37/Z.14-18)*

Das, was Bettina eingangs durch die Erzählungen eines B-Länders, „der jahrelang , in C-Land in einer Kommune gelebt hat“ (Bettina, S.9/Z.12), so faszinierte, probiert sie nun selbst aus. Das gemeinschaftliche Tun rund um die Uhr war eine neue, aber schöne Erfahrung für Bettina. Es wird jedoch auch sehr deutlich, wie eng dieses Zusammenleben in dieser Kommune war, da „bis auf das Schlafen in der Nacht“ (Bettina, S.37/Z.18) wirklich alles gemeinsam gemacht wurde.

*„wir habn zum ersten Mal halt dann quasi so gelebt wie wir leben wolltn ja so also mein Traum war es so zu leben und sein Traum wars auch so zu lebn , und das war dann nicht mehr dieses , diese Gemeinschaft die dann mit der Zeit doch anstrengend wird sondern wir habn zum ersten Mal unser Haus gehabt“ (Bettina, S.50/Z.28-31)*

Es scheint wieder ein ‚Etappenziel von Bettinas Lebensplan erreicht worden zu sein. Sie haben „so gelebt wie wir leben wollten“ (Bettina, S.50/Z.28). Wo bei Bettina anmerkt, dass es nicht ihr alleiniger Traum war, so zu leben, sondern auch der Traum ihres Partners. Zum ersten Mal lebten sie als kleine Familie in einem eigenen Haus. Das Leben in der Kommune wurde „dann mit der Zeit doch anstrengend“ (Bettina, S.50/Z.30-31) Diese Erkenntnis gewann Bettina erst dadurch, dass sie diese Art des Zusammenlebens für einige Monate selbst erlebte, denn zuvor war sie von der Kommune sehr fasziniert und sich über deren Schattenseiten nicht im Klaren. Es dürfte für Bettina, die ein starkes Subjekt ist und ein selbstbestimmtes Leben führen will, mit der Zeit zu einengend und daher „anstrengend“ (Bettina, S.50/Z. 31) gewesen sein.

*„und das Schöne auf L-Insel war , dass es eigentlich eine Gemeinschaft gab , aber nicht im Sinne von S-Land dass alle gemeinsam leben und alles gemeinsam machen sondern jeder lebt für sich aber die Leute helfen sich untereinander und die habn auch , irgendwie einen Weg gefunden , ohne Geld oder ohne viel Geld auszukommen ja , weil die habn so einen Tauschhandel eingeführt“ (Bettina, S.51/Z.11-15)*

Auf L-Insel scheint sich das Problem der ‚anstrengenden Gemeinschaft‘ zu lösen. Die dort vorherrschende Gemeinschaft ist viel offener gestaltet und nicht einengend. „Jeder lebt für sich“ (Bettina, S.51/Z.13) und der Einzelne hat dadurch mehr Freiheiten bezüglich seiner individuellen Lebensgestaltung. Aber es gibt dennoch Leute, die einem helfen, wenn Hilfe gebraucht wird. Des Weiteren hat Bettina auf L-Insel einen Platz gefunden, wo sie aus „diesem System“ (Bettina, S.51/Z.21) ausbrechen konnte und „ohne viel Geld auszukommen“ (Bettina, S.51/Z.14). Hier (über)leben die Menschen, indem sie sich gegenseitig helfen, unterstützen, teilen und tauschen.

*„und das schöne war auch dass die alle diese Menschen [...] die ham sich gegenseitig sehr geholfen und unterstützt und äh auch gemeinsam Feste gefeiert und es war eine große Harmonie eigentlich“ (Bettina, S.61/Z.23-26)*

„Das Schöne“ (Bettina, S.37/Z.14, S.51/Z.11, S.61/Z.23) ist bei Bettina bedingt durch die Zusammenkunft verschiedener Menschen, die sich gegenseitig helfen und unterstützen und so eine harmonische Gemeinschaft bilden. Die Gemeinschaft stellt eine Bereicherung für Bettinas Leben dar und macht das Leben „schön“.

Außerdem findet Bettina hier die Harmonie, die ihr in ihrer Kindheit gefehlt hat.

### **Zusammenfassung**

Bettinas Lebensgeschichte beginnt in einem kleinen Ort in R-Land, wo sie bis zum Auszug mit 18 Jahren, gemeinsam mit ihrer Familie, lebte. Die Familie, in der (bzw. auch der Ort, an dem) ein Mensch aufwächst, prägt seine Wahrnehmungs- und Handlungsweisen und stattet ihn mit grundlegenden Ressourcen aus. Bei Bettina äußern sich ihre gemachten Erfahrungen durch und auf ihre/r Suche nach dem perfekten Ort. Als junge Erwachsene beginnt sie zu reisen und lebt an vielen unterschiedlichen Orten auf der ganzen Welt. Die ausgeprägte Reiselust scheint motiviert zu sein durch die Suche nach dem „perfekten Ort“. Die Suche bzw. das Finden des perfekten Ortes dürfte zu Beginn Bettinas „Lebensplan“ gewesen zu sein, wurde jedoch im Laufe der Jahre immer mehr zu einer Lebensform.

Bei ihrer Suche fließen sowohl die positiven als auch die negativen Erfahrungen, die sie in ihrem Heimatort machte, mit ein. Als positive Erfahrungen können das Aufwachsen in der Natur und die dadurch entstandene Naturverbundenheit sowie die positive Schulzeit und die durch den kleinen Ort erfahrene Geborgenheit gesehen werden. Negative Erfahrungen stellen die Disharmonie in der Familie und die begrenzten Möglichkeiten zur Interessenerfüllung in ihrer Jugendzeit dar. Der „perfekte Ort“ soll daher die im Heimatort als positiv erlebten Aspekte beinhalten, die als negativ erlebten Aspekte jedoch ausschließen.

Als Mutter einer Tochter inkludiert die Suche nach dem perfekten Ort auch die Suche nach der perfekten Schule. In der Schulwahlentscheidung verdichten sich all die biographischen Träume Bettinas. Mit der Waldorfschule findet sie all das, was sie sich für ihre Tochter gewünscht hat: Einbezug der Natur, kreative Fächer und eine wunderbare Gemeinschaft (der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen). Somit stellt die Waldorfschule einen „perfekten Ort“ dar, den die Tochter nun stellvertretend für die Mutter gefunden hat.

### **Analytische Abstraktion**

Bettina stellt sich in ihrer Lebensgeschichte als ein starkes Subjekt dar, das ihr Leben aktiv und selbstbestimmt gestaltet. Ihre Handlungen zielen darauf ab, den perfekten Ort zu finden. Der perfekte Ort meint hier einerseits den Ort als Lebensraum, der alle Bedingungen erfüllt, die Bettina an ihn stellt, und andererseits im übertragenen Sinn die Geborgenheit der Gemeinschaft Gleichgesinnter.

Obwohl sie zeitweise durch äußerlich-schicksalhafte Bedingungen, wie beispielsweise durch die erlittenen Krankheiten (Tropenkrankheit, Krebs), nicht umfassend in der Lage war, auf die eigene Biographie einzuwirken, zeigt sich doch, dass sie nach dem Gesundungsprozess ihr Leben schnell wieder in die eigenen Hände nahm. Im Sinne von Schütze (vgl. Schütze 1984, S.92) lässt sich bei Bettina das biographische Handlungsmuster als dominante biographische Prozessstruktur identifizieren. Dabei handelt es sich um eine selbst initiierte und gesteuerte Entwicklung (vgl. Kleemann, S.70), die Bettina beispielsweise beim Abbruch der Klosterschule bzw. dem Auszug aus dem Internat, der Kündigung in der Anwaltskanzlei oder bei der Entscheidung nach Beendigung des Studiums ins Ausland zu gehen (um hier nur einige Lebensabschnitte zu nennen) in Gang gesetzt hat.

Für die vorliegende Arbeit und deren Fragestellung ist nun von Bedeutung, wie sich die eben skizzierte dominante Prozessstruktur Bettinas bei der Schulwahlentscheidung zeigt. Es wird der Eindruck erweckt, dass die Entscheidung für die Waldorfschule keine ist, die einfach so nebenbei getroffen wird oder wo die Schule aus praktischen Gründen (z.B. Nähe zur Wohnung) gewählt wird, sondern es handelt sich dabei um eine bewusste Entscheidung

für Waldorf, die aktiv getroffen wird. Dies bedeutet jedoch nicht gleichermaßen, dass die Hintergründe für diese Entscheidung dem entscheidenden Subjekt vollkommen transparent sind. Bei Bettina steht die Waldorfschule gewissermaßen stellvertretend für den perfekten Ort, den sie jahrelang suchte. Dafür beendete sie ihre bisherige Lebensform, nämlich die des ständigen Reisens (zumindest bis zum Interviewzeitpunkt). Diese Entwicklung - des Sich-Niederlassens - initiierte sie selbst durch ihre Entscheidung.

### 6.1.3. Interview „Mathilda“

#### **Biographisches Kurzportrait**

Mathilda wurde als erstes und einziges Kind ihrer Eltern im Jahr 1952 geboren. Da beide Eltern berufstätig waren und Mathilda sich weigerte, in den Kindergarten zu gehen, verbrachte sie viel Zeit mit ihrem Vater, der Forstingenieur war, im Wald. Später besuchte sie zunächst das Lycée Français, wechselte dann aber ins Sacré Coeur, wo sie auch maturierte. In der Freizeit betreute sie mit Begeisterung eine Pfadfindergruppe. Nach der Matura folgte ein Studium in Psychologie und anschließend das Doktorat. Kurz darauf wurde sie mit dem ersten Kind schwanger. Heute hat sie fünf Kinder, die drei Mittleren legten die Matura in der Waldorfschule ab. Die Jüngste besucht zum Interviewzeitpunkt die zwölfte Klasse der Waldorfschule.

#### **„Hauptberuf Mutterschaft“**

Mathilda führt sich zunächst als Biographieträgerin ein und fährt fort mit Erzählungen über die Zeit als Kleinkind, als Schulkind bis hin zur Zeit des Studiums. Wegen der Freude, die sie bei der Leitung einer Pfadfindergruppe hatte, wählte Mathilda ein Studium, „das mit dem Menschen zusammen hängt“. Eine weitere Rolle bei der Studiumswahl spielte die Gewissheit über ihren Traumberuf:

*„für mich war damals schon klar dass mein der Hauptberuf meines Lebens eigentlich die Mutterschaft sein wird, und da meinte ich brauche nicht so viel, so viele Jahre in ein Medizinstudium zu in-*

*vestieren ich mache lieber die Psychologie.“ (Mathilda, S.2/Z.37-40)*

Für Mathilda war bereits als junge Erwachsene die Mutterschaft das große Ziel, sozusagen ihr Lebensplan. Möglicherweise gerade deshalb, weil ihre eigene Mutter aufgrund ihrer Berufstätigkeit wenig Zeit für Mathilda aufbringen konnte. Diese Erfahrung mag dazu beigetragen haben, dass Mathilda die Mutterschaft einer beruflichen Karriere vorzog. Obwohl sie wusste, dass sie diesen Plan eines Tages in die Tat umsetzen würde, war sie aber nicht untätig, sondern entschied sich dafür, zuvor noch eine Ausbildung zu machen. Ein Medizinstudium war ihr jedoch mit Hinblick auf den Hauptberuf Mutterschaft zu aufwendig, d.h. ein Studium zu machen war ihr schon wichtig, aber die Investition in die Ausbildung sollte sich dennoch in Grenzen halten.

Während des Studiums arbeitete Mathilda als wissenschaftliche Hilfskraft und begann nach Abschluss des Doktorats ein Praktikum in einer Kinderklinik. Zu diesem Zeitpunkt war sie bereits mit ihrem ersten Kind schwanger.

*„Äh eigentlich bin ich damals davon ausgegangen dass ein Kind, so nebenbei mitläuft das hab ich von meiner Mutter mitbekommen, die mir immer gesagt hat dass ich so ein unkomplizierter Säugling gewesen bin [...] und so einfach hab ich mir das auch mit einem Kind vorgestellt. Das war dann nicht so einfach [...] und ich [...] war dem also etwas hilflos äh ausgeliefert.“ (Mathilda, S.3/Z.6-13)*

Es scheint, als hätte Mathilda von ihrer Mutter (unbeabsichtigt) eine falsche Vorstellung davon erhalten, was als Mutter auf sie zu kommt. Da Mathilda immer wieder vermittelt bekam, ein „unkomplizierter Säugling“ (Mathilda, S.3/Z.8) gewesen zu sein, hatte sie die Vorstellung, dass alle Babys gleichermaßen pflegeleicht seien. Es scheint, als habe Mathilda ihren Wunschberuf der Mutterschaft somit aufgrund von idealisierten Vorstellungen gewählt. Daher war sie dieser unerwarteten Situation mit dem Säugling auch „etwas hilflos [...] ausgeliefert“ (Mathilda, S.3/Z.13).

Anmerkung: Die Bedeutung der Mutterschaft für Mathilda wird auch im Transkript sichtbar. Nachdem die Erzählung bis zu der ersten Schwanger-

schaft zwei Seiten umfasste, folgen nun auf zehn weiteren die Lebensgeschichten bzw. Werdegänge ihrer fünf Kinder.

### **Erstkontakt mit der Anthroposophie**

Als Mathildas zweites Kind zur Welt kam, bekam sie von einer Freundin ein Geschenk, welches für ihr weiteres Leben von großer Bedeutung war:

*„sie hat mir zur Geburt ein Buch geschickt geschenkt [...] und mit diesem Buch kam ich mit der Anthroposophie in Berührung. Und dieses Buch hat mich eigentlich sehr umgekrempelt, weil ich dort gelernt habe dass also Kinder zu haben ist nicht so einfach, sondern Kinder zu haben ist also emotional irrsinnig, äh (1,5) aufwendig“ (Mathilda, S.3/Z.17-20)*

Mathilda fand in dem Buch bzw. in der Anthroposophie den nötigen Halt und die Sicherheit im Umgang mit ihren Kindern, die ihr bis dahin fehlten. Dort hat sie das gelesen, was sie zuvor bei ihrem ersten Kind schon selbst erkannt hatte, nämlich, dass Kinder zu haben „nicht so einfach“ ist. Es scheint ihr jedoch gut getan zu haben, dies nun auch bestätigt zu wissen, denn darauf hin änderte sich etwas in ihr, das Buch hat sie „umgekrempelt“. Mit dem erlangten Wissen, dass Kinder zu haben „emotional irrsinnig [...] aufwendig“ (Mathilda, S.3/Z.20) ist, scheint es Mathilda nun möglich gewesen zu sein, ihre Hilflosigkeit abzulegen, an Handlungsfähigkeit zu gewinnen und reflektierter in ihrer Rolle als Mutter aufzugehen.

Mathilda begann dann immer mehr über die Anthroposophie zu lesen.

*„und hab damals schon den Wunsch gehegt dass meine Kinder eigentlich in so eine Schule gehen mögen.“ (Mathilda, S.3/Z.25-26)*

Schon sehr früh stellte Mathilda erste Überlegungen zur Schulwahl ihrer Kinder an, die zu dem Zeitpunkt noch im Säuglings- bzw. Kleinkindalter waren. Das Buch, welches sie von der Freundin geschenkt bekam, dürfte sie demnach sehr beeindruckt und ihr die Lehre der Anthroposophie schmackhaft gemacht haben. Denn bereits zu diesem Zeitpunkt äußerte sie erstmals den Wunsch, ihre Kinder in eine Waldorfschule zu schicken.

Zeitgleich haben Mathilda und ihr Mann die „Art der [...] Kinderärztin“ (Mathilda, S.3/Z.29) beim Kinderarztbesuch mit ihrem zweiten Kind „immer als sehr unangenehm erlebt“ (Mathilda, S.3/Z.28).

*„und er mich dann darin unterstützt hat dass ich eine anthroposophische Kinderärztin finde, die also auch mein Leben geändert hat (lacht) [...] die hat uns also sehr sehr viel geholfen hat mich, eingeführt so in die, in die erste, äh (1,5) in Behandlung von kranken Kindern mit Wickeln und und mit Homöopathie“ (Mathilda, S.3/Z.29-S.4/Z.6)*

Aus der Unzufriedenheit mit ihrer Kinderärztin und dem gleichzeitigen Kennenlernen der Anthroposophie heraus entstand Mathildas Wunsch, eine anthroposophische Kinderärztin aufzusuchen. Da auch Wilhelm, Mathildas Ehemann, die bisherige Ärztin als unangenehm erlebt hatte, unterstützte er seine Frau in ihrem Wunsch und begab sich auf die Suche nach einer anthroposophischen Kinderärztin.

Neben dem Kennenlernen der Anthroposophie scheint dies nun das zweite einschneidende Erlebnis für Mathilda gewesen zu sein, das ihr „Leben geändert hat“ (Mathilda, S.3/Z.30).

Folgender Interviewausschnitt folgt der Erzählung über den Erstkontakt mit der Anthroposophie und über die anthroposophische Kinderärztin:

*„ja dann war das Muttersein also immer schöner“ (Mathilda, S.4/Z.10-11)*

An diesem Zitat wird sehr deutlich, dass Mathilda durch den Zugang zur Anthroposophie immer mehr Freude am Muttersein hatte.

### **Waldorfpädagogik zur Deckung individueller Bedürfnisse**

Mathilda bekam insgesamt fünf Kinder, die alle zunächst die öffentliche Volksschule besuchten. Der Älteste ging danach weiter in ein musikalisches Gymnasium, wohin ihm später auch das zweite Kind, Ingrid, folgte.

*„und das hat sich aber nach vier Wochen schon abgezeichnet dass das nicht gehen würde, die Deutschprofessorin hat also kein*

*Verständnis für eine Legasthenikerin gehabt, und Englisch war also, die reinste Katastrophe“ (Mathilda, S.5/Z.27-29)*

Aufgrund ihrer Legasthenie hatte Ingrid Schwierigkeiten in Deutsch und Englisch, und es scheint so, als würde sie nicht am Gymnasium bleiben können. Die Ursache dafür sieht Mathilda nicht alleine bei ihren Schwierigkeiten in den Sprachen selbst, sondern vielmehr in dem fehlenden Verständnis der Professorin. Eine individuelle Förderung scheint somit am Gymnasium nicht möglich gewesen zu sein.

*„daher hab ich mich auf die Suche gemacht nach einer Schule [...] wo meine Ingrid hingehen kann (2) und (1,5) da bin ich, äh wieder zurückgekommen auf das was ich bei ihrer Geburt kennen gelernt habe auf die Anthroposophie“ (Mathilda, S.5/Z.38-41)*

Nachdem all die Jahre der ursprüngliche Wunsch, Mathildas Kinder mögen auf eine Waldorfschule gehen, scheinbar in Vergessenheit geraten war, kommt sie nun bei der Suche nach einer adäquaten Schule für Ingrid wieder darauf zurück. Sie dürfte die Waldorfschule daher als eine Möglichkeit sehen, wo Ingrid mit ihrer Legasthenie gut betreut und unterstützt werden würde. Mathilda scheint somit abermals eine Lösung in der Anthroposophie zu finden.

Mathilda wurde gemeinsam mit Wilhelm und Ingrid von dem Klassenlehrer der fünften Schulstufe zu einem Gespräch eingeladen und bot ihnen auch die Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen.

*„es war dieses Gespräch und es war dieser Unterricht, den wir da an diesem Samstag genießen konnten, so überzeugend dass für meinen Mann und für mich klar gewesen ist, dort wollen wir dass unsere Ingrid untergebracht wird.“ (Mathilda, S.6/Z.13-15)*

Mathilda spricht davon, dass sie das Gespräch und den Unterricht „genießen konnten“ (Mathilda, S.6/Z.14), was darauf hindeutet, dass die dortige Atmosphäre für die Familie wohl sehr angenehm war. Mathilda erläutert jedoch nicht, was der Inhalt des Gesprächs bzw. des Unterrichts war, wodurch der Eindruck entsteht, dass es eben nicht alleine der Inhalt gewesen sein kann, der sie von der Schule überzeugte. Es scheint vielmehr ‚das Gesamtpaket‘

und all die Eindrücke, die sie an diesem Tag gewinnen konnten, „so überzeugend“ gewesen zu sein, dass sie sich für die Waldorfschule entschieden.

*„es ist dort jeder Schüler als Mensch, angesehen ah und es werden bei jedem Schüler nicht nur die Nachteile gesehen die werden gesehen aber es werden auch die Vorteile eines jeden gesehen, äh es wird versucht die Vorteile dieser Schüler zu unterstützen und ihnen dort zu helfen wo sie Nachteile haben aber das, damit kann können die leben dort die Lehrer“ (Mathilda, S.6/Z.28-31)*

Es scheint demnach Schulen zu geben, an denen nicht alle SchülerInnen als Menschen angesehen werden. In der Waldorfschule dürfte dies anders sein. Mathilda imponiert, dass hier nicht nur die Nachteile der SchülerInnen gesehen werden. Dies könnte eine Anspielung auf die Deutschprofessorin aus dem Gymnasium sein, die, so stellt es Mathilda dar, nur die Schwäche Ingridis gesehen hatte und damit nicht umgehen konnte. Im Unterschied dazu scheinen die LehrerInnen an der Waldorfschule sehr gut damit umgehen zu können, indem sie einerseits die Stärken der Schüler unterstützen und ihnen andererseits auch dort helfen, wo sie Schwächen haben.

*„Das hat zur Folge gehabt dass wir [...] zwei Jahre später die Waltraud die also, ohne weiteres ins Gymnasium gehen hätte können, auch in die Waldorfschule gegeben haben“*

Die Zufriedenheit mit der Waldorfschule bei der großen Tochter hatte zur Folge, dass sich die Eltern auch bei der zweiten Tochter für diese Schule entschieden. Hier war somit nicht das Bedürfnis einer besonderen Unterstützung für Waltraud ausschlaggebend, sondern die mittlerweile erfahrenen Vorzüge und Begeisterung für diese Schule.

So besuchten später auch die zwei Jüngsten die Waldorfschule, ohne dass die Eltern weitere Überlegungen darüber anstellten.

### **Zusammenfassung**

Mathilda wusste bereits als junge Erwachsene, dass ihr Hauptberuf die Mutterschaft sein würde. In der Rolle als Mutter war sie zunächst etwas hilflos, fand dann aber in der Anthroposophie die nötigen Erkenntnisse, um einen

Weg aus dieser Hilflosigkeit zu finden und ihren Kindern eine gute Mutter zu sein.

Mathilda ging sehr in ihrer Mutterrolle auf und wünschte sich nur das Beste für ihre Kinder. Im Gymnasium sah sie ihre Tochter mit ihrer Legasthenie nicht gut genug aufgehoben und fand abermals die Lösung in der Anthroposophie. Sie schickte ihr Kind in eine Waldorfschule, wo sie sowohl in ihren Stärken als auch in ihren Schwächen gefördert wurde. Die Entscheidung für die Waldorfschule war somit eine bewusste und mitunter motiviert dadurch, dass die Waldorfpädagogik es besser ermöglicht auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

### **Analytische Abstraktion**

Bereits in der Eingangserzählung über ihre frühe Kindheit wird deutlich, dass Mathilda schon sehr früh wusste, was sie wollte bzw. was sie nicht wollte, was auf ein starkes Subjekt verweist. Denn als kleines Mädchen verweigerte sie den Kindergarten und ging lieber mit ihrem Vater, der Forstingenieur war, in den Wald. So war ihr beispielsweise auch einige Jahre später, als junge Erwachsene, schon klar, dass ihr „Hauptberuf [...] die Mutterschaft sein wird“ (Mathilda, S.2/Z.38).

Mathilda führt, wie sich auch bei Sophie und Bettina schon zeigte, ein weitgehend selbstbestimmtes Leben. Dabei kommt der Mutterschaft eine große Rolle zu. Die Entscheidung für die Familiengründung lässt sich (wie auch die Entscheidung für das Psychologiestudium oder die Arbeit als wissenschaftliche Hilfskraft) der Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters zuordnen. Das institutionelle Ablaufmuster kann bei Mathilda generell als dominante Prozessstruktur identifiziert werden, wobei ihre Handlungen innerhalb der Familie weit über die institutionellen Vorgaben, die eine Familie notwendigerweise mit sich bringt, hinauszugehen scheinen. Denn sie geht (nach anfänglichen Schwierigkeiten) in ihrer Mutterrolle vollständig auf, und ihre Kinder haben für sie oberste Priorität. Daher ist sie auch sehr darauf bedacht, jedes einzelne Kind auch außerhalb der Familie, besonders in der Institution Schule, gut aufgehoben zu wissen. Mathilda sah das Wohl ihres zweiten Kindes Ingrid im Gymnasium gefährdet, da diese, Mathildas Erzäh-

lung zufolge, als Legasthenikerin nicht die ausreichende Unterstützung und Förderung bekam, die sie gebraucht hätte. Sie machte sich gezielt auf die Suche nach einer Schule, die dem besonderen Bedarf ihrer Tochter gerecht wurde, und setzte sich intensiv mit der Schulwahl auseinander. Es kann daher abermals von einer bewussten Entscheidung ausgegangen werden.

## 6.2. Kontrastiver Fallvergleich

Nachdem nun drei Einzelfälle näher betrachtet und abstrakter gefasst wurden, werden im folgenden Auswertungsschritt alle Fälle miteinander in Beziehung gesetzt. Es geht darum, „sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und kontrastierende Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen“ (Schütze 1983, S.287). Das heißt, es werden für den Vergleich auch jene drei Interviews herangezogen, die nicht in der Einzelfallanalyse dargestellt wurden, nämlich die Interviews mit Jakob, Regina und Robert.

Sophies Lebensgeschichte lässt sogleich erwarten, dass, unter Berücksichtigung ihres biographischen Erfahrungshintergrundes, die plausibelste Konsequenz jene ist, dass sie ihre Kinder auf eine Waldorfschule schickt. Dass jemand, der selbst eine Waldorfschule besucht hat, sich auch bei seinen Kindern dafür entscheidet, scheint naheliegend zu sein. Und tatsächlich spielt dieser „waldörsche“ Erfahrungshintergrund bei der Schulwahlentscheidung eine wesentliche Rolle.

Einerseits scheint eine Art vererbte Tradition wirkmächtig zu werden, sein Kind in die Waldorfschule zu geben (da bereits Sophies Großeltern der Anthroposophie zugetan waren und für ihren Sohn die Waldorfschule auswählten), andererseits wurden die Inhalte der Waldorfpädagogik von Sophie in gewisser Weise habitualisiert. So hat sie als Mutter wieder sehr stark und „intuitiv“ (Sophie, S.1/Z.31) auf die „Inhalte [...] dieser Pädagogik zurückgegriffen“ (Sophie, S.1/Z.28-29). Jedoch wäre es zu lapidar, die Schulwahlentscheidung auf diesen einen Grund, dass Sophie bereits selbst die

Waldorfschule besucht hat, zu reduzieren, denn die Zusammenhänge bei der Entscheidung für die Waldorfschule sind vielfältig.

Obwohl Sophie in ihrem Leben weitgehend selbstbestimmt handelt, ist sie bei Entscheidungen auch an andere Biographien gebunden. Und das selbstverständlich in besonderem Maße, wenn es um Entscheidungen (für die Biographien) ihrer Kinder geht. Zum Zeitpunkt der Schulwahl ihrer beiden älteren Söhne war Sophie mit Florian, dem Vater ihres zweiten Kindes, liiert, welcher als Elternteil am Entscheidungsprozess teilnahm. Es scheint jedoch Unterschiede dahingehend zu geben, ob das Kind ein leibliches ist oder nicht und dementsprechend unterschiedlich ist die Entscheidungsmacht verteilt. So konnte sich Sophie bei der Entscheidung, ihren Ältesten auf die Waldorfschule zu schicken, gegen ihren Mann, der „sehr gegen die Waldorfschule“ (Sophie, S.1/Z.33) war, durchsetzen. Der Zweitälteste aber „kam in keine Waldorfschule“ (Sophie, S.1/Z.10-11).

Es folgt ein Argumentationsmuster, welches zum einen die Wahl der Waldorfschule und zum anderen die Wahl einer Schule, die „keine Waldorfschule“ (Sophie, S.1/10-11) ist, zu legitimieren versucht. Dieser Erklärung zufolge scheint die Schule im Hinblick darauf gewählt worden zu sein, dass sie die „Art“ (Sophie, S.11/Z.30) des Kindes unterstützt. Demnach wäre ein „spirituelles“ (Sophie, S.2/Z.1) Kind sehr gut in einer Waldorfschule aufgehoben, während ein Kind, das „nüchterner“ (Sophie, S.2/Z.4) ist, besser in eine Regelschule „passt“.

Robert hatte, wie auch schon Sophie, bereits von Kindertagen an Kontakt mit der Anthroposophie. Zwar ging er selbst nicht in die Waldorfschule, besuchte aber regelmäßig die anthroposophische Christengemeinschaft, sowie „Kurse [...] in Eurythmie und Malen“ (Robert, S.2/Z.16). Obwohl die Waldorfpädagogik also keinerlei Einfluss auf seine schulische oder berufliche Laufbahn hatte, war es ihm dennoch immer eine „vertraute Sache“ (Robert, S.2/Z.31) Anders als bei Bettina oder Sophie, wo jeweils die Mütter die Entscheidung über die Schule getroffen haben, ist hier Robert als Vater derjenige, der für die Waldorfschule plädierte: „ich konnte damals auch meine Frau dann davon überzeugen dass das [...] vielleicht recht vernünftig ist“ (Robert, S.2/Z.38-

39). Bei Robert tritt daher der eigene biographische Erfahrungshintergrund bei der Schulwahlentscheidung deutlicher hervor, als bei Mathilda.

Anders als Sophie, besuchte Bettina keine Waldorfschule und hatte bis zum Kennenlernen des Vaters ihres Kindes keinerlei Zugang zur Waldorfpädagogik oder Anthroposophie. Bettina besuchte eine öffentliche Volks- und Hauptschule und machte dort fast ausschließlich positive Erfahrungen. Dies steht im Widerspruch zu der (gesellschaftlich weit verbreiteten) Annahme, Eltern, die für ihre Kinder die Waldorfschule wählen, hätten wahrscheinlich selbst negative Erfahrungen mit der Regelschule zu verzeichnen und würden deshalb nach einer Alternative suchen.

Bettina wirkt jedoch, wie auch Sophie, sehr selbstbestimmt und gestaltend auf ihre Biographie ein. So entschied sie sich beispielsweise als junge Erwachsene gezielt gegen einen konventionellen Lebensstil, „ich wollt irgendwie anders leben“ (Bettina, S.35/Z.18), und stellt das Reisen in den Mittelpunkt ihres Lebens. Als sie sich einige Jahre später dafür entschied Mutter zu werden, wird das Reisen mehr und mehr bestimmt durch die Suche nach dem „perfekten Ort“ (Bettina, S.58/Z.26-27), und ihr ursprünglicher Lebensplan zu reisen wurde immer mehr zu einer Lebensform. Bettina setzte sich sehr früh mit dem Gedanken auseinander, dass ihre Tochter im Alter von sechs Jahren in die Schule gehen würde und sie wollte die Zeit bis dahin „nutzen“ (Bettina, S.36/Z.10), um herauszufinden „wo und wie ich leben möchte“ (Bettina, S.36/Z.9). Im Laufe dieser Suche nach dem perfekten Ort befasste sich Bettina auch intensiv mit der Schulwahl. Anders als bei Sophie hat hier der leibliche Vater keine aktive Rolle am Entscheidungsprozess. Durch ihn kam Bettina jedoch erstmals mit der Waldorfpädagogik in Berührung und erkannte darin eine mögliche Alternative zur Regelschule. Bettina sah offensichtlich ihre Vorstellungen von der perfekten Schule, wo die Kinder „Natur haben“ (Bettina, S.73/Z.27) und es „eine Gemeinschaft“ (Bettina, S.75/Z.1) gibt, besser in einer Alternativschule verwirklicht. Daher wurden die Orte, die sie bereiste, nun zunehmend auch danach ausgewählt, ob „es dort eine alternative Schule gegeben hat“ (Bettina, S.59/Z.32) Die Waldorfschule erfüllt Bettinas Wünsche (Natur und Gemeinschaft) „zu hundert Prozent“

(Bettina, S.73/Z.28). Bei Bettina steht die Waldorfschule gewissermaßen stellvertretend für den perfekten Ort, den sie jahrelang suchte. Die Schulwahlentscheidung dürfte daher nicht nur eine pragmatische für das Kind gewesen sein, sondern auch eine Entscheidung für Bettinas eigene Sinnkonstruktion.

Regina scheint, ähnlich wie Bettina, bei der Schulwahlentscheidung ihres Kindes mitunter die eigenen biographischen Träume oder Wünsche zu verwirklichen. Sie spricht von einer Sehnsucht, die sie als Kind hatte und von der sie meint, dass sie durch die Waldorfschule möglicherweise hätte erfüllt werden können:

*„da bin ich wirklich voll bei mir wenn ich gestalten kann und [...] meine Sehnsucht [...] hätte vielleicht woanders mehr Unterstützung gefunden oder vielleicht hätt ich ein anderes Selbstbewusstsein bekommen wäre ich in einer Waldorfschule gewesen ja?“  
(Regina, S.10/Z.32-35)*

Sie scheint nun durch die Schulwahl einerseits ihre eigene Sehnsucht zu erfüllen und andererseits nun ihrer Tochter die Möglichkeiten bieten zu wollen, die ihr verwehrt geblieben sind. Ebenso wie bei Bettina und Robert tritt bei Regina der eigene biographische Hintergrund deutlich hervor.

Mathilda entschied sich, im Unterschied zu Sophie, die ungeplant schwanger wurde, bzw. zu Bettina, die erst viel später den Wunsch hegte, ein Kind zu bekommen, schon sehr früh dafür, dass ihr „Hauptberuf [...] die Mutterschaft sein wird“ (Mathilda, S.2/Z.38). Wie bereits Bettina, setzte sich auch Mathilda sehr früh, als ihre Kinder noch sehr klein waren, erstmals mit der Schulwahl auseinander. Mathilda begann, Bücher über die Anthroposophie zu lesen und hat „damals schon den Wunsch gehegt“ (Mathilda, S.3/Z.25), dass ihre Kinder in eine Waldorfschule gehen mögen. Obwohl sie, wie Sophie, sehr von der Anthroposophie angetan war und sie sogar mit ihren Kindern eine anthroposophische Kinderärztin aufsuchte, stellte sich einige Jahre später die Frage, ob die Kinder nun in eine Waldorfschule gehen werden, nicht. Alle Kinder besuchten zunächst eine öffentliche Schule. Bei Mathilda stehen ihre

Kinder und deren Wohlergehen im Mittelpunkt ihres Lebens. Als ihr zweitältestes Kind ins Gymnasium kam, sah sie dessen Wohl jedoch gefährdet. Als Legasthenikerin wurde ihre Tochter nicht ausreichend unterstützt und gefördert. Anders als bei Sophie und Bettina, beschlossen hier die beiden Elternteile gemeinsam ihr Kind aus der Schule zu nehmen und eine Alternative zu suchen. Mathilda ist dann „wieder zurückgekommen auf das was ich bei ihrer Geburt kennen gelernt habe auf die Anthroposophie“ (Mathilda, S.5/Z.40-41). Nach Besichtigung der Waldorfschule war für Mathilda und ihren Mann klar, dass sie ihre Tochter dort unterbringen wollten. Die Entscheidung für die Waldorfschule wurde somit aufgrund des besonderen Bedarfes ihres Kindes gewählt. Insofern wird der Eindruck erweckt, dass das Kind im Zentrum des Entscheidungsprozess stand und dass dem eigenen biographischen Hintergrund der Eltern ein geringerer Stellenwert zukam, als dies beispielsweise bei Bettina der Fall war.

Jakob hatte im Unterschied zu beinahe allen anderen ErzählerInnen, keinerlei Vorwissen über die Waldorfpädagogik oder die Anthroposophie. Die Auseinandersetzung mit deren Inhalten erfolgte erst, als Jakobs ältestes Kind in der Waldorfschule eingeschrieben wurde: „dann ham wir uns natürlich vor der Anmeldung schon a bissl informiert“ (Jakob, S.28/Z.27-28). Wie bei Mathilda folgt Jakob aber einer Argumentationsstruktur, nach der das Kind bei der Entscheidung im Mittelpunkt stand. Jakobs Sohn ist ein sehr sensibles Kind, das „sich schon im Kindergarten nicht wohl gefühlt“ (Jakob, S.23/Z.23) hat. Denn in dem Dorf, wo die Familie wohnte, „sind wilde Kinder gö und die ham wilde Spiele [...] und da hat sich der Florian nicht eingeeingefunden in diese Gruppe“ (Jakob, S.23/Z.27-29). Daraufhin kamen die Eltern zu der Einschätzung, „das könnte ihn zerstören wenn wir ihn jetzt da reintun in die Schule“ (Jakob, S.23/Z.30) und begaben sich auf die Suche nach einer alternativen Schule. Vordergründig für die Schulwahlentscheidung waren demnach nicht die besonderen Inhalte der Waldorfpädagogik, sondern die Überlegung, mit einer alternativen Schule dem besonderen Bedarf ihres Kindes Rechnung zu tragen, was wiederum in folgendem Zitat deutlich wird:

*„wir ham uns noch überlegt ob wir vielleicht [...] reisen, und den Florian da selber unterrichten gö, ja und das is immer noch eine Option bei uns aber jetzt ist vorläufig amal die Waldorfschule“ (Jakob, S.24/Z.8-10)*

Für Jakob und seine Frau gibt es demnach neben der Waldorfschule noch andere alternative Möglichkeiten das Kind zu beschulen. Die Waldorfschule scheint für den Moment jedoch die beste Lösung für das Kind zu sein.

Die Lebensgeschichten der interviewten Eltern von WaldorfschülerInnen gestalten sich sehr unterschiedlich und doch gibt es in Zusammenhang mit der Schulwahlentscheidung neben den vielen Unterschieden auch einige Gemeinsamkeiten.

Im folgenden Kapitel werden die Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Forschungsfrage dargestellt und es folgt ein Rückbezug auf den Theorieteil dieser Arbeit.

## 7. Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

Nach ausführlicher Darstellung der Interpretationen und des Fallvergleiches, sollen nun die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage reflektiert werden.

Die Forschungsfrage lautete:

*Welche Rolle spielt der eigene biographische Erfahrungshintergrund von Eltern für die Entscheidung, die eigenen Kinder/das eigene Kind auf eine Waldorfschule zu schicken?*

Es wäre eine unzulässige Vereinfachung anzunehmen, dass sich der biographische Erfahrungshintergrund jener Eltern, die für ihre Kinder die Waldorfschule wählen, einheitlich gestaltet und dass aufgrund dessen verallgemeinernd vorhergesagt werden könnte, wessen Kinder später einmal die Waldorfschule besuchen werden. Denn es gibt ganz unterschiedliche Erfahrungsqualitäten oder -figuren, die bei der Schulwahlentscheidung allgemein und so auch bei der Entscheidung für die Waldorfschule eine Rolle spielen können. Zunächst sollen dennoch die Gemeinsamkeiten, die die vorliegenden Interviews aufweisen, dargestellt und erläutert werden.

### 7.1. Fazit zu den empirischen Ergebnissen

Die Entscheidung für die Waldorfschule lässt sich zwar nicht auf einen zentralen Grund reduzieren, da die Zusammenhänge für die Entscheidung vielfältig sind, aber gewisse Motive tauchten in den Interviews immer wieder auf. Einige davon wurden bereits in der Studie von Barz und Randoll „Absolventen von Waldorfschulen“ (siehe Kapitel 2.1) aufgelistet. Die dort gewonnenen Erkenntnisse über die Motive der Eltern, ihre Kinder in eine Waldorfschule zu schicken, stammten allerdings aus der Sicht der Kinder und nicht aus der Sicht der Eltern.

Doch auch in der vorliegenden Forschungsarbeit, in der die Eltern interviewt wurden, wurden zum Teil ähnliche Motive sichtbar:

- die Persönlichkeitsförderung des Kindes

Die Persönlichkeitsförderung des Kindes gaben in der Studie von Barz und Randoll lediglich 4,6 Prozent der WaldorfabsolventInnen als Grund für die Schulwahl an (vgl. Tabelle 1).

In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte dieses Motiv in zwei von sechs Fällen eindeutig identifiziert werden. Mathilda wählte die Waldorfschule mitunter, da ihre Tochter, die Legasthenikerin ist, im Gymnasium nicht ausreichend gefördert wurde. In der Waldorfschule sah Mathilda eine Lösung für ihre Tochter, die nötige Unterstützung zu bekommen, denn in der Waldorfschule würde den Kindern geholfen, wo sie Nachteile haben, und sie würden dort gestärkt, wo sie Vorteile haben (vgl. Mathilda, S.6/Z.28-31). Bei Jakob war die „sensible Persönlichkeit“ seines Sohnes einer der wesentlichsten Gründe dafür, sich für die Waldorfschule zu entscheiden (vgl. Jakob, S.23/Z.27-30).

- Unzufriedenheit mit der Staatsschule

Dieses Motiv wurde von knapp einem Fünftel der befragten AbsolventInnen erwähnt. (vgl. Tabelle 1). In meinen Interviews mit den Eltern hingegen spielte die Unzufriedenheit mit der Staatsschule eine eher untergeordnete Rolle. Lediglich Mathilda ließ ihr Kind aufgrund von Unzufriedenheit mit dem Gymnasium auf eine Waldorfschule wechseln (vgl. Mathilda, S.5/Z.27-29). Die Eltern selbst hatten jedoch zumeist positive Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit. Interessanterweise war Sophie, die als Einzige selbst eine Waldorfschule besuchte, hingegen als Teenager in ihrer Schule unglücklich, da sie das Gefühl hatte anders zu sein als Jugendliche außerhalb der Waldorfschule. Dieses „Anderssein“ empfand sie als unangenehm und verließ daraufhin die Schule (vgl. Sophie, S.5/Z.14-S.6/Z.1 und S.1/Z.19-24).

- Tradition

Mitunter führten auch familiäre Traditionen (Eltern und/oder Großeltern waren bereits auf eine Waldorfschule) nach Ansicht der Ehemaligen dazu, dass sie wiederum auf eine derartige Schule geschickt wurden (vgl. Tabelle 1). Im Fall von Sophie könnte die Entscheidung für die Waldorfschule auch mit einer Tradition zu tun haben, denn bereits ihr Vater stammte aus einem anth-

roposophisch orientierten Elternhaus. Die Anthroposophie scheint somit über mehrere Generationen hinweg eine Rolle zu spielen (vgl. Sophie, S.4/Z.20-21).

So hat auch Robert von klein auf Inhalte der Waldorfpädagogik mitbekommen. Zwar besuchte er keine Waldorfschule, ging aber regelmäßig in Kurse für Eurythmie und war Mitglied der anthroposophischen Christengemeinschaft (vgl. Robert, S.2/Z.16).

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass gewisse Elemente, Inhalte oder Gebräuche der Anthroposophie von Sophie und Robert habitualisiert wurden und sie dann intuitiv bei ihren eigenen Kindern wieder darauf zurückgriffen.

Barz und Randoll kamen bei ihrer Studie außerdem zu dem Ergebnis, dass a) zumeist die Mütter die „treibende Kraft der Schulwahlentscheidung“ (Barz 2007, S.240) darstellten und b) sich die Eltern im Entscheidungsprozess aktiv mit der Waldorfpädagogik auseinandersetzten (vgl. Randoll 2007, S. 43). Ob und wie sich die Erkenntnisse dieser Studie in der vorliegenden Forschung zeigten, wird im Folgenden dargestellt:

#### a) Mütter als treibende Kraft bei der Schulwahl

Es scheint, als seien tatsächlich die Mütter diejenigen, die bei der Schulwahlentscheidung die größte Rolle spielen. In drei Fällen wurde die Entscheidung für die Waldorfschule von der Mutter getroffen, wobei anzumerken ist, dass sowohl Bettina als auch Regina alleinerziehende Mütter sind und die logische Schlussfolgerung daher jene ist, dass sie die Schule für ihr Kind auswählen. In zwei weiteren Fällen, bei Mathilda und Jakob, wurde die Entscheidung von den Elternteilen gemeinsam getroffen. Einzig und allein aus Roberts Erzählung geht hervor, dass er als Vater die treibende Kraft war und seine Frau von der Waldorfschule überzeugen konnte (vgl. Robert, S.2/Z.38-39).

#### b) Aktive Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik

Die Auswertung der Interviews ergab, dass sich alle sechs ErzählerInnen aktiv mit der Waldorfpädagogik befassten. Dies geschah zwar in unterschied-

lichem Ausmaß, bei Jakob beispielsweise erst bei der Schuleinschreibung (vgl. Jakob, S.28/Z.27-28), doch keine/r wählte die Waldorfschule willkürlich für das Kind/die Kinder aus. Dementsprechend kann auch von einer bewussten Entscheidung ausgegangen werden. Die bewusste Entscheidung meint hier eine ausdrückliche Entscheidung, die im Vorfeld besondere Sinnarbeit erfordert. Die geleistete Sinn- und Begründungsarbeit erfolgt jedoch nicht ausschließlich für die Eltern selbst, sondern auch aufgrund des erhöhten Legitimationsdruckes von außen, der sich automatisch durch die Entscheidung gegen die Norm, in dem Fall gegen die Regelschule, ergibt. Daher sind die Eltern mehr oder weniger dazu gezwungen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, um ihre Entscheidung gegenüber Dritten zu legitimieren. Bedingt durch diesen hohen Legitimationsdruck ergeben sich gewisse Begründungen, die auch in den Interviews zum Vorschein kommen und die zwei grundlegenden Argumentationsmustern folgen.

Ein Argumentationsmuster stellt das Kind in den Mittelpunkt und begründet die Schulwahl als Entscheidung für das Kind:

- Mathilda, die die Legasthenie ihrer Tochter in den Entscheidungsmittelpunkt stellt.
- Jakob, der bei der Schulwahlentscheidung sein Hauptaugenmerk auf die sensible Seite seines Sohnes legt.

Das andere Argumentationsmuster ist weniger explizit, sondern wurde aus den Interviews rekonstruiert. In vier Fällen gibt es sehr starke Verbindungen zu den eigenen biographischen Erfahrungen oder Wünschen:

- Bettina, deren Tochter in der Waldorfschule nun sozusagen stellvertretend für die Mutter den „perfekten Ort“ hat.
- Sophie, die selbst in einer Waldorfschule war und diese Tradition nun an ihren Ältesten weiter geben möchte.
- Regina, die sich wünscht, sie wäre selbst auch in eine Waldorfschule gegangen und nun für ihr Kind diese Schule wählt.
- Robert, dem viel an der Waldorfpädagogik liegt und der meint, es wäre vernünftig, seine Kinder in die Waldorfschule zu schicken.

In diesen Fällen ist der biographische Erfahrungshintergrund relativ gut sichtbar und die Entscheidung für Waldorf ist eine Art Verlängerung der ei-

genen biographischen Erfahrung oder die Erfüllung von eigenen biographischen Wünschen oder Träumen.

## 7.2. Theoretische Reflexionen

Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik und dem Thema Schulwahl wird deutlich, dass die Eltern die Entscheidung für die Waldorfschule nicht von heute auf morgen getroffen haben. Dementsprechend kann auch von einem Entscheidungsprozess gesprochen werden, der in seiner Dauer, abhängig von den an der Entscheidung Beteiligten und den äußeren Umständen, variieren kann. Im Unterschied zum Rational-Choice-Ansatz (vgl. auch Kapitel 3.1.), bei welchem der/die rational handelnde Akteurln im Mittelpunkt steht, sind aus biographietheoretischer Sicht die Erfahrungen bei der Entscheidung von Relevanz. Gemeint sind alle Erfahrungen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens gesammelt hat und die freilich auch durch Interaktionen geprägt und beeinflusst worden sind. Die Tatsache, dass an unseren Erfahrungen auch andere AkteurInnen beteiligt sind, findet in der RC-Theorie jedoch kaum Beachtung. Die Interviews spiegeln die biographietheoretische Perspektive, dass wir uns an unseren Erfahrungen genauso wie an (Interaktionen mit) Personen aus unserem sozialen Umfeld orientieren, wider.

Dass der Erfahrungsschatz bzw. der Erfahrungshintergrund der Eltern auch bei der Schulwahlentscheidung von Bedeutung ist, zeigte sich bei der Analyse der Interviews. Mitunter stellt die Entscheidung für die Waldorfschule sogar eine Verlängerung der eigenen biographischen Erfahrung dar. „Biographisch“ meint somit nicht nur rückgewandt, dass frühere Erfahrungen das „Heute“ prägen, sondern dass Erfahrungen sowie biographische Wünsche und Träume auch in die Zukunft verlängert werden (siehe dazu auch Kapitel 7.1.). Dem Anspruch, einer Identifizierung aller für die Entscheidung relevanten Erfahrungen kann und will die Arbeit jedoch nicht gerecht werden, denn im Mittelpunkt der Forschung stand die Besonderheit des jeweiligen Einzelfalls. Obwohl die Eltern die unterschiedlichsten Biographien und Erfahrungshintergründe aufweisen, gibt es dennoch gewisse Gemeinsamkeiten

(biographische Einschnitte, Motive, Argumentationsmuster etc.), die sie verbinden und nicht zuletzt die Präferenz der Waldorfschule für ihr/e Kind/er.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der biographische Erfahrungshintergrund der Eltern bei der Entscheidung, ihr Kind/ihre Kinder in eine Waldorfschule zu schicken, wohl eine sehr bedeutsame Rolle spielt und die Auseinandersetzung mit dem Thema Schulwahl, bedingt durch den hohen Legitimationsdruck, vermutlich intensiver ist, als dies bei den meisten anderen Eltern der Fall ist.

### 7.3. Ausblick

Die Studie der Diplomarbeit hat viele interessante Aspekte der Schulwahlentscheidung bzw. der Entscheidung für die Waldorfschule hervorgebracht. Bei der Analyse ergaben sich jedoch auch Fragen, die mögliche Ansatzpunkte für weitere Forschungen darstellen und hier nun erläutert werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass (wie auch bereits Barz und Randoll feststellten) die Mütter die entscheidende Rolle bei der Schulwahlentscheidung spielen. Um dieses Erkenntnis zu verifizieren, wäre eine Befragung beider Elternteile von Interesse, um mögliche Divergenzen in deren Wahrnehmung über deren Teilhabe am Entscheidungsprozess festzustellen. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant zu fragen, wie sich der Entscheidungsprozess bei Alleinerziehenden generell bzw. bei alleinerziehenden Vätern im Besonderen gestaltet, wenn von der Mutter als „Hauptantriebskraft“ bei der Schulwahl ausgegangen wird.

Des Weiteren zeigt die Forschung, dass eine aktive Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik erfolgt ist, bevor die Entscheidung für die Schule getroffen wurde. Teilweise kamen die BiographieträgerInnen der Studie sogar schon sehr früh mit der Anthroposophie in Berührung. Es stellt sich daher die Frage, wie eine Entscheidung für die Waldorfschule von außen (z.B. durch den Staat oder durch die Medien) beeinflusst werden könnte, wenn Eltern vermehrt Zugang zu Informationen über alternative Ausbildungswege bzw. über die Inhalte der verschiedenen Pädagogiken erhalten würden.

## Literaturverzeichnis

- BARZ, Heiner/ RANDOLL, Dirk (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- BECKER, Rolf (1997): Generationen und Sozialer Wandel. Opladen: Leske und Budrich
- BECKER, Rolf/ LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.) (2007<sup>2</sup>): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- BEHRENS, Johann/ RABE-KLEBERG, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, Erika M. (2000)(Hrsg): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag, S.101-136
- BERNART, Yvonne/ KRAPP, Stefanie (1998): Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- BETZ, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa Verlag
- BIERBACH, Elvira (Hrsg) (2009<sup>4</sup>): Naturheilpraxis heute. Lehrbuch und Atlas. München: Urban und Fischer
- BOHN, Cornelia/ HAHN, Alois: Pierre Bourdieu (1930-2002) In: Käsler, Dirk (2007<sup>5</sup>): Klassiker der Soziologie Band 1. München: C.H. Beck Verlag, S. 289-310
- BOHNSACK, Ralf (2000<sup>4</sup>): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich
- BÖHM, Winfried (2005<sup>16</sup>): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- BRENNER, Peter (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer
- BÜCHNER, Peter/ BRAKE, Anne (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- BÜCHNER, Peter/ KRAH, Karin: Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutung der Familie im Kindes- und Jugendalter. In: Dux, Wiebken et al (Hrsg.) (2007<sup>2</sup>): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. S.123-154
- CARLGREN, Frans (1996<sup>8</sup>): Erziehung zur Freiheit. Stuttgart: Freies Geistesleben
- CARLGREN, Frans/ KLINGBORG, Arne (2005<sup>9</sup>): Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- DAUSIEN, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat
- DAUSIEN, Bettina (2006): Biographieforschung.- In: Behnke, Joachim/ Gschwend, Thomas/ Schindler, Delia/ Schnapp, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, S. 59-68
- DIEKMANN, Andreas/ VOSS, Thomas (Hrsg.) (2004): Rational-Choice Theorie in den Sozialwissenschaften: Anwendungen und Probleme. München: Oldenbourg Verlag
- ECARIUS, Jutta et. al. (Hrsg.) (2009): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- FRERICHS, Stefan: Gatekeeping. In: Kleinsteuber, Hans J. et. al. (Hrsg.) (2005): Handbuch Journalismus und Medien. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.74-77
- FRIEBEL, Harry et.al (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen: Leske und Budrich
- FUCHS-HEINRITZ, Werner (2009<sup>4</sup>): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- FUCHS-HEINRITZ, Werner/ KÖNIG, Alexandra (2011<sup>2</sup>): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- GERGELY, Elisabeth: Bundesweite Initiativen der Waldorfpädagogik.- In: Gergely, Elisabeth/ Richter, Tobias (Hrsg.) (2011): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. Wien: Böhlau, S.187

- GLINKA, Hans-Jürgen (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim: Juventa Verlag
- GRUNDMANN, Martin (1998): Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung. Opladen: Leske und Budrich
- HALLWACHS, Ursula/ SEITZ, Marielle (1996): Montessori oder Waldorf. Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen. München: Kösel-Verlag
- HARAZD, Bea (2007): Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulreformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann
- HEINZ, Walter R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns.- In: Hoerning, Erika (Hrsg.) (2000): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 165 - 186
- HELSPER, Werner et. al. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- HOLLENSTEIN Bettina: In: Diewald, Martin/ Lüdicke, Jörg (2007): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.53-84
- HRON, Aemilian (1994): Interview.- In: Huber/Mandl (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz
- IDEL, Till-Sebastian (2007): Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- IWAN, Rüdiger (2009<sup>2</sup>): Die neue Waldorfschule. Ein Erfolgsmodell wird renoviert. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- KASCHÜTZ, Horst (1998): Welche Schule für mein Kind?. Grafing: Aquamarin Verlag
- KIERSCH, Johannes (1997): Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- KLEEMANN, Frank et.al. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- KRÜGER, Heinz-Hermann/ MAROTZKI, Winfried (2006<sup>2</sup>): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- KÜSTERS, Yvonne (2009<sup>2</sup>): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- LAMNEK, Siegfried (2005<sup>4</sup>): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.- Weinheim: Beltz Verlag
- LAMNEK, Siegfried (2008<sup>3</sup>): Theorien abweichenden Verhaltens II. Moderne Ansätze. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag
- LEITZMANN, Claus et.al.(2010<sup>23</sup>):Praxishandbuch. Bio-Lebensmittel. Hamburg: Behrs Verlag
- LIEGLE, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer
- LÜTKENHORST, Angelika (2011): Waldorfschulen in Österreich.- In: Gergely, Elisabeth/ Richter, Tobias (Hrsg.) (2011): Wiener Dialoge. Der österreichische Weg der Waldorfpädagogik. Wien: Böhlau, S.186
- MAHR-GEORGE, Holger (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich Verlag
- PRZYBORSKI, Aglaja/ WOHLRAB-SAHR, Monika (2010<sup>3</sup>): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- RANDOLL, Dirk (2007): Eckdaten der Fragebogenerhebung.- In: Barz, Heiner/ Randoll, Dirk (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.33-45
- RAUCHENZAUNER, Elisabeth (2008): Schlüsselereignisse in der Medienberichterstattung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- ROSENTHAL, Gabriele (2008<sup>2</sup>): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag
- SCHLEMMER, Elisabeth (2004): Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern. Theorie und Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- SCHREGELMANN, Bernhard (2011): Bildung: Wie die Eltern so das Kind.- In: Salzburger Nachrichten, Ausgabe vom 30. April 2011, S.33

- SCHÜTZE, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview.- In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 3, Jg.13. Neuwied: Luchterhand Verlag, S.283-293
- SCHÜTZE, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens.- In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78-117
- SCHWINGEL, Martin (2003): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag
- SOLGA, Heike(2008<sup>2</sup>): Meritokratie – die Moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen.- In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa Verlag, S.19-38
- STECHER, Ludwig (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Juventa Verlag
- THOMAS, Christoph: „Ich kann aber nicht malen“. Geschichte, Verfahren, Möglichkeiten und Grenzen der Kunsttherapie. In: Kraus, Werner (2007<sup>5</sup>): Heilkraft des Malens. München: C.H. Beck S.13 – .36
- VON HEHL, Susanne (2011): Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik. Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- WEHR, Gerhard (1994): Rudolf Steiner zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag
- WIEDENHORN, Thomas (2011): Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

### **Internet-Quellen:**

Barz, Heiner/ Randoll, Dirk (2008): Absolventen von Waldorfschulen.  
URL: [http://www.waldorf-absolventen.de/files/Barz\\_Randoll\\_Waldorfabsolventen.pdf](http://www.waldorf-absolventen.de/files/Barz_Randoll_Waldorfabsolventen.pdf)  
[Stand: 18. August 2011]

Rudolf-Steiner-Schule Wien-Mauer (n.b.): Geschichte von 1927 bis heute.  
URL: <http://www.waldorf-mauer.at/geschichte> [Stand: 19. August 2011]

von Plato, Bodo/ Schmidt, Robin (2007): Anthroposophische Geisteswissenschaft.

URL:

[http://www.anthroposophie.or.at/uploads/media/AM\\_Anthroposophie\\_01.pdf](http://www.anthroposophie.or.at/uploads/media/AM_Anthroposophie_01.pdf)  
[Stand: 8. Juni 2011]

Waldorfbund Österreich (n.b.): Zur Finanzierung der Rudolf Steiner- und Freien Waldorfschulen

URL: <http://www.waldorf.at/schulen/finanzen.htm> [Stand: 25. August 2011]

## **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1:

Schulbildung der 15-34jährigen in Prozent nach höchster abgeschlossener Ausbildung der Eltern (Salzburger Nachrichten, Ausgabe vom 30. April 2011)

Abbildung 2:

Der Kreislauf von Struktur, Habitus und Praxis (Betz 2008, S.145)

Abbildung 3:

Prozessstrukturen des Lebensablaufs (eigene Darstellung)

Tabelle 1:

Motive für die Bildungsentscheidung "Waldorf" (Randoll 2007, S.41)

Tabelle 2:

Gegenüberstellung der forschungsrelevanten Studien

## Transkriptionsnotation

In Anlehnung an die Transkriptionsnotation von Jörg Bergmann bzw. Gabriele Rosenthal (vgl. Bergmann 1976, 1988; 21, zit. nach Rosenthal 2008, 94f) wurden folgende Transkriptionszeichen verwendet:

,	kurzes Absetzen
(4)	Dauer der Pause in Sekunden
(lachend)	Kommentar der Transkribierenden
<b>nein</b>	betont
<b>NEIN</b>	laut
viel-	Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung
'nein'	leise
( )	Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung

## **Kurzfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Frage, welche Rolle der biographische Erfahrungshintergrund von Eltern bei der Entscheidung, ihr/e Kind/er in eine Waldorfschule zu schicken, spielt.

Es gibt viele Eltern, die für ihr/e Kind/er den Besuch einer Alternativschule, dem einer Regelschule vorziehen. Die Waldorfschule stellt eine sehr erfolgreiche Variante der Reform- und Alternativschulen mit besonderer pädagogischer Prägung dar und einige Eltern sehen genau in dieser Schule die passende für ihr/e Kind/er. Da Entscheidungen, ebenso wie die Schulwahlentscheidung, immer auch durch Vorerfahrungen beeinflusst werden, wird der Erfahrungshintergrund von Eltern beleuchtet, die für ihre Kinder die Waldorfschule gewählt haben.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Analyse von sechs biographisch narrativen Interviews, die mit Eltern von (Ex-)WaldorfschülerInnen geführt wurden. Dabei erfolgt die Auswertung in Anlehnung an die Narrationsanalyse von Fritz Schütze. Das Ziel ist, einen möglichen Zusammenhang zwischen dem biographischen Erfahrungshintergrund und der Entscheidung für die Waldorfschule zu identifizieren, sowie Erkenntnisse über den Entscheidungsprozess und die elterlichen Motive zu gewinnen.

## **Abstract**

This paper examines the role of parents' biographical experiences in their decision to send their child/children to a Waldorf school.

Many parents prefer alternative schools over mainstream schools. Waldorf schools represent a successful form of alternative schools with a unique pedagogical orientation. For some parents this is exactly the type of school that best fits their child/children. Since decisions, including the one for a certain type of school, are always influenced by the decision maker's previous experiences, this paper focuses on the experiential background of parents who sent their children to Waldorf schools.

The paper's focus is on the analysis of six biographical narrative interviews which were conducted with parents of current or former Waldorf school pupils. The analysis is based on the concept of narrative analysis by Fritz Schütze. The paper aims at identifying a possible connection between parents' biographical background and their decision to send some or all of their children to a Waldorf school. Furthermore it seeks to gain insight into the decision making process and parental motives.

## Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name: Irene Raberger  
Geburtsdatum: 9.6.1986  
Geburtsort: St. Pölten  
Staatsbürgerschaft: Österreich

### Schulbildung

1992-1996 Volksschule Maria Anzbach  
1996-1998 Hauptschule Neulengbach  
1998-2000 Sacré Coeur Pressbaum  
2000-2005 HLW St. Pölten

### Studium

seit Oktober 2006 Studium der Bildungswissenschaften  
an der Universität Wien

### Berufstätigkeit/Praktika

2005 Au-Pair in Griechenland  
2006-2011 Betreuerin auf diversen Kinderlagern  
der Wiener Jugenderholung  
seit 2007 private Kinderbetreuung  
2008/2009 Wissenschaftliches Praktikum in der  
Präsenzbibliothek für Bildungswissenschaften  
seit 2008 Mitarbeiterin im Geschäft „Kinderzeit“ in Wien