



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Reflektionen zum Einfluss von nach Montessori vor-
strukturierter Pädagogik auf Übergänge in der Bildungsbiografie

verfasst von | submitted by

Lena Marie Gerber B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

Ich möchte mich bei Univ.-Prof.Dr. Henning Schluß und Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Schneider-Reisinger, MA für die Unterstützung und Betreuung dieser Arbeit bedanken.

Ein besonderes Dankeschön auch an alle Personen, die ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit mir geteilt haben. Eure Offenheit und freudige Mitarbeit ist der Grundbau dieser Arbeit und hat es mir ermöglicht mich mit diesem Thema zu befassen.

Zuletzt möchte ich mich bei meinem wunderbaren Mann bedanken, der mich im gesamten Prozess unterstützt und motiviert hat und mir ermöglicht hat mein gesamtes Potential auszuschöpfen.

Abstract Deutsch

Bildungsbiografien werden stark von Übergängen und Transitionen in diesen geprägt. Wie diese erlebt werden und wie Bildungssysteme auf diese vorbereiten ist ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Biografien. In dieser Arbeit wird sich damit auseinandergesetzt wie Berührungen mit dem Montessori Konzept in der Bildung diese Übergänge beeinflussen und wie ehemalige Schüler:innen diese reflektieren. Narrative Interviews werden analysiert, um die Reflektionen herauszuarbeiten. Es kann festgestellt werden, dass besonders die in Montessorischulen geförderte Selbstständigkeit als Kompetenz verstanden werden kann, die es erleichtert Übergänge erfolgreich zu überstehen. Diese Arbeit ermutigt zur weiteren Untersuchung von Einflüssen auf Bildungsübergänge, die in Bildungsbiografien aufkommen.

Schlagwörter: Bildungsübergänge, Transitionen, Montessori Pädagogik, Montessori Übergänge, Bildungsbiografie, Liminale Phase

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Das deutsche Bildungssystem	3
2.1 Ein genereller Überblick	4
2.1.1 Elementarbereich.....	5
2.1.2 Primarbereich	5
2.1.3 Sekundarbereich	6
2.1.4 Tertiärer Bereich.....	7
2.1.5 Bereich der Weiterbildung	7
2.2 Besonderheiten im Land Bayern	8
3. Übergänge in der Bildungsbiografie	11
3.1 Der Begriff der Bildungsbiografie	13
3.2 Gesellschaftlich normierte Übergänge in der Bildungsbiografie.....	14
3.3 Geplante und ungeplante Übergänge	15
3.3 Erfolgreiche Übergänge und Übergangskompetenzen.....	17
3.3.1 Kompetenzen der Bildungssysteme	18
3.3.2 Individuelle Kompetenzen	19
4. Nach Montessori vor-strukturierte Bildung	20
4.1 Die Montessori Geschichte	22
4.2 Montessori Schulsystem und vorgesehen Übergänge.....	23
4.3 Montessori Methode heute	26
4.3.1 Das pädagogische Konzept	27
4.3.2 Die Rolle der Schüler:innen	29
4.3.3 Die Rolle der Pädagog:innen	29
4.3.4 Die Rolle der Eltern	30
5. Stand der Forschung aus einer qualitativen Perspektive.....	30
5.1 Einfluss der Montessori Struktur auf die Biografie	31
5.2 Montessori und Übergänge	32
6. Empirischer Teil	33

6.1 Forschungsdesign.....	34
6.1.1 Qualitative empirische Sozialforschung	34
6.1.2 Biografieforschung als methodologischer Rahmen	35
6.1.3 Methodenwahl: Narratives Interview und symptomatische Analyse nach Schütze (2016).....	36
6.1.4 Zugang zum Forschungsfeld	42
6.1.5 Ethische Standards	43
6.2 Auswertung der Interviews	44
6.2.1 Bildungsbiografie Sarah.....	46
6.2.1.1 Formale Textanalyse	47
6.2.1.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung.....	48
6.2.1.3 Analytische Abstraktion	56
6.2.1.4 Wissensanalyse.....	61
6.2.2 Bildungsbiografie Heidi	63
6.2.2.1 Formale Textanalyse	65
6.2.2.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung.....	66
6.2.2.3 Analytische Abstraktion	71
6.2.2.4 Wissensanalyse.....	74
6.2.3 Bildungsbiografie Janis	77
6.2.3.1 Formale Textanalyse	78
6.2.3.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung.....	80
6.2.3.3 Analytische Abstraktion	85
6.2.3.4 Wissensanalyse.....	87
6.2.4 Vergleich.....	89
6.3 Darstellung empirischer Ergebnisse.....	91
7. Resümee	94
Literaturverzeichnis.....	96
Tabellenverzeichnis.....	103
Anhang	104

1. Einleitung

In dieser Masterarbeit soll sich mit dem Thema „Reflektionen zum Einfluss von nach Montessori vor-strukturierter Pädagogik auf Übergänge in der Bildungsbiografie“ auseinandergesetzt werden. Um dieses Thema zu erforschen, wird eine qualitative Studie zur Erfahrung ehemaliger Montessorischüler:innen¹ in Bildungsübergängen durchgeführt. Dieses einleitende Kapitel soll auf die Forschungslücke, die den Ursprung dieser Arbeit bilden soll, und die bildungswissenschaftliche Relevanz der Arbeit eingehen. Dies soll ermöglichen die zentrale Forschungsfrage der Arbeit einzuleiten und das Potential der Forschung darzustellen. Zuletzt soll die Struktur der folgenden Arbeit erläutert werden.

Die Forschung zu Bildungsübergängen ist, trotz aktuellen Wendungen, noch immer primär darauf fokussiert zu untersuchen zu welchen „Outcomes“ diese führen, hier werden andere Faktoren oft ignoriert (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018). Unter Bedacht dieses Trends ist es bereits wertvoll sich genauer mit den verschiedenen Aspekten von Übergängen, also beispielsweise der Gestaltung oder den strukturellen Umständen, auseinanderzusetzen. Hier soll aber auch auf den Bildungsbiografischen Einfluss der Übergänge eingegangen werden. Die biografische Relevanz von Übergängen soll dabei nicht hinterfragt werden, es kann davon ausgegangen werden, dass diese vorliegt. Auch diese Perspektive entwickelt sich aktuell weiter und es wird vermehrt auf das Potential eingegangen, das diese Verbindung für die Gestaltung von Übergängen haben könnte (Hof, Meuth & Walther, 2014, S. 7ff.). In dieser Arbeit soll ein besonderer Fokus daraufgelegt werden, wie pädagogische Methoden das individuelle Überwinden von Bildungsübergängen fördern und unterstützen können. Die damit einhergehenden individuellen Übergangskompetenzen können dabei als „Schlüsselfaktor in Lernbiografien (Felden, Schäffter & Schicke, 2014, S. 37)“ verstanden werden.

In dieser Arbeit soll sich mit genau diesem Aspekt näher beschäftigt werden, Publikationen zu Übergängen und Bildungsbiografien gehen immer wieder darauf ein, dass das Potential dieser Forschungsperspektiven nicht ausgeschöpft ist (vgl. ebd., Hof, Meuth & Walther, 2014, S. 9). So soll sich in dieser Arbeit mit einem Detail dieser

¹ Im Rahmen dieser Arbeit soll der Gender-Doppelpunkt verwendet werden, um alle Geschlechtsidentitäten in generalisierten Personenbezeichnungen zu nennen, zum Beispiel Schüler:innen.

unerforschten Perspektive auseinandergesetzt werden. Bildungsbiografien sollen als Grundlage der Forschung analysiert werden, um Momente des individuellen Übergangs betrachten zu können und aus diesen Übergangskompetenzen abzuleiten. Um diesem Forschungsanliegen im Rahmen einer Masterarbeit gerecht zu werden, sollen weitere Spezifikationen vorgenommen werden. Hier wird es als Notwendigkeit gesehen das sehr breite Forschungsfeld weiter einzuschränken.

Die Deutsche Montessori Gesellschaft e.V. (2021a) definiert den kindgerecht ausgerichteten Umgang mit Übergängen als Qualitätskriterium. Einrichtungen müssen nachweisen können, dass sie strukturelle Grundlagen in ihrer Methode bereitstellen, die Übergänge unterstützen. Somit sollte die an Montessori Einrichtungen angewandte Praxis theoretisch, zumindest nach dem Leitfaden der Deutschen Montessori Gesellschaft, das individuelle erfolgreiche Überkommen von Bildungsübergängen unterstützen. Es ist hier aber nicht möglich Studien oder anderweitige Publikationen zu finden, die sich explizit mit diesen Methoden oder den Auswirkungen beschäftigen. Es gilt also zu erforschen, wie diese Qualitätskriterien tatsächlich umgesetzt werden und welche Auswirkungen dies auf die Bildungsbiografien haben kann.

Das bereits erläuterte Potential sich aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive mit Übergängen zu beschäftigen, verbunden mit der möglichen Relevanz von alternativen Montessori Strukturen beim Erwerb von Übergangskompetenzen führt zur Aufstellung folgender Forschungsfrage:

Wie reflektieren ehemalige Schüler:innen den Einfluss von Montessori Strukturen in ihren Bildungserfahrungen auf Übergänge in ihrer Bildungsbiografie?

Die bildungswissenschaftliche Relevanz für diese Arbeit und das Beantworten der vorliegenden zentralen Forschungsfrage besteht darin sich mit der Gestaltung von Übergängen auseinanderzusetzen, was als bildungspolitisch relevant verstanden werden kann (Ullrich & Strunck, 2012, S. 94). Übergänge haben großen Einfluss darauf, wie sich der folgende Bildungsweg entwickelt, positiv oder negativ (Bellenberg & Forell, 2013, S.9). Die Möglichkeit diese Übergänge so aufzubauen und so zu unterstützen, dass diese erfolgreich überkommen werden können kann hier als relevant festgestellt werden. Durch eine Auseinandersetzung mit den Reflektionen von ehemaligen Schüler:innen soll es möglich sein zu identifizieren wie sich die Montessori Struktur auf das Überkommen der

Übergänge auswirkt. Der Fokus auf die Betrachtung der Montessori Struktur entsteht dabei vor dem Hintergrund der vermehrten Übernahme von reformpädagogischen Strukturen in nicht alternativ vorstrukturierten Bildungseinrichtungen (Ullrich, H., & Strunck, 2012, S.15). Das Anliegen Strukturen zu identifizieren, die Übergänge erleichtern sollen wird hier als relevant gesehen und auch der Fokus auf eine alternative Struktur der Reformpädagogik ist nachvollziehbar: „Unter dem bildungspolitisch relevanten Aspekt der Gestaltung [von] Übergänge[n] [...] stellen Montessori-Schulen - nicht zuletzt durch die Pluralität ihrer Konzepte - ein besonders interessantes Forschungsfeld dar. (ebd., S. 94).“ Folgend soll noch kurz darauf eingegangen werden, wie die Arbeit strukturiert wird, um diesem Anliegen näher zu kommen.

Der theoretische Teil dieser Arbeit soll darauf fokussiert sein Einblick in den Kontext zu geben, mit dessen Hilfe die spätere Analyse der geführten Interviews betrachtet werden soll. Hier wird zuerst auf das deutsche Bildungssystem eingegangen, das als grundlegende Struktur der Bildungsbiografien zu verstehen ist. Dann wird der Begriff der Übergänge und die damit einhergehenden Auswirkungen und Bedeutungen erklärt, bevor darauf eingegangen wird, was es bedeutet, eine nach Montessori vor-strukturierte Bildungseinrichtung zu besuchen. Zuletzt soll noch kurz auf den Stand der Forschung eingegangen werden.

Im empirischen Teil soll zuerst auf das grundlegende Forschungsdesign eingegangen werden. Hier wird die Forschung eingeordnet und auf den methodologischen Rahmen, sowie die verwendeten Methoden der Forschung eingegangen. Dann soll die zuvor gebildete theoretische Basis genutzt werden, um die geführten narrativen Interviews zu analysieren und herauszuarbeiten, wie die ehemaligen Schüler:innen ihre eigene Bildungsbiografie und die darin stattfindenden Übergänge reflektieren. Die Erkenntnisse aus dieser Analyse sollen dann interpretiert und dargestellt werden.

2. Das deutsche Bildungssystem

Aufgrund der Komplexität der verschiedenen Bildungssysteme, in denen nach Montessori strukturierte Institutionen auftauchen, soll eine geografische Fokussierung detailreichere Forschung erlauben. Es wird sich auf ein Bundesland in der

Bundesrepublik Deutschland fokussiert, da es in Deutschland zwischen den verschiedenen Bundesländern ebenfalls Unterschiede gibt. Für diese Studie wird das Bundesland Bayern gewählt, da Familiarität mit dem dortigen Schulsystem besteht, um Missverständnisse im Analyseprozess zu vermeiden. Im Weiteren soll ein Überblick des Bildungssystems gegeben werden um als Verständnis-Basis für die weiteren Kapitel zu dienen. Dann werden Besonderheiten im Bundesland Bayern spezifiziert. Auf die nach Montessori strukturierten Einrichtungen wird in einem späteren Kapitel noch genau eingegangen, weshalb sich hier primär auf pädagogisch nicht besonders vorstrukturierte Einrichtungen bezogen wird.

2.1 Ein genereller Überblick

In der gesamten Bundesrepublik Deutschland gilt eine Schulpflicht von mindestens neun Jahren, wobei manche Bundesländer und Schularten diese auf zehn Jahre verlängern, dies nennt sich die allgemeine Schulpflicht. Es gibt zusätzlich noch eine Teilzeitschulpflicht, die bestimmt das drei weitere Jahre, ebenfalls mit leichten Abänderungen in bestimmten Situationen, Allgemeinbildung oder Berufsbildung durchzuführen ist (Eckhardt, 2021, S.26f.). Somit sollte jedes Kind mindestens 12 Jahre Schulbildung genießen, eine längere Bildung wird ebenfalls ermöglicht und unterstützt.

Das Bildungssystem beinhaltet fünf Bereiche: den Elementarbereich, den Primarbereich, den Sekundarbereich, den tertiären Bereich und den Bereich der Weiterbildung (ebd.). Auf diese soll im weiteren Verlauf jeweils einzeln eingegangen werden. Hierfür wird das Nationale Dossier von Deutschland herangezogen, das „die Zuständigkeiten, Strukturen und wesentlichen bildungspolitischen Entwicklungen bis Mitte des Jahres 2020 [beschreibt] (ebd., Vorwort ohne Paginierung)“ darstellt. Es wird ebenfalls kurz auf die Übergänge zwischen den verschiedenen Bereichen eingegangen. Hier wird das Dossier als erste Basis genutzt, in einem späteren Kapitel wird explizit auf Übergänge in der Bildung eingegangen.

2.1.1 Elementarbereich

Bevor Kinder eingeschult werden und bevor die Schulpflicht beginnt, können Einrichtungen im Elementarbereich besucht werden: „zum Elementarbereich zählen alle Einrichtungen freier und öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die Kinder bis zum Beginn der Grundschule aufnehmen (ebd., S.101)“. Üblich ist eine Betreuung in Kinderkrippen bis zum dritten Lebensjahr und dann Kindergärten bis zum Schuleintritt, wobei es auch Einrichtungen gibt, die Angebote für beide Altersgruppen bereitstellen (ebd.). Außerdem ist zu beachten, dass hier noch keine Schul- oder Bildungspflicht besteht und somit auch andere Möglichkeiten erlaubt sind, pädagogische Einrichtungen oder anderweitig. Dies fällt gesamt unter die „frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ebd.)“, die Familien unterstützen soll und kindesorientierte Entwicklung anstrebt. Explizit soll: „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (ebd.)“ gefördert werden. Zum Ende des Besuchs in Einrichtungen des Elementarbereichs soll auf den Übergang in die Schule vorbereitet werden, um sicherzustellen, dass das Kind bereit für diesen Schritt ist. Neben der Entscheidung welcher Zeitpunkt des Übertritts am sinnvollsten und kindgerechtesten ist, muss auch bedacht werden welche Schulart den nötigen und gewünschten Rahmen bietet. Vorschulen oder ein Übergang in ein sonderpädagogisches Angebot sind hier beispielsweise Möglichkeiten (ebd., S. 113).

2.1.2 Primarbereich

Der Primarbereich beinhaltet in Deutschland die Grundschule, die im Großteil von der ersten bis zur vierten Klasse besucht wird. Nach der Einschulung, regulär mit sechs Jahren, fängt die Schulpflicht an, die Grundschule ist somit Pflicht und soll von allen Kindern besucht werden (ebd., S. 111). Die Grundschule dient als erste Einführung der „systematischeren Formen des schulischen Lernens (ebd.)“, also weg von spielerischem Lernen, soll aber ebenfalls kindesorientiert organisiert sein. Es soll ermöglicht werden eine solide Basis zu bilden, auf der die gesamte Bildungsbiografie aufbaut. Explizit wird ein Fokus auf zwei grundlegende Fähigkeiten gelegt: „die Schlüsselkompetenzen im sprachlichen und mathematischen Bereich (ebd.)“. Zum Ende der Grundschulzeit bekommen Schüler:innen in meisten Fällen ein Jahreszeugnis (ebd., S.121) und eine

Gesamtbeurteilung der Schule. Diese Dokumente, zusammen mit der Entscheidung der Eltern beeinflusst dann die Auswahl der Schulart, auf die übergegangen werden soll. Die Wahl zwischen Realschule und Gymnasium steht hier meist im Fokus (ebd., S. 128f.), es können aber auch andere Schularten als besser passend bestimmt werden.

2.1.3 Sekundarbereich

Der letzte Teil der allgemeinen Schulbildung wird als Sekundarbereich bezeichnet und ist in Sekundarbereich eins und zwei (I und II) aufgeteilt. Dabei beginnt Bereich I nach dem Übergang des Primarbereichs und wird in der neunten oder zehnten Klasse beendet. Der Fokus wird hier breiter gesetzt: „Die Gestaltung der Schularten und Bildungsgänge des Sekundarbereichs I geht vom Grundsatz einer allgemeinen Grundbildung, einer individuellen Schwerpunktsetzung und einer leistungsgerechten Förderung aus (ebd., S. 123).“ Erstmals werden nicht nur individuelle Bedürfnisse beachtet, sondern die Schüler:innen, oder Individuen, sollen selbst Entscheidungen treffen was ihre Zukunftspläne und Interessen betrifft (ebd.). Diese sollen auch bei der Entscheidung helfen auf welche Schulart der nächste Übergang fokussiert werden soll. Grob wird zwischen allgemeinbildenden Einrichtungen und beruflich vorbereitenden Einrichtungen unterschieden. Sowohl die Dauer bis zum Abschluss als auch die Art des Abschlusses selbst sind hier zu unterscheiden, die Norm, wie sie im Dossier dargestellt ist, macht den Übergang zur Sekundarstufe II mit vierzehn bis fünfzehn Jahren (ebd., 123f.).

Wenn in der Sekundarstufe II eine allgemeinbildende Schule gewählt wird, kann davon ausgegangen werden, dass ein Allgemeine Hochschulreife mit Studienberechtigung angestrebt wird. Als Ziel kann eine angemessene Vorbereitung auf diesen Übergang definiert werden, wissenschaftliches Arbeiten und organisatorische Kenntnisse stehen hier neben den Basis-Fächern im Fokus (ebd.). Bei der Wahl einer beruflichen Schule oder Berufsausbildung wird ein berufsqualifizierender Abschluss angestrebt, unter besonderen Umständen kann auch eine Allgemeine Hochschulreife erreicht werden. Generell sollen Schüler:innen hier auf spezifische Berufsfelder vorbereitet werden und Basiskompetenzen erweitern (ebd., S.124). Zum Ende werden Abiturzeugnisse (ebd., S.146f.) oder Abschlusszeugnisse der Ausbildung (ebd., S.157f.) ausgestellt, die dann als Schlüssel zum nächsten Übergang dienen. Zahlreiche Bildungsinstitutionen oder

explizite Lehrgänge haben weitere Zulassungsbedingungen, die neben einem erfolgreichen Abschluss beachtet werden müssen (ebd., S168ff.).

2.1.4 Tertiärer Bereich

Nach dem Abschluss der Sekundarstufe II besteht die Möglichkeit in den Tertiären Bereich überzugehen, in dem höhere Bildung ermöglicht wird: „Der tertiäre Bereich umfasst die Hochschulen sowie sonstige Einrichtungen, die berufsqualifizierende Studiengänge für Absolventen des Sekundarbereichs II mit Hochschulzugangsberechtigung anbieten (ebd., S.29).“ Wie bereits im Sekundarbereich II ist der tertiäre Bereich und die Ziele, die hier erreicht werden sollen, stark von der Wahl der Schulart abhängig. Ebenfalls hat die Wahl der Studienrichtung oder der Lehre einen großen Einfluss, während Grundkompetenzen generell weiter gefördert werden, liegt im tertiären Bereich ein besonderer Fokus auf dem gewählten Fach oder Beruf. Verschiedenste Möglichkeiten der Fokussierungen eröffnen sich hier, sowohl im praktischen als auch im wissenschaftlichen Bereich (ebd., S.161). Im tertiären Bereich selbst können weitere Abschlüsse erreicht werden, die dann wiederum Aufstieg in höhere Bildung ermöglichen, somit kann keine generelle Länge und kein Alter assoziiert werden. Nach dem Verlassen des tertiären Bereichs, mit einem oder mehreren Abschlüssen, wird generell in die Arbeitswelt übergegangen.

2.1.5 Bereich der Weiterbildung

Nach dem Abschluss der vor-strukturierten Schulbildung verlassen die meisten Personen öffentliche Bildungsinstitutionen, Lernen selbst wird aber nicht einfach abgeschlossen. Die Bundesrepublik Deutschland legt im Bereich der Weiterbildung besonderen Wert auf das Prinzip des „lebenslangen Lernens (ebd., S.29).“ Neben nicht-formalen Lernvorgängen, die natürlich im Laufe des Lebens aufkommen, wird immer mehr Fokus auf institutionalisierte Weiterbildung gelegt. Kompetenzen sollen in Weiterbildungsstrukturen mit Hilfe von zahlreichen privaten und öffentlichen Angeboten entwickelt werden können und diese Kompetenzen sollen dann anerkannt und zertifiziert werden (ebd.). Es gibt keine feste Struktur, die einen Übergang zwischen dem tertiären Bereich

und dem der Weiterbildung bestimmt, Chancen sich weiterzubilden kommen meist natürlich im Laufe des Lebens auf oder stehen in Verbindung mit beruflichen Aktivitäten. In dieser Arbeit soll deshalb kein Fokus auf den Übergang in die Weiterbildung gelegt werden.

2.2 Besonderheiten im Land Bayern

Mit dem ersten Überblick des Deutschen Bildungssystems als Basis ist es jetzt möglich die Struktur des bayrischen Systems besser zu verstehen. In der Studie werden ehemalige Schüler:innen interviewt, die eine nach Montessori vor-strukturierten Bildungsinstitution in Bayern besucht haben und deren Erlebnisse analysiert werden. Um den Kontext ihrer Bildungsbiografien zu verstehen ist es nötig mit den Begriffen und den möglichen linearen „Norm-Biografien“ bekannt zu sein. Um dies zu ermöglichen wird eine Tabelle erstellt, die Schularten und Abschlüsse in den Bereichen des bayrischen Systems zeigt und es wird kurz auf mögliche andere Angebote in Bayern eingegangen, die häufig mit der Bildungsbiografie einhergehen und somit relevant für ein vollständiges Verständnis sind.

Aus Gründen der Genauigkeit folgt eine Tabelle, die einen ausführlichen Überblick über die verschiedenen Bereiche gibt und dabei explizit das Bundesland Bayern im Fokus hat. Diese Tabelle soll als Schlüssel für unbekannte Begriffe oder solchen die zu Verwirrung führen dienen, da verschiedene Begriffe in anderen Bundesländern anders verwendet werden können und im Laufe dieser Arbeit aber nur die bayrischen Begriffe wichtig sind. Die Tabelle wird mit Hilfe des Nationalen Dossiers (Eckhardt, 2021) und einer Grafik der Bundesagentur für Arbeit (2024) erstellt. Die zugefügten ISCED-Stufen (International Standard Classification of Education) werden aus dem Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2022) übernommen. Es wird keine Kategorie für den Bereich der Weiterbildung inkludiert, da dieser Begriff so weit ist und so viele verschiedene Bildungsmöglichkeiten umfasst, dass es unmöglich ist einen kurzen Überblick zu geben.

Tabelle 1 bayrische Bildungsbereiche

Bereich	Alter	Klasse	Schularten	Ziel/möglicher Abschluss
Elementarbereich (ISCED 0)	0/3-6	/	- Kinderkrippe - Kindergarten	- Vorbereitung auf Schule
Primarbereich (ISCED 1)	6-10	1-4	- Grundschule - Förderschule/ Förderzentren	- Schlüsselkompetenzen erlangen
Sekundarbereich I (ISCED 2)	10-15	5-10	- Mittelschule - Wirtschaftsschule - Realschule - Gymnasium - Förderschule/ Förderzentren	- (Qualifizierter) Abschluss der Mittelschule - (Qualifizierter) Hauptschulabschluss - Mittlerer Schulabschluss
Sekundarbereich II (ISCED 3)	15/16 - 18/19	11-13	- Berufs-vorbereitende Bildungsgänge - Berufsober- schule und Fachoberschule (BOS und FOS) - Gymnasium - Förderschule/ Förderzentren	- Mittlerer Schulabschluss - Fachhochschulreife - Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife - Allgemeine Hochschulreife
Tertiärer Bereich (ISCED 4/5/6/7/8)		/	- Universitäten - Hochschulen - Fachschulen - Fachakademien	- Abschluss in beruflicher Weiterbildung - Berufsqualifizierender Studienabschluss

Neben den in der Tabelle aufgezeigten Schularten gibt es auch weitere Angebote, die im Laufe der Bildungsbiografie in Bayern genutzt werden können. Teils sind diese mit einem bestimmten Übergang verbunden, andere können im Laufe eines bestimmten Abschnitts unter bestimmten Möglichkeiten genutzt werden. Während manche Angebote auch in anderen Bundesländern existieren, wird hier der Fokus rein auf die Angebote gesetzt, die bayrischen Schüler:innen zur Verfügung stehen. Außerdem werden nur Angebote vorgestellt, die im ganzen Bundesland verfügbar sind, da viele Gemeinden oder Städte eigene Projekte haben, die nur für Einwohner gedacht sind. Die Angebote werden in Reihenfolge vorgestellt, die sich an gesellschaftlich normierten Bildungsbiografien orientiert, somit wird mit den erstmöglichen Angeboten begonnen und dann zu Ende wird auf solche eingegangen, die über einen größeren Zeitraum genutzt werden können. Hier wird sich auf den Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2022) bezogen, sowie der Website des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales.

Alle Angebote sind freiwillig und es besteht kein Zwang sie zu besuchen. Unter bestimmten Umständen ist es allerdings möglich, dass Eltern, Lehrer oder ähnliche Personen raten diese Angebote zu nutzen. Es gibt noch zahlreiche andere Angebote und Umwege, die in der Bildungsbiografie aufkommen können, es ist aber nicht im Sinne dieser Arbeit diese alle aufzuzählen, weshalb hier nur solche vorgestellt werden, die häufig Einfluss auf die Biografien haben. Hier sind die beiden bereits genannten Basisquellen eine Orientierungshilfe.

Bereits beim Übergang des Elementarbereichs zum Primarbereich können Angebote zur Übergangsunterstützung besucht werden. Hier werden Kinder meist angemeldet, wenn der Übergang in die allgemeine Bildung noch nicht als passend angesehen wird, aber der Kindergarten verlassen wird. In Bayern gibt es fast keine Vorschulen mehr, aber Vorklassen, dann entweder privat oder als Teil des Kindergartens, folgen dem gleichen Ziel.

Die schulartunabhängige Orientierungsstufe knüpft an die Primarstufe an und ermöglicht es Kindern, die noch unentschlossen sind, welche Schulart (Hauptschule, Realschule oder Gymnasium) für sie am passendsten ist, sich für ein oder zwei Jahre zu orientieren, bevor die Entscheidung gemacht wird. Diese Klassen sind dann meist bereits in Schulen

integriert, an denen mehrere Schularten verbunden sind, um den Übergang noch weiter zu vereinfachen (Statistisches Bundesamt, 2011, S.11).

Es gibt außerdem viele Angebote, die es Schüler:innen ermöglichen Abschlüsse nachzuholen. Ein Angebot ist hier zum Beispiel das Berufsvorbereitungsjahr, in dem nach dem Sekundarbereich I der erste Schulabschluss, in Bayern der (Qualifizierte) Hochschulabschluss, nachträglich erworben werden kann. Dies dient dann wiederum zur „Eingliederung“ in die gesellschaftlich normierte Bildungsbiografie. Auch nach dem die allgemeine Schulpflicht endet müssen oft Schüler:innen abgefangen werden. Hier gibt es in Bayern beispielsweise sogenannte Jungarbeiterklassen, in denen Personen aufgenommen werden, die die Teilzeitschulpflicht noch nicht beendet haben und keine andere Möglichkeit in Betracht ziehen wollen oder können (Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung, 2022, S.11).

Im Laufe des Übergangs zwischen der Sekundarstufe und dem Arbeitsleben kann in Bayern auch durchschnittlich ein Jahr Freiwilligendienst gemacht werden. Personen, die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, aber unter 27 Jahren sind können sich hier anmelden. In Bayern können ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ), ein Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ) oder der Bundesfreiwilligendienst (BFD) gemacht werden. Es ermöglicht das Erlernen von sozialen Kompetenzen sowie Orientierung in Richtung bestimmter Berufe (Bayrischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales, 2024).

Während es fast unmöglich ist eine Durchschnitts-Biografie zu erstellen, soll dieses Kapitel dazu dienen einen Einblick in den Kontext des bayrischen Bildungssystems zu ermöglichen und somit ein Basisverständnis zu bilden, das den weiteren Verlauf der Arbeit verständlicher macht. Die Begriffe und die Struktur sind ebenfalls nötig, um Übergänge definieren zu können, die für die Arbeit relevant werden.

3. Übergänge in der Bildungsbiografie

Im Bildungssystem haben Übergänge eine besondere Position. Während sie entscheidend für den Bildungserfolg sein können und somit großen Einfluss auf Bildungsbiografien haben können (Bellenberg & Forell, 2013, S.9), sind gerade Übergänge oft prekäre Zeiten

in diesen Biografien und können als problematisch erlebt werden. Gerade diese dichotome Bedeutung macht Übergänge zu einem besonders interessanten Forschungsfokus, da sie oft in der Biografie herausstechen, Wandel bedeuten und somit oft mit vielen starken Erinnerungen verbunden sind. Außerdem tragen Übergänge stark zur Individualisierung und Persönlichkeitsfindung bei (ebd., S. 23, S. 26). Diese Instanzen können deshalb besonders aussagekräftig sein und handeln sich gut als Fokus einer Studie mit einer biografischen Methode.

Hier soll noch einmal kurz definiert werden was mit Übergängen gemeint ist, da der Begriff eine genauere Zuordnung benötigt. Die hier betrachteten Übergänge können als Transitionen verstanden werden, da sie mehrdimensional, kompliziert und nicht-linear angelegt sind. „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren (Welzer, 1993, S. 37).“ Während nicht jeder Bildungsübergang so einschneidend und komplex sein muss, werden die Prozesse meist durch mehrere Einflüsse verkompliziert. Bildungsübergänge werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst und auch wie mit den Übergängen umgegangen werden kann geht nicht rein vom Individuum aus. Beim Überwinden eines Übergangs sind die „individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene stets miteinander verschränkt (Fasching, 2019, S.22).“ Deshalb eignet sich der Überbegriff der Transitionen besonders gut, um ein besseres Verständnis für Übergänge und ihre vielschichtigen Bedeutungen aufzubauen. Im weiteren Verlauf wird der Begriff Übergänge verwendet, da Transitionen auch solche Veränderungen mit einbeziehen, die nicht in dieser Arbeit fokussiert werden sollen.

Der Begriff der Liminalität ist hier ebenfalls zu erwähnen. Victor Turner (1989) spricht hier mit Bezug auf Arnold van Gennep (2005) von Schwellenzuständen, die in Übergängen entstehen. Während der Begriff ursprünglich im Zusammenhang mit Übergangsriten entwickelt wird, ist es möglich diesen auch auf generellere Übergänge in Bildungsbiografien zu beziehen. Explizit geht es darum, dass nach dem Verlassen einer bekannten Struktur oder eines Zustands in eine Phase der Liminalität übergegangen wird, bevor sich dann schließlich wieder einer stabilen Struktur zugewandt wird, welcher dann linear gefolgt werden soll (Schmidt-Lauff, von Felden & Pätzold, 2015, S. 14). Dabei ist die Phase der Liminalität ein Zustand des „Dazwischen-seins“ der mit Ambiguität

einhergeht und meist gesellschaftlich undefiniert ist. Es wird sich auf die Phase bezogen, die auf der Schwelle stattfindet, zwischen zwei festgesetzten definierten Strukturen. Dabei ist es gesellschaftlich akzeptiert und als notwendig verstanden, dass diese Phase, der nicht Definiertheit durchgangen wird. Es wird somit ein Raum geschaffen und mit diesem Begriff beschrieben, der es ermöglichen soll Veränderung zu durchgehen, die verlassenen Strukturen werden verarbeitet und deren Einfluss möglicherweise abgelegt, während sich auf die neue Struktur vorbereitet wird. Hier ist es aber ausschlaggebend, dass die gesamte Phase auf das Ziel des Einstiegs in die neue Struktur ausgelegt ist. Wenn dies nicht oder nicht mehr als Ziel definiert werden kann, ist es nicht mehr akzeptiert in dieser Liminalitätsphase zu verbleiben (Thomassen, S. 20ff.). Dabei ist zu beachten, dass dieser Schwellenzustand genau wie Bildungsübergänge generell nicht einseitig betrachtet werden kann, es kommt zu Unsicherheit aber auch zu Potentialen für Weiterentwicklung. Im Kontext dieser Arbeit ist der Begriff der Liminalität als besonderer Prozess der Bildungsübergänge zu verstehen der immer mit diesen einhergeht. Dabei kann die Phase länger oder kürzer sein, je nachdem welche Übergänge von welchen Individuen durchgangen werden. Besonders bei Betrachtung des Übergangs in den tertiären Bereich soll der Zustand der Liminalität betrachtet werden.

Im Folgenden soll der Begriff der Bildungsbiografie definiert werden und dann auf die gesellschaftlich normierten Übergänge, die in Norm-Biografien vorgesehen werden, eingegangen werden. Auf dieser Basis können dann geplante und ungeplante Übergänge abgegrenzt werden und letztendlich soll definiert werden was unter erfolgreichen Übergängen zu verstehen ist und welche Kompetenzen benötigt werden, um das erfolgreiche Überkommen zu ermöglichen.

3.1 Der Begriff der Bildungsbiografie

Wenn es darum geht sich wissenschaftlich mit dem gesamten Leben einer Person zu befassen, muss entschieden werden, ob sich mit Lebensläufen oder Biografien auseinandergesetzt wird. Dabei bezieht sich der Begriff des Lebenslaufs auf eine objektive Perspektive, in der betrachtet wird, wie das Leben einer Person abgelaufen ist. Es geht rein um ein Abarbeiten von Dingen, die die Person getan hat. Eine Biografie ist im Gegensatz dazu die subjektive Perspektive einer Person, die Erlebnisse einer Person,

von der Person selbst erzählt. Hier wird ein Fokus darauf gelegt was als besonders prägend erlebt wurde, die Dinge, an die es Erinnerungen gibt. In einem Lebenslauf wird ein Übergang vielleicht gar nicht erwähnt, es ist eine Aneinanderreihung von besuchten Institutionen oder Meilensteinen im Leben, während ein Übergang in der Biografie mit vielen starken Erinnerungen verbunden sein kann. Eine Biografie ermöglicht es ebenfalls den Einfluss von Erlebnissen auf den Rest des Lebens zu untersuchen und mögliche Verbindungen zu knüpfen (Bellenberg & Forell, 2013, S. 22ff.).

In dieser Arbeit soll sich explizit mit den Biografien von ehemaligen Schüler:innen auseinandergesetzt werden. Hier ist es möglich eine gesamte Biografie zu erfassen, also sozusagen alle Erlebnisse und Erinnerungen aus der Lebensgeschichte einer Person. In diesem Fall soll aber ein Fokus auf die Bildung der Personen gesetzt werden, somit bietet es sich an eine Bildungsbiografie zu erstellen, also alle Erlebnisse und Erinnerungen, die im Zusammenhang mit dem Bildungssystem stehen. Dies können ebenfalls Erinnerungen aus dem gesamten Leben sein, besonders Interaktionen mit Bildungseinrichtungen und Institutionen stehen aber dabei im Fokus. Diese Einschränkung wird gegeben, um den Analyseprozess zu vereinfachen, aber auch um den Teilnehmer:innen zu ermöglichen sich auf ein Thema und einen bestimmten Abschnitt, oder Abschnitte, zu konzentrieren. Somit werden keine Informationen vergessen oder weggelassen, da zeitlicher Druck besteht oder Langeweile aufkommt.

3.2 Gesellschaftlich normierte Übergänge in der Bildungsbiografie

Wie bereits im Kapitel zum bayrischen Schulsystem aufgelegt, gibt es feste Strukturen in Bildungssystemen, denen aus gesellschaftlicher Sicht gefolgt werden soll. Gerade im Teil des Lebens in der Bildung und vor allem Schule im Fokus stehen gibt es feste Vorgaben, die mit sehr bestimmten Altersspannen verbunden sind. Während kein singulärer Weg durch das Bildungssystem als Norm gesehen wird, tragen Erwartungen und die Struktur des Bildungssystem stark dazu bei, dass gesellschaftliche Normen entstehen. Somit entsteht nicht nur Druck den Übergang auf eine bestimmte Schulart zu meistern, sondern dies muss auch in einem festgesetzten Zeitfenster passieren und Abweichungen werden oft als Versagen angesehen (ebd., S.19f.). Während auf die individuellen pädagogischen Bedürfnisse von Schüler:innen immer mehr geachtet wird, werden vor allem die

zeitlichen Strukturen immer fester: „Die Altersbindung von Übergängen wird wieder enger, der Standard-Lebenslauf damit verpflichtender (ebd.).“

Ein weiterer Faktor, der die normierten Übergänge stark beeinflusst, sind Leistungen. Eine objektive, nicht individuelle, Betrachtung der standardisierten Bildungsbiografie lässt keinen Platz für Scheitern (ebd., S.20). Dies lässt sich beispielsweise gut an der im letzten Kapitel aufgestellten Tabelle zeigen. Hier wurde Material aus Bildungsberichten und Nationalen Dossiers verwendet, um aufzuzeigen welche Struktur das bayrische Bildungssystem vorgibt. Hier wird die Norm aufgezeigt, das Wiederholen einer Klasse oder ein Wechsel von einem Gymnasium in die Hauptschule wird hier nicht repräsentiert. Das bedeutet aber nicht, dass es selten oder unmöglich ist, einen nicht-linearen Weg durch das Schulsystem zu gehen, es zeigt nur wieder auf, dass der Fokus auf einer reibungslosen Biografie liegt, die keine Unterbrechungen oder Abbrüche vorsieht. Gerade Schüler:innen für die eine lineare Struktur nicht möglich oder einfach nicht passend ist, müssen oft mehr Übergänge durchgehen: Versetzungen oder neue Klassen beispielsweise (ebd., S. 20f.). Übergänge im Bildungsverlauf sind also stark gesellschaftlich normiert und der Einfluss und Druck dieser Norm auf die Bildungsbiografie muss beachtet werden.

Weiterer Druck kommt bei vielen Bildungsübergängen auf, da diese direkt mit einem Selektionsprozess verbunden sind. Standardisierte Tests, Abschlusszeugnisse und Examen, die am Ende eines Schulbereichs angelegt sind, entscheiden welcher Übergang „erlaubt“ wird. Hier sind es ebenfalls Normen, die bestimmen welche Schule besucht werden kann oder welcher Abschluss gemacht wird. Das Gymnasium kann beispielsweise nur mit einem bestimmten Notenspiegel als Option gesehen werden oder nur nach Bestehen einer Prüfung besucht werden. Somit werden bestimmten Personengruppen verschiedene Normen zugewiesen und somit auch Bildungsverläufe.

2.3 Geplante und ungeplante Übergänge

Der bisherige, starke Fokus auf die Norm-Struktur des Bildungsverlaufs steht stark damit in Verbindung, dass es sich bei diesen Übergängen um solche handelt, die normativ sind und geplant werden können. Es gibt feste Regeln und es kann nachgeschlagen werden welche verschiedenen Möglichkeiten und Einrichtungen zur Verfügung stehen und eine gewisse Sicherheit und Voraussicht ist mit diesen Übergängen verbunden. Die meisten

geplanten Übergänge, zumindest solche die der Norm-Biografie folgen, werden nicht als Individuum allein durchlebt. Gruppen, als Klasse oder als Gleichaltrige, durchgehen die Übergänge zusammen. Die Akklimatisierung an eine neue Umgebung und die Hürden, die Übergänge mitbringen, können hier dann auch zusammen überwältigt werden. Trotzdem besteht die Gruppe, die den Übergang zusammen durchmacht, aus Individuen, die alle ihre persönlichen Übergänge durchgehen. Verschiedene Parameter, wie beispielsweise der Alltag zuhause, das bestehende Unterstützungs-Netzwerk oder auch sozio-ökonomische Faktoren, beeinflussen jedes Individuum, positiv oder negativ (ebd., S.25f.).

Im bayrischen Schulsystem sind mindestens drei Übergänge in der Bildungsbiografie geplant: der Übergang aus dem Elementarbereich in die Grundschule, der Übergang von Grundschule in den Sekundarbereich I und dann ein Übergang in die Sekundarstufe II. Es gibt viele verschiedene Schularten in den verschiedenen Bereichen und besonders nach der Sekundarstufe I können Übergänge sehr unterschiedlich aufgebaut sein, aber laut der Schulpflicht sind normalerweise mindestens diese drei Übergänge nötig. In Realität bleibt es aber häufig nicht bei drei Übergängen, weder geplanten und vor allem nicht ungeplanten.

Ungeplante Übergänge haben primär ihren Ursprung im Umfeld des Individuums oder gehen vom Individuum selbst aus, können aber auch durch Außenfaktoren ausgelöst oder erzwungen werden. Dabei ist anzumerken, dass keine detailreiche Definition von ungeplanten Übergängen aufgestellt werden kann, da mögliche Beispiele sehr weitreichend sind. Generell ist zu sagen, dass mit ungeplanten Übergängen solche Übergänge gemeint sind, die von einem plötzlichen Ereignis ausgelöst werden (zum Beispiel: Elternteil muss aufgrund des Jobs umziehen und das Kind muss plötzlich Schule wechseln oder Unfall führt zu Wiederholung einer Klasse) oder solche, die nicht gewiss vorhergesehen werden können (zum Beispiel: eine schlechte Note führt zur Versetzung in eine andere Schulart oder eine Ausbildung möchte während der Laufzeit abgebrochen werden). Ungeplante Übergänge können besonders isolierend sein und haben oft starken Einfluss auf die weitere Bildungsbiografie. Diesem liegt sowohl zu Grunde, dass die Übergänge selbst belastend oder befreiend sind, aber auch da sie meist allein von einem einzelnen Individuum durchgangen werden und somit alleine verarbeitet werden.

Sowohl geplante als auch ungeplante Übergänge sollten pädagogisch betreut werden, besonders im Bildungskontext, um negativen Einfluss auf die weitere Bildungsbiografie und das gesamte Leben, zu vermeiden. Um verschiedene Übergänge zu meistern, müssen Individuen bestimmte Fähigkeiten entwickeln und brauchen Unterstützung verschiedenster Art. Auf diese Kompetenzen soll im weiteren Verlauf näher eingegangen werden.

3.3 Erfolgreiche Übergänge und Übergangskompetenzen

Ein erfolgreicher Übergang hat wenig mit dem Bestehen einer Prüfung oder anderen gesellschaftlichen Normen zu tun, ein gelungener Übergang ist es dann, wenn es die eigene Biografie im positiven weiterbringt:

„Gelingen“ muss keineswegs heißen, anhand objektiver, pädagogischer oder gesellschaftlicher Maßstäbe erfolgreich zu sein, sondern biografische Wege einschlagen zu können, die individuellen Wünschen nahe kommen, Perspektiven eröffnen, eigene Potentiale freisetzen und zu bewältigende Anforderungen beinhalten. (ebd., S.239)

Dieses Gelingen muss gelernt sein, es sind Kompetenzen gefordert, die nicht jede Person natürlich mit sich bringt. Diese Kompetenzen können aber nur entwickelt werden, wenn Übergänge von Individuen beeinflusst und gesteuert werden können und somit Reflexionsprozesse möglich werden. Hier ist allerdings zu beachten, dass Schüler:innen trotzdem durch Übergänge geleitet werden müssen und individuelle Unterstützung hier besonders ausschlaggebend sein kann (ebd., S.241). Diese reflexive Begleitung in Bildungsübergängen ist institutionell noch nicht zufriedenstellend ausgebaut und die Übergangskompetenzen müssen oft nebenher, von den Individuen selbst erworben werden (Felden, Schäffter & Schicke, 2014, S. 36). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass nicht einfach eine Liste erstellt werden kann, die alle Kompetenzen aufzählt und bearbeitbar macht. Schüler:innen bringen in ihrer Individualität ganz bestimmte Kompetenzen bereits mit und haben auch ganz persönliche Bedürfnisse, die bei der Unterstützung und Kompetenzbildung beachtet werden müssen. Somit ist zu beachten, dass jede Art der Übergangshilfe auf das Individuum zugeschnitten sein muss, welches

den Übergang durchlebt und auch Faktoren aus dem Umfeld mit einbezogen werden müssen.

Neben den individuellen Bedürfnissen gibt es aber auch allgemeine Kompetenzen, die zum Überkommen und Verarbeiten von Bildungsübergängen beitragen können. Hier soll sowohl auf die Kompetenz-Anforderungen an das Bildungssystem als auch auf die an die Individuen eingegangen werden. Hier wird nicht darauf eingegangen, welche Kompetenzen Eltern oder andere nahestehende Personen benötigen, um es einem Individuum zu ermöglichen einen Übergang erfolgreich zu durchstehen, da diese Personengruppen nicht im Fokus dieser Arbeit stehen. Es ist aber anzumerken, dass nicht nur das Bildungssystem und die Schüler:innen selbst den Verlauf beeinflussen. Somit muss immer der Kontext des Erlebten mit bedacht werden, es kann nicht nur von Schüler:in und Schule gesprochen werden.

3.3.1 Kompetenzen der Bildungssysteme

Um Individuen die bestmögliche Chance zu geben, einen Bildungsübergang erfolgreich zu meistern, müssen die Bildungsinstitutionen und Einrichtungen die Übergänger:innen pädagogisch begleiten. Schüler:innen müssen auf die anstehenden Übergänge vorbereitet werden und es müssen solche, die nicht als erfolgreich erlebt wurden, unter Anleitung verarbeitet werden. Hier muss das pädagogische Personal gegen Selektion und Diskriminierung vorgehen und die Möglichkeit des Aufkommens dieser muss beachtet werden. Hier ist es ebenfalls ausschlaggebend, dass sich klargemacht wird, dass das Bildungssystem selbst Übergänge schafft und Schüler:innen diese überkommen müssen. Das Erzwingen von weiteren Übergängen soll also wo möglich unterlassen werden (Fasching, 2019, S. 24).

Die nötige Unterstützung sollte von positiven pädagogischen Beziehungen gerahmt sein, die ihre Aufgabe in einem Übergang erfüllen. Pädagogische Beziehungen haben einen besonderen Stellenwert in Übergängen, vor allem wenn sie aus Systemen kommen, die verlassen werden, da die Beziehung, meist geplant, auf einen Abbau zugeht. Die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen bedeuten meist auch Übergänge zwischen sozialen Umfeldern und eben auch Übergänge zwischen Lehrpersonal oder anderem pädagogischen Personal, mit dem eine Beziehung aufgebaut

wird, nur um diese dann hinter sich zu lassen. Wenn Übergänge erfolgreich unterstützt werden sollen, muss sich dessen bewusst sein und die Schüler:innen sollen auch auf diesen Wechsel vorbereitet werden (ebd., S. 23).

Neben dem direkten Einfluss auf die Individuen muss auch auf institutioneller Ebene mit den Übergängen umgegangen werden. Hier ist besonders die Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen und Bildungseinrichtungen wichtig, sie müssen zueinander offen sein. Hier geht es sowohl um die praktische Offenheit, Schüler:innen müssen von einer zur nächsten Schule wechseln können und dieser Prozess soll einfach aufgebaut sein, aber auch Interaktion, die diesen Übertritt erleichtert (Bellenberg & Forell, 2013, S. 243).

Das Bildungssystem und die Übergangssysteme legen meist Fokus darauf Individuen zu unterstützen, das System und die Angebote sind aber noch stark ausbaufähig (Felden, Schäffter & Schicke, 2014, S. 36). Die Übergangsunterstützung „funktioniert“ theoretisch erst dann, wenn allen Schüler:innen ermöglicht ist individuell passende Unterstützung in allen Übergangsverfahren wahrzunehmen. Wie realistisch ein solches System tatsächlich ist, kann nicht beantwortet werden, darauf soll aber hier auch nicht weiter eingegangen werden.

3.3.2 Individuelle Kompetenzen

Die Kompetenzen, die in Bildungsübergängen von Individuen verlangt werden, lassen sich nur schwer definieren, besonders da die verschiedenen Übergänge mit ganz eigenen Kompetenzen einhergehen. Während es Publikationen gibt, die sich mit diesen einzelnen Kompetenzen beschäftigen, sind diese meist sehr am Lehrplan angelehnt (vgl. Bellenberg & Forell, 2013). Welches Level an Sprachkompetenz für den Übergang in den Primarbereich angestrebt wird trägt aber wenig zum generellen Verständnis der individuellen Übergangskompetenzen bei und soll hier nicht im Detail aufgenommen werden. Stattdessen soll ein Fokus auf die allgemeinen Kompetenzen gelegt werden, die in allen Übergängen als Basis zum erfolgreichen Überkommen dienen sollen, wie es auch zuvor für das Bildungssystem angesetzt wurde.

Vorerst ist anzumerken, dass Übergangskompetenzen, vor allem solche die selbst erlernt werden, oft durch das Durchleben von Übergängen beeinflusst werden. So können vergangene, erfolgreich überwundene Übergänge die Kompetenzen stärken, aber nicht gut verarbeitete Übergänge, die als Scheitern empfunden werden, können negative Nachwirkungen mit sich bringen. So ist es auch möglich bereits erworbene Kompetenzen wieder zu verlieren, das Erwerben dieser Übergangskompetenzen ist nicht linear, sondern, wie jeder Lernprozess, komplex und individuell. Generell trägt dies aber auch zur Entwicklung des generellen Weltverstehens bei, was eine Grundkompetenz ist, die Übergänge erleichtern kann. Damit einhergehend ist meist auch ein Ausweiten der Handlungsfähigkeiten, wobei hier wieder die möglichen negativen Auswirkungen von nicht gut durchstandenen Übergängen beachtet werden muss (ebd., S. 244).

Besonders wichtig für das erfolgreiche Überkommen von Bildungsübergängen ist das Selbstkonzept eines Individuums und ausgeprägtes, selbstreflexives und oft auch selbstkritisches Handeln. Im Wandel, den Übergänge mit sich bringen, muss das Selbstkonzept angepasst werden, wozu es robust, aber formbar sein soll. Die Schüler:innen müssen bereit sein neue Systeme zu entdecken und erkunden und sich dann an die Erwartungen und Anforderungen der verschiedenen Institutionen und Einrichtungen anzupassen. Hier ist es ebenfalls wichtig sich nicht nur auf die Anforderungen, die das neue Umfeld verlangt vorzubereiten, sondern auch emotional bereit für diesen Wandel zu sein und das Selbstkonzept zu stärken (ebd., S. 37, S. 243). Eine Vertrautheit mit dem neuen System kann hier auf beiden Ebenen hilfreich sein.

Weder die Unterstützung des Bildungssystems noch die Kompetenzen von Individuen allein können einen erfolgreichen Übergang garantieren, da jede Transition so komplex und individuell ist, dass es immer zu Problemen kommen kann. Trotzdem ist es wichtig aufzuzeigen welche Faktoren die Übergänge beeinflussen und formen können.

4. Nach Montessori vor-strukturierte Bildung

Das bereits kompliziert aufgebaute Bildungssystem in Bayern wird noch einmal komplexer, wenn unterschieden wird welchem pädagogischen Konzept Schulen folgen. Hier soll sich aber nur mit einer bestimmten Schulart befasst werden: der

Montessorischule oder eben Bildungseinrichtungen, die nach Montessori vor-strukturiert sind. Warum diese Unterscheidung wichtig ist, wird noch erläutert.

Es soll ebenfalls klargestellt werden, dass sich hier nicht explizit mit dem Erziehungskonzept beschäftigt werden soll, die Maria Montessori sich vorgestellt und vertreten hat. Der Fokus soll hier auf Einrichtungen in Bayern liegen, deren pädagogische Struktur von Montessoris Ideen und ihrem Verständnis des Kindes inspiriert ist. Die Praxis, die in Montessorischulen und anderen Montessori Einrichtungen den Alltag der Schüler:innen prägt ist ausschlaggebend, nicht die trockene Theorie. Es ist unmöglich nachzuweisen wie genau eine Theorie angewandt und erlebt wird, da pädagogische Theorien immer nur durch Praxis verwirklicht werden können. Im Weiteren soll deshalb nicht mit dem weit verbreiteten Begriff der Montessoripädagogik gearbeitet werden, auch weil Montessori selbst überhaupt keine gelernte Pädagogin war, sie war Wissenschaftlerin und Ärztin (Schumacher, 2016, S. 21ff.). Es wird der Begriff der Montessori-Methode gewählt, da er den praktischen Fokus dieser Arbeit besser repräsentiert. Deshalb wird auch von Bildungseinrichtungen gesprochen, die nach dieser Methode strukturiert sind oder ihr folgen. Es wird nicht immer diese genaue Formulierung verwendet, besonders wenn es explizit um Montessorischulen geht, der Fokus dieser Forschung liegt aber auf diesem Bereich.

Hier soll ebenfalls kurz erwähnt werden, dass die Verehrung von Montessori oft großen Einfluss auf die Rezeption und Reflexion der Methode selbst hat. Montessori selbst hielt ihr Erziehungskonzept für perfekt und passend für jedes Kind (Kramer, 1977, S.351f.), aus heutiger Perspektive gibt es aber Kritikpunkte und Bedarf zur Anpassung an den modernen Forschungsstand (Schumacher, 2016, S. 122). Dies spricht ebenfalls dafür sich nicht explizit mit der Theorie auseinanderzusetzen und den Fokus mehr auf die tatsächlich erlebten Erfahrungen in Einrichtungen, die das Montessori Konzept verwenden, zu richten.

Im Weiteren soll kurz auf die Geschichte der Montessori Methode eingegangen werden, wobei ein Fokus auf die Entwicklung in Deutschland gelegt wird. Dann wird das Bayrische Montessori Schulsystem näher beleuchtet bevor dargelegt wird, wie die Methode heute praktiziert wird und welche Ziele damit erreicht werden sollen.

4.1 Die Montessori Geschichte

Der Ursprung der Montessori-Methode, die in heutigen Schulen und Einrichtungen genutzt wird, ist noch immer sehr stark mit Maria Montessori selbst verstrickt. Ihre Person muss zum Verständnis also kurz beleuchtet werden, um die Entstehung der heutigen Methode nachvollziehen zu können. Nach einer Kurzbiografie soll dann kurz durch die Montessori Geschichte in Deutschland gegangen werden.

Maria Montessori wird am 31. August 1870 in einem Italien geboren, das gerade eine große Wende durchgeht. Der politische Raum, Jahrhunderte lang von der Kirche geprägt, wird von einem vereinten Nationalstaat übernommen. Es ist ein kompliziertes Verhältnis, aber auch ein Neuanfang (ebd., S. 18f.). Ihre Kindheit ist von familiären Einflüssen und ihrem großen Wissensdrang durchzogen und es stellt sich bereits in der Schule heraus, dass Montessori besonders begabt ist. Nach einem sehr erfolgreichen Schulabschluss widmet sich Montessori einem Ingenieursstudium, bevor sie es kurz vor Ende abbricht, um in die Medizin zu gehen, einem Feld das zuvor nur Männern offen war. Trotz Diskriminierung und Ausgliederung findet sie sich in der Medizin gut zurecht und beendet das Studium triumphal (ebd., S.21f.).

Bereits während dem Studium widmet sich Montessori der Anthropologie und in ersten Zügen auch der Pädagogik. Im Jahr 1899 übernimmt sie die Leitung eines Heilpädagogischen Instituts in Rom, beendet ihre Arbeit dort aber bereits nach zwei Jahren. Damit ist aber der Übergang in die Figur der Pädagogin getan, ein paar Jahre später wird sie ausgewählt, um eine neue pädagogische Einrichtung von Grund auf auszustatten. Hier arbeitet Montessori aber nicht selbst als Pädagogin, Angestellte arbeiten direkt mit den Kindern, sie beobachtet nur als Wissenschaftlerin und gibt Angaben wie mit den Kindern umgegangen werden soll. Dieser Trend zieht sich durch die weitere Erfolgsgeschichte von Montessori, sie veröffentlicht Bücher und reist durch die Welt, um Vorträge zu geben. Der Fokus liegt dabei immer auf der wissenschaftlichen, oft psychologisch medizinischen Theorie des Kindes, Montessori arbeitet nicht selbst als Pädagogin (ebd. S. 23 ff.). Hier ist auch anzumerken, dass sie auf die korrekte Vermarktung der Methode großen Wert legt und ein attraktives Produkt schaffen will, natürlich ist der Grundgedanke dem Kind zugewandt, diese Perspektive muss aber trotzdem beachtet werden (Winfried, 2010, S.11.).

Würde die generelle Verbreitung der Montessori-Methode in Deutschland hier im Fokus stehen wäre es wichtig auch Frauen wie Clara Grundwald zu beleuchten, der viele der heutigen Montessorischulen und Einrichtungen zu verdanken sind und die sowohl die Möglichkeiten des Montessori-Konzepts als auch Verbesserungen gesehen hat (vgl. Berger, 1994). Hier soll aber nur ein kurzer Überblick zur Verbreitung in Deutschland und explizit in Bayern gegeben werden.

Das Produkt Montessori-Methode kommt dann schließlich in den frühen 1910er Jahren auch in Deutschland, erstmal in Berlin, an und wird schnell angenommen. 1919 wird die erste pädagogische Einrichtung nach dem Montessori Konzept eröffnet, weitere Einrichtungen und das Gründen von Montessori Organisationen und Gesellschaften folgten prompt. 1933 wird diesem ein Ende gesetzt, alle Einrichtungen werden von den Nationalsozialisten geschlossen und zwei Jahre später wird die Arbeit mit dem Montessori Konzept deutschlandweit verboten. Während dem zweiten Weltkrieg wird die Montessori Methode kaum, wenn dann nur geheim, praktiziert, blüht aber nach dem Ende des Kriegs schnell wieder auf. (Ullrich & Strunck, 2012, S. 81f.).

In Bayern ist dies vor allem der Pädagogin Margarete ‚Grete‘ Aurin zu verdanken, die noch während des Kriegs versucht die Methode in ihrem Kinderhaus anzuwenden und letztendlich dafür sogar angeklagt wird (Günnigmann, 1979, S. 97f.). Sie gründet später den ersten Montessori Kindergarten in Süddeutschland, ist Vorstand der Deutschen Montessori-Gesellschaft und setzt sich für Integration in Montessori Einrichtungen ein. Sowohl die zahlreichen Einrichtungen als auch die aufgearbeitete Montessori Methode, die die bayrische Montessori Landschaft ausmachen sind Frauen wie Aurin zuzuschreiben, wahrscheinlich mehr als Montessori selbst. In diesem Kapitel soll nicht darauf eingegangen werden welche expliziten Inhalte die Montessori Methode mit sich bringt, es wird aber im weiteren Verlauf darauf eingegangen zu welchen praktischen Konzepten die Ideen führen.

4.2 Montessori Schulsystem und vorgesehen Übergänge

Mit der Montessori Geschichte als Grundlage kann nun betrachtet werden wie die Montessori Methode im heutigen Bildungssystem in Bayern tatsächlich vertreten und angewandt wird. Wolfgang Klafki unterteilt das allgemeinbildende Schulsystem in

Deutschland in drei grobe Teile: Regelschulen, Reformschulen und Privatschulen (2021, S.45). Montessorischulen werden dabei dem Überbegriff der Reformschulen, oder auch Versuchsschulen, zugeordnet. In diesen Schulen werden Konzepte verwendet, die auf das normierte Schulsystem aufbauen, also nicht weniger als Regelschulen machen, sondern entweder mehr oder etwas anderes (ebd., S. 58). Die Schulen sind aber trotzdem staatlich anerkannt und folgen den gleichen Vorgaben. Montessorischulen lehnen dabei ihr Erziehungskonzept stark an die Montessori-Methode an, es gibt aber keine festen Vorschriften wie genau vorgegangen werden muss. Qualitätsmanagement wird durchgeführt und Vorgaben, die für alle Schulen gelten, werden gefolgt, die genaue Verwirklichung des Montessori Konzepts geht aber von den Einrichtungen selbst aus (Montessori Bayern Landesverband, 2024). Hier ist auch anzumerken, dass Montessorischulen in Bayern nur in privater Trägerschaft geführt werden dürfen und Prüfungen meist an externen staatlichen Schulen durchgeführt werden müssen (Ullrich & Strunck, 2012, S.82). Für den folgenden genaueren Überblick der bayrischen Montessori Landschaft werden primär Daten des Montessori Bayern Landesverbands und deren Website verwendet. Hier handelt es sich rein um Fakten und Informationsmaterial, es werden keine Daten verwendet, die verzerrt dargestellt werden könnten, um den Verein in einem besseren Licht dastehen zu lassen. Die Daten des Verbandes werden genutzt, da Studien oft nur grobe Daten angeben und sich meist auf die gesamte Bundesrepublik beziehen. Der Verein macht die Daten für mögliche Schüler:innen und Eltern öffentlich und es kann somit angenommen werden, dass das bayrische Montessori Schulsystem gut repräsentiert wird. So soll im weiteren Verlauf darauf eingegangen werden wie viele Einrichtungen in Bayern nach Montessori strukturiert sind, wie eine normierte Bildungsbiografie aussieht und welche Übergänge somit vorgeplant sind.

Der Montessori Bayern Landesverband vermerkt auf seiner Website insgesamt 176 Montessori-Einrichtungen in Bayern, 80 davon sind Montessorischulen. Dabei ist hier anzumerken, dass nicht nur Montessori-Einrichtungen die Montessori Methode verwenden. Teile oder Ideen der Methode können in andere pädagogische Konzepte aufgenommen werden und in den Alltag anderer Schulen oder Bildungsangebote eingebaut werden. Es ist somit möglich, dass auch Schüler:innen, die nie eine Montessori Einrichtung besuchen, Berührungspunkte mit dem Konzept haben. Diese Montessori Erlebnisse sind aber nur schwer nachzuvollziehen und es ist unmöglich zu sagen an wie

vielen Schulen das Konzept Einfluss hat, da manche Praktiken, wie zum Beispiel der Materialeinsatz, nicht direkt in Verbindung zu Montessori stehen muss.

Bildungsbiografien aller Art können also Erfahrungen und Erinnerungen beinhalten, die von der Montessori Methode beeinflusst sind. Trotzdem gibt es einen Montessori Bildungsweg, eine normierte Biografie, die darstellt welche Wege durch das bayrische Bildungssystem möglich sind, die nach dem Montessori Konzept vor-strukturiert sind. Hier wird sich mit den institutionell gerahmten Angeboten auseinandergesetzt, wie es eine klassische Bildungsbiografie vorgibt. Der Gedanke hier ist ein möglichst integriertes System zu haben, Schüler:innen sollen keine großen Umgebungsveränderungen haben, das Idealmodell würde Kinder von der Einschulung bis zum Abschluss im gleichen Gebäude sehen (Ullrich & Strunck, 2012, S.84ff.). In Realität ist dies meist nicht möglich, integrierte Gesamtschulen gibt es aber bereits.

Eine reine Montessori Bildung würde in einem Montessori Kinderhaus mit Krippe beginnen und dann nach dem Übergang in die Grundstufe (Klasse 1-3/4) an ein Montessori Gymnasium oder eine Mittelschule übergehen. Die Montessori-Mittelstufe (Klasse 4-6 oder 5-7) geht dann in die Oberstufe über (Klasse 7/8-9/10) und zuletzt kann eine Montessori-Fachoberschule (Klasse 11-13) besucht werden. Beide Wege können somit in einer allgemeinen Hochschulreife enden, auch Hauptschulabschlüsse oder mittlere Bildungsabschlüsse sind möglich (Montessori Bayern Landesverband, 2024). Danach können staatliche Berufsschulen oder Hochschulen besucht werden, für diese Bildungsarten gibt es noch keine Montessori Einrichtungen in Bayern (Ullrich & Strunck, 2012, S.87). Geplant sind also weniger Übergänge, umgangen werden können diese aber trotzdem nicht. Anzumerken ist hier aber, dass in Montessorischulen besonders fließende Übergänge angestrebt werden und diese den Bedürfnissen des Kindes nach gestaltet werden sollen (Deutsche Montessori Gesellschaft e.V., 2021a, S.11). Hier ist auch anzumerken, dass es keinesfalls die Norm ist von Einschulung bis Abschluss eine und vor allem nicht genau die gleiche Montessorischule zu besuchen. Es wird oft zwischen verschiedenen Schulen gewechselt, vom staatlichen System zu Montessori übergegangen und dann wieder zurück, alles ist möglich. Hier wird also nur aufgezeigt welche Möglichkeiten in Bayern bestehen, nicht wie jedes Montessori-Schulkind seinen Bildungsweg geht. Nachdem erläutert wird wie das bayrische Montessori Schulsystem

aufgebaut ist, kann jetzt darauf eingegangen werden, wie die Montessori Methode an diesen Schulen tatsächlich verwendet wird.

4.3 Montessori Methode heute

Die einleitende Montessori Geschichte und der Blick auf die Struktur von Montessorischulen in Bayern zeigt bereits die Diskrepanz zwischen der Montessori Theorie und der Montessori Praxis. In dieser Arbeit soll sich mit der Praxis beschäftigt werden, die sich aus der Theorie bildet. Es sollen die Methoden betrachtet werden, die an Montessorischulen verwendet werden und somit Einfluss auf die Bildungsbiografien von Schüler:innen dort haben. Somit muss erst untersucht werden, wie genau diese Einrichtungen funktionieren, und welchen Prinzipien gefolgt wird. Nur so kann der Kontext gebildet werden, der im empirischen Teil dieser Arbeit als Basis dient. So soll hier verständlich gemacht werden, wie die Montessori Methode in Schulen an Bayern ausgeführt wird, bevor später darauf eingegangen werden kann, wie dies erlebt wird.

Montessorischulen folgen einem bestimmten didaktischen Prinzip, zumindest die Anforderung dieses Prinzips müssen beachtet und befolgt werden um als Montessorischule anerkannt zu werden. Die alltägliche Erziehungsmethodik ist hier weniger gemeint, es sind mehr Grundprinzipien, denen gefolgt werden muss. Während es auch Material gibt, das genau vorgibt, wie nach Montessori mit verschiedenen Situationen umgegangen werden soll, wird sich hier nur auf die Grundprinzipien gestützt. Dies wird besonders deshalb getan, da es ein realistischeres Bild des Alltags eines Montessori Schulkindes gibt und die Individualität der erlebten Situationen nicht untergräbt.

Zum besseren Verständnis der Montessori Grundprinzipien wird sich auf die pädagogischen Profile von Gudula Meisterjahn-Knebel und Patricia Eck bezogen (Ullrich & Strunck, 2012, S.84ff.), die eine allgemeine Didaktik beinhalten, der gefolgt werden muss und besondere Anforderungen an Montessorischulen im Sekundarbereich stellen. Zusammen mit dem Qualitätsrahmen der Deutschen Montessori Gesellschaft e.V. (2021a) kann so dargestellt werden wie Montessorischulen in Deutschland grundlegend geführt und aufgebaut sind. Dies sind auch die Anforderungen an die Handlungen von Montessori-Pädagog:innen sowie den Ausstattungen und dem Umfeld von Montessori Einrichtungen, denen gefolgt werden muss um als Montessorischule anerkannt zu

werden. Allgemeine Grundlagen, die Einrichtungen ethisch, pädagogisch oder gesetzlich betreffen, werden hier vorausgesetzt und es soll nur auf die spezifischen Montessori-Aspekte eingegangen werden.

4.3.1 Das pädagogische Konzept

Die Grundlagen und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in Montessorischulen orientieren sich an einem pädagogischen Konzept, das in die alltäglichen Handlungen eingearbeitet werden soll. Grundlegend für dies ist vor allem die Beachtung der Entwicklungsstufen in die Kinder eingeteilt werden, in jeder Stufe haben Kinder unterschiedliche Bedürfnisse und unterschiedliche Aspekte müssen beachtet werden (Deutsche Montessori Gesellschaft e.V., 2021a, S. 11). Dieses Konzept ist von Montessoris Idee des natürlichen Bauplans übernommen, dem jedes Kind natürlich folgt und der in sensible Phasen aufgeteilt ist. In diesen Phasen ist es einfacher bestimmte Dinge zu lernen und durch das Beachten und Eingehen auf diese Phasen können Kinder ihr Entwicklungspotential ausschöpfen (Ludwig, 2018, S.182).

In der ersten Entwicklungsphase (Absorbierender Geist und Normalisation) befinden sich Kinder zwischen null und sechs Jahren, also Kinder vor dem Schulantritt. In den ersten drei Jahren dieser Phase ist das Konzept des absorbierenden Geists besonders relevant, Kinder sind wie Schwämme, die alles in ihrem Umfeld aufsaugen (Danzer, 2015, S.201f.). Besonders die Entwicklung der Schwerpunkte „Bewegung, Sprache und Ordnung (ebd., S. 200)“ sind in den ersten drei Jahren wichtig, in den weiteren Jahren kommt dann „Aktivität und soziales Zusammenleben (ebd., S.200)“ dazu. In der zweiten Entwicklungsphase, zwischen sechs und zwölf Jahren (Kosmische Erziehung), soll das Umfeld Impulse geben, die dazu führen, dass abstraktere Denkvorgänge angeregt werden. Außerdem soll die Vorstellungskraft (vom Detail zum Ganzen) ausgeprägt und erste Erfahrungen mit Identitätsbildung und dem Selbstkonzept angeleitet werden. Diese Erfahrungen sollen dann dazu führen, dass erste Züge eines moralischen Bewusstseins aufkommen. Wenn es auf das Jugendalter hingeht, zwölf bis 18 Jahre (Erdkinderplan), kommen Bedürfnisse nach Schutz und Geborgenheit auf, die Rolle in der sozialen Gesellschaft muss gefunden werden und das Selbstvertrauen muss ausgeprägt werden. Der Wert der eigenen Person muss verstanden werden, um aktiv die eigene Entwicklung

zu durchgehen und zu gestalten (ebd., S. 200). Die Phasen sind hier nur kurz beschrieben, primär ist es aber wichtig zu verstehen, dass ein bestimmtes Verständnis der Entwicklungsstufen vorliegt nach dem das Umfeld und die Handlungen angepasst werden.

Es soll Schüler:innen ermöglicht werden konzentriert und zielgerichtet zu arbeiten, ihre Aufmerksamkeit soll polarisiert werden. In einem optimalen Umfeld, einer vorbereiteten Umgebung, die auf die Entwicklungsstufe des Kindes und die individuellen Fähigkeiten zugeschnitten ist, sollen didaktische Materialien, auch Entwicklungsmaterialien genannt, die Kinder begeistern und anregen. Dies ist die Grundlage für eine ideale Entwicklung (Winfried, 2010, S. 53). In dieser Umgebung sollen die Schüler:innen dann selbstbestimmt Arbeiten dürfen, die Freie Arbeit oder Freiarbeit ermöglicht dies im Schulalltag. Hier gibt es keine feste Struktur oder Vorgaben was wann gemacht werden muss und Kinder können sich selbst Ziele setzen, Materialien benutzen und neue Themen erforschen (Deutsche Montessori Gesellschaft e.V., 2021a, S. 12). Somit kann die freie Wahl der Tätigkeit, angelehnt an einen festen Lehrplan, das Lernen individualisiert gestalten (Ullrich & Strunck, 2012, S.85).

Konzepte wie die Freiarbeit sind nötig, um ein weiteres Grundprinzip zu ermöglichen, die Altersmischung. In Montessorischulen soll keine Klassenstufe allein in einer Klasse sein, es sind immer mindestens zwei Jahrgangsstufen gemischt, wie bereits im Montessori Bildungsweg aufgezeigt (ebd.). Diese Mischung kann die soziale Entwicklung anregen und ermöglicht es Beziehung mit Schüler:innen aufzubauen, die nicht gleichaltrig sind. Kinder können einander gegenseitig helfen und es kann motivierend sein mit älteren Kindern zusammen zu arbeiten.

Das abschließende Grundkonzept der Montessori Pädagogik, die an bayrischen Montessorischulen angewandt wird, fokussiert sich auf die Evaluation der Leistung in der Schule. Montessorischulen haben kein Notenprinzip, Rückmeldungen werden in einem kategorischen System gegeben, das sich auf die Entwicklung der Schüler:innen bezieht (ebd.). So bekommt ein Schüler, der sich im Thema Mathematik schwertut, keine Note sechs, sondern einen Bericht, der aufzeigt, dass seine Leistung in diesem Thema noch nicht zum vollen Potential entwickelt ist.

Die Montessori Methode baut auf diesen Grundstrukturen auf und geht immer wieder in ihren Handlungen auf die Erkenntnisse und Vorgaben zurück, wobei sie immer auf die individuellen Praxissituationen angepasst werden.

4.3.2 Die Rolle der Schüler:innen

Der Fokus der Montessori Methode liegt darauf den Schüler:innen ein optimales Umfeld zu gestalten, trotzdem gibt es aber auch Angaben dafür, wie sich die Kinder verhalten müssen um Teil der Gemeinschaft, der Montessorischule, sein zu können. Der Umgang mit sich selbst und anderen soll von „Respekt, Achtung, Wertschätzung und der altersangemessenen Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zurückzunehmen und steuern zu können (Deutsche Montessori Gesellschaft e.V., 2021a, S. 13)“ geprägt sein. Der Schwerpunkt der Methode auf selbstbestimmtes Handeln bringt es auch mit sich, dass Schüler:innen für diese Handlungen einstehen müssen und verantwortungsvoll mit sich selbst, anderen und ihrem Umfeld umgehen. Hier ist ebenfalls anzumerken, dass es im Qualitätsrahmen explizit vermerkt ist, dass die Schüler:innen aktive Teilnehmer:innen sein sollen: „Kinder und Jugendlichen identifizieren sich mit ihrer Einrichtung, fühlen sich wohl und sind zufrieden (ebd.).“

4.3.3 Die Rolle der Pädagog:innen

Montessori Pädagog:innen benötigen neben einer staatlichen pädagogischen Ausbildung eine aufbauende Ausbildung, die sich mit der Montessori Methode befasst. Der Erwerb dieses Montessori Diploms soll ihnen ermöglichen das Montessori Leitbild umzusetzen. Dieses Leitbild soll nicht vollkommen ausgeführt werden, da dies nicht im Fokus dieser Arbeit steht, es wird nur ein kurzer Überblick präsentiert. Pädagog:innen sollen als Beispiele und Vorbilder agieren und die oben bereits erläuterten Grundlagen der Montessori Methode vertreten und durchsetzen. In ihrer Arbeit stehen die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt und deren Bedürfnisse und Würde soll stets bedacht werden. Generell hat das pädagogische Personal einen unterstützenden Charakter, die grobe Organisation der Themen geht von ihnen aus und ständige Beobachtung und Dokumentation ermöglicht es diese Unterstützung individuell an Bedürfnisse und

Entwicklungsstufen anzupassen. Das Motto „Hilf mir es selbst zu tun (Montessori, 1979, S. 47)“ ist hier sehr relevant, das Lernen und die Entwicklung gehen zwar von den Schüler:innen aus, wo Hilfe benötigt wird steht diese aber sofort und passend bereit. Um diese Anforderungen zu erfüllen müssen die Pädagog:innen zusammenarbeiten und das gesamte System muss abgestimmt und beachtet werden.

4.3.4 Die Rolle der Eltern

In der Montessori Methode soll das Umfeld der Schüler:innen mitbedacht werden und vor allem die Eltern sollen mit einbezogen werden. Im Qualitätsrahmen wird von Eltern gesprochen, wobei anzunehmen ist, dass dies auf erziehungsberechtigte Personen ausgeweitet werden kann. Die Beziehung zwischen den Schulen und den Eltern soll dabei eine Erziehungspartnerschaft sein. Ein Austausch zwischen Eltern und Pädagog:innen soll ermöglichen, dass auf beiden Seiten ein Verständnis entsteht, was das generelle Umfeld der Schüler:innen oder Kinder betrifft. Beide Seiten sollen aufeinander eingehen und sich zusammen abstimmen, das Kind steht dabei natürlich immer im Fokus (Deutsche Montessori Gesellschaft e.V., 2021a, S. 13).

Die hier gesammelten Prinzipien sollen dazu beitragen, dass eine altersgerechte Schulumgebung besteht, in der eigenverantwortliches Lernen ermöglicht wird. Die Montessori-Methode, die in heutigen Einrichtungen verfolgt wird, sieht es als Ziel am Kind orientierte Bildung zu ermöglichen, in der sich Kinder in ihrer Individualität zu ihrem vollen Potential entwickeln können (Ullrich & Strunck, 2012, S.84). Hiermit kommt es zum Ende der theoretischen Grundlagen, die in Verbindung mit dem Stand der qualitativen Forschung dann als Basis für die empirische Arbeit dienen soll.

5. Stand der Forschung aus einer qualitativen Perspektive

Die theoretischen Grundlagen werden als Kontext benötigt, um dem Forschungsziel dieser Arbeit näher zu kommen. Als Orientierung in der relevanten Forschung soll sich im weiteren Verlauf mit dem Stand der Forschung befasst werden. Hier wird sich nur auf qualitative Studien und Forschungsprojekte bezogen, da quantitative Daten und deren

Auswertung wenig relevante Angaben zur individuellen Reflektion und den Erlebnissen von Einzelpersonen bringen können. Es soll sich außerdem nur mit Studien befassen werden, die seit dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden, um eine Repräsentation von Einblicken zu erlangen, die als Vergleich für die Erlebnisse von ehemaligen Schüler:innen dienen können, die in diesem Zeitabschnitt eine nach Montessori vor-strukturierte Bildungseinrichtung besucht haben. Nur diese Daten sind für den empirischen Teil dieser Arbeit relevant, da ältere Veröffentlichungen möglicherweise von einer anderen Montessori Methode und anderen Bildungsübergängen ausgehen. Hier soll sowohl auf den Stand der Forschung zum Einfluss der Montessori Methode auf die Biografie eingegangen werden als auch Forschung zu Übergängen und Montessori.

5.1 Einfluss der Montessori Struktur auf die Biografie

Der Einfluss von Erziehung und Bildung auf die (Bildungs-)Biografie von Personen wird im Laufe dieser Arbeit bereits herausgearbeitet. Allein dass der Begriff der Bildungsbiografie in der Forschung verwendet wird, belegt dies. Wenn es aber um explizite Studien geht, die sich damit befassen wie eine spezifische Bildung, in diesem Falle eine nach Montessori vor-strukturierte, Einfluss hat, gibt es wenig Auswahl. Die beiden im Folgenden vorgestellten Studien beschäftigen sich ungefähr mit dem Thema, es konnte keine empirische Forschung gefunden werden, die sich mit dem Einfluss der Montessori Struktur auf die Bildungsbiografie befasst. Somit können auch keine Angaben dazu gegeben werden, auf welchem Stand die Forschung in diesem Feld liegt.

Anke Meyer untersucht 2001 Schüler:innen einer Montessori Hauptschule in Köln. Der Fokus der Studie liegt auf den Wirkungen des Schulbesuchs auf die Schüler:innen-Biografien. Die Erlebnisse dort und deren Bedeutung für die Biografie werden mit einer Kontrollgruppe von Regelschüler:innen verglichen und Schwächen, sowie Vorteile werden herausgearbeitet. Die Freie Arbeit wird hier als positiv beeinflussend gekennzeichnet sowie auch die soziale Entwicklung, trotzdem beeinflussen Stigmas die Montessorischüler:innen negativ (Meyer, 2001 zitiert nach Ullrich & Strunck, 2012, S. 92f).

In einer empirischen Studie zu Bildungserfahrungen an Montessorischulen (Liebenwein, Barz & Randoll, 2013) wird darauf eingegangen zu welchen länger währenden Einflüssen

der Besuch einer Montessorischule führen kann, primär beschäftigt sich die Studie aber damit wie in Montessorischulen gebildet und gelehrt wird. Auch ein Vergleich zur Waldorfpädagogik ist zentral für die Studie. Im Laufe der Vorstellung der Studie wird aber auch auf Grundqualifikationen eingegangen, die eine Montessori Bildung ermöglicht zu entwickeln (S. 36), diese sind wiederum relevant da sie die Bildungsbiografie direkt beeinflussen können.

5.2 Montessori und Übergänge

Im Leitfaden der Deutsche Montessori Gesellschaft e.V. (2021a) zum Qualitätsrahmen für die Montessori-Praxis befasst sich eine der Qualitätskriterien mit der Gestaltung der Übergänge. In der Montessori Methode ist es also vorgesehen Transitionsphasen zu markieren, zu begleiten und darauf vorzubereiten. Der Leitfaden geht dabei aber nicht weiter darauf ein, wie genau diese Gestaltung ablaufen soll (S. 11). Dieser Trend kann auch in der Forschung wiedergefunden werden, es wird registriert, dass Übergänge besonders relevant in der Biografie sind (Bellenberg & Forell, 2013, S. 9), explizite Studien dazu, die sich mit Montessori Bildungseinrichtungen beschäftigen, gibt es aber kaum. Es können zwei qualitative Studien gefunden werden, die sich allerdings mit spezifischen Übergängen befassen und nicht zu generalisieren sind.

Eine in Amerika durchgeführte Studie befasst sich mit dem Übergang zwischen einer Montessori Middle School und einer normalen High School. In Interviews mit Schüler:innen, vor und nach dem Übergang, wird primär über den Schulalltag gesprochen. Die Autorin der Studie findet, dass vor allem das Entwickeln von akademischen und sozialen Kompetenzen, eine gute Lerneinstellung und Möglichkeiten zur Selbstständigkeit auf einen erfolgreichen Übergang vorbereiten (Lapon, 2020, S. 34). Zu diesem Übergang (Montessori Middle School zur High School) konnten auch mehrere Hochschulschriften gefunden werden, die aber zu keinen außergewöhnlichen Erkenntnissen kommen (vgl. Ward, 2013 und Corry, 2006).

Die einzige deutsche Publikation ist eine Studie, die sich mit dem Übergang in die Sekundarstufe beschäftigt, wobei sowohl hier Primar- und Sekundarbereich nach Montessori vor-strukturiert sind. Hier steht es im Fokus, wie genau das Montessori Konzept die Übergänge aus kindlicher Perspektive begleitet. Die Autorin kommt dabei

zum Schluss, dass das Montessori Konzept zur Ausbildung hilfreicher Kompetenzen führen kann, aber zu viele andere Faktoren Übergänge beeinflussen, um diesen Kompetenzen zu viel Einfluss zuzuschreiben (Eck, 2017, S. 198).

Generell ist hier noch einmal anzumerken, dass eine große Anzahl von Studien und ganzen Büchern zu Übergängen in der Bildung und der Verwendung der Montessori Methode in der Bildung vorliegen. Spezifische Forschung und Studien zum Zusammenhang der Montessori Methode und den erlebten Übergängen in der Bildungsbiografie sind dabei allerdings nicht häufig repräsentiert, was diese Arbeit eben als grundlegende Forschungslücke versteht. Auch ist klarzustellen, dass die Möglichkeit besteht, dass eben solche Studien existieren, diese aber auch nach ausführlicher Recherche nicht gefunden werden können. Es soll hier also nicht davon ausgegangen werden, dass faktisch keine Studien publiziert worden sind. Es ist aber anzumerken, dass keine im Rechercheprozess gefunden werden können, was zumindest dafürspricht, dass diese thematische Spezifizierung nicht üblich oder vollkommen ausgeschöpft ist.

Die Ausführungen des theoretischen Teils sollen als Grundlage dienen, mit deren Hilfe der Kontext des empirischen Teils verstanden werden kann. Das bayrische Schulsystem, die Schlüsselrolle von Übergängen und das Montessori-Konzept sind die Themen, die gesammelt zur Forschungsfrage dieser Arbeit führen und als Einstieg nötig sind, um der Studie zu folgen. Im weiteren Verlauf wird auf diese theoretische Basis zurückgegriffen und kontextuelle Erkenntnisse können gewonnen werden.

6. Empirischer Teil

Der theoretische Teil dieser Arbeit macht es ersichtlich, dass Übergänge im Bildungsweg von Schüler:innen zu biografisch relevanten Erfahrungen führen können. Das Selbstkonzept, vor allem von jungen Menschen, muss in diesen transitorischen Phasen gestärkt und angepasst werden. Die Montessori Methode legt auf die Unterstützung in diesen Phasen einen besonderen Wert. Genau diese Relation soll als Ausgangspunkt dieser Arbeit dienen und es soll hinterfragt werden welche Zusammenhänge hier bestehen. Somit soll eine empirische Untersuchung folgender Frage durchgeführt werden:

Wie reflektieren ehemalige Schüler:innen den Einfluss von Montessori Strukturen in ihren Bildungserfahrungen auf Übergänge in ihrer Bildungsbiografie?

Nach einer Vorstellung des Forschungsdesigns sollen die geführten Interviews ausgewertet und die empirischen Ergebnisse präsentiert werden.

6.1 Forschungsdesign

Um einer Antwort zur Forschungsfrage näher zu kommen, soll zuerst eingeordnet werden mit welchem wissenschaftlichen Rahmen die Forschung angegangen wird, bevor darauf eingegangen wird warum sich die Biografieforschung und das Narrative Interview nach Schütze besonders gut für dieses Forschungsvorhaben eignen. Die Methode der Datenerhebung und der Auswertung wird hier genau aufgezeigt. Es wird ebenfalls darauf eingegangen welche Abänderungen gemacht werden, um dem thematischen Fokus der Arbeit folgen zu können, sowie den ethischen Standards, die beachtet werden müssen. Zuletzt wird darauf eingegangen wie der Zugang zum Forschungsfeld organisiert wird und mit welchen Eigenheiten dies einhergeht.

6.1.1 Qualitative empirische Sozialforschung

Um dem Forschungsvorhaben näher zu kommen, soll sich mit den Erfahrungen von Personen, erlebten Dingen auseinandergesetzt werden. Es soll sich im Bereich der Empirie bewegt werden. Der Fokus darauf die Erfahrungen von Individuen wissenschaftlich zu bearbeiten, ist in der empirischen Sozialforschung prävalent (Brüsenmeister, 2008, S. 13), sich auf diese zu beziehen ist also sehr passend. Verschiedene Datenarten können genutzt werden, um die Erfahrungen aufzunehmen, hier soll sich für Befragungen entschieden werden, da diese ermöglichen Einblick in besonders individuelle Vorgänge, Gedanken und Emotionen zu bekommen.

Mit dem gleichen Ziel wird sich auch für eine qualitative statt einer quantitativen Datenanalyse entschieden. Die qualitative Forschung ermöglicht es sich ohne Vorurteile und grundlegende Theorie einem Thema zu widmen und die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess heraus zu entwickeln. Die Forschung kann mit Offenheit begonnen und durchgeführt werden, die es wiederum ermöglicht sich vollkommen auf die

Individuen zu beziehen, die ihre Erfahrungen teilen (ebd., S. 23f.). Deren Eindrücke und geteilte Gedanken können als Grundlage für theoretische Ansätze dienen und es entsteht ein Austausch zwischen Forschungsperson und Experten derer eigenen Geschichte, der zu neuen Ideen und Ansätzen führen kann. Diese Möglichkeiten sollen genutzt werden, um dem Ziel der Arbeit und dem Beantworten der Forschungsfrage näher zu kommen. Wie bereits erfasst können in der qualitativ empirischen Sozialforschung subjektive Sichtweisen untersucht werden, für diesen Fokus eignet sich dann die Biografieforschung, deren Grundlagen folgend kurz beleuchtet werden sollen.

6.1.2 Biografieforschung als methodologischer Rahmen

In der Biografieforschung wird sich mit den narrativen Lebenserzählungen von Personen auseinandergesetzt und die individuelle Gestaltung von Biografien wird untersucht. Dabei steht dies in direkter Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Forschungen, die sich damit beschäftigen, wie Bildung dazu beiträgt eben diese Biografien zu prägen. Die Biografieforschung ermöglicht es diese Bildungsgeschichten zu rekonstruieren und zu interpretieren: „Narrationen [sind] die zentrale Basis für die Untersuchung subjektiver Verarbeitungsprozesse von Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen (Deppe & Krüger, 2023, S. 50). Viele qualitative Forschungsprojekte im Bereich der Bildungswissenschaft greifen auf diesen methodologischen Rahmen zurück und er soll auch diese Arbeit rahmen (ebd., S. 40f.).

Die Möglichkeit zu erforschen, wie lebensgeschichtlich relevante Erfahrungen die Biografie einer Person beeinflussen kann hier genutzt werden, um sich auf die Übergänge in Bildungsbiografien zu fokussieren. Hier wird sich also nur auf die Bildungsbiografie, explizit die erlebten Übergänge, bezogen und die erlebten Erfahrungen, die diese beeinflussen können, sollen somit untersucht werden. Hier kann dann unterschieden werden welche Einflüsse auf die Transitionen im Zusammenhang mit der Montessori Methode stehen. Somit wird das volle Potential der Biografieforschung zwar nicht ausgenutzt, sie eignet sich aber trotzdem, um dem Forschungsziel näher zu kommen und ermöglicht Einsichten in die individuellen Erfahrungen und Reflexionen der befragten Personen. Der Bezug zum methodologischen Rahmen ermöglicht eine Forschung, die mit Offenheit angegangen werden kann und in der sich intensiv auf ein Thema eingelassen

werden kann. In der Biografieforschung ist es wichtig sich irritieren zu lassen, anfängliche Annahmen zu verwerfen und sich von der Forschung selbst, und den gesammelten Daten, leiten lassen (Koller, 2016, S. 180f.). Gerade dieser Prozess der „Theorieschaffung“ ist besonders interessant und soll die Analyse prägen und beeinflussen. Eine besonders wichtige Methode der Biografieforschung ist das Narrative Interview nach Schütze (2016), auf das in der Methodenwahl noch genauer eingegangen werden soll.

6.1.3 Methodenwahl: Narratives Interview und symptomatische Analyse nach Schütze (2016)

In Betracht der Grundlagen der qualitativ empirischen Sozialforschung, vor allem der Möglichkeit sich mit subjektiven Erfahrungsberichten und Erlebnissen auseinander zusetzen, eignet sich diese als Basis der Forschung. Die Biografieforschung rahmt vor allem die Erhebung und Analyse der Daten, da narrative Erzähltexte, beziehungsweise Stehgreiferzählungen, festgehalten werden können. Hier eignet sich besonders die Methode des Narrativen Interviews und eine an den Forschungsvorgang angeglichenen symptomatische Analyse (Schütze, 2016). Folgend sollen diese kurz vorgestellt werden und aufgezeigt werden welche Abänderung vorgenommen werden. Es wird außerdem kurz darauf eingegangen welche zusätzlichen Daten von den Teilnehmer:innen geteilt werden um die Analyse zu bereichern.

Das Narrative Interview ist eine Methode der Datenerhebung, die es ermöglicht mit minimalem Einfluss der Interviewperson die Biografie einer Person, beziehungsweise die in dieser vorkommenden Handlungen und Strukturen, zu erheben. Neben dem geringen Einfluss in der Datenerhebung macht es die Methode ebenfalls möglich die Position der interviewten Personen in den Mittelpunkt zu stellen. Es wird Fokus darauf gesetzt welchen Prozessen oder Lebensabschnitten, in diesem Fall auch Übergängen, von den interviewten Personen besondere Relevanz gegeben wird und wie diese reflektiert und gedeutet werden (Küsters, 2022, S. 893). Der sehr objektive Charakter von Forschung soll so leicht eingedämmt werden, um subjektive Erfahrungen betrachten zu können und erste Ansätze der Partizipation zu verfolgen. Diesem Ziel näher zu kommen, wird mit der Wahl des Narrativen Interviews als Methode erreicht, da Datentexte erstellt werden, die

besonders individuell ausfallen: „Nicht nur der „äußerliche“ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung (Schütze, 2016, S. 57).“ Für diese Forschung, die Wert auf das Verstehen und Untersuchen der Entwicklung von Kompetenzen und das Überkommen von Übergängen legt, ist ebenfalls passend, dass Schützes Methode explizit auf die Veränderung von biografischen Identitäten, auch als Selbstkonzept zu verstehen, eingeht (ebd.).

Das Narrative Interview bringt aber auch Vorgaben und Einschränkungen mit sich, die die Arbeit verkomplizieren und nicht direkt zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen, beziehungsweise nicht für dies nötig sind. Somit soll die Methode leicht abgeändert werden, um die Nutzung im Kontext einer Masterarbeit zu ermöglichen und dem Forschungsziel näher zu kommen. Auf die Abwandlungen im Prozess der Erhebung der Daten wird hier kurz eingegangen, der veränderte Analyseprozess wird im weiteren Verlauf noch erläutert. Der Ablauf der Narrativen Interviews soll vorgestellt werden und es wird geklärt, welchen Ablauf Schütze vorsieht und welchem Ablauf in dieser Forschung gefolgt wird. Bei der Erhebung gibt es hier aber keine großen Unterschiede. Außerdem ist anzumerken, dass hier nur auf den geplanten Ablauf des Interviews eingegangen wird, falls in den durchgeführten Interviews dem Plan nicht hundertprozentig gefolgt werden kann, wird mit der individuellen Situation umgegangen, diese werden aber nicht in der Erklärung der Methode aufgenommen. Außerdem wird hier nur der Ablauf des Interviews beleuchtet, nicht die Organisation dieser oder folgende Prozesse, auf diese Abläufe wird im weiteren Verlauf jeweils in einem eigenen Teil eingegangen.

Die Interviews werden mit ungefähr gleichaltrigen Personen durchgeführt, mit denen zuerst ein Rapport aufgebaut wird. Das Gespräch ist vertraulich aufgebaut, beide Personen sind in Umgebungen, in denen sie sich wohlfühlen und den interviewten Personen wird ganz am Anfang des Prozesses das Du angeboten. Die Interviews werden mit einer einleitenden Frage, eine „autobiographisch orientierte Erzählaufforderung (ebd., S.56)“, gestartet. Hier wird die Frage auf eine besondere Phase der Lebensgeschichte, der Bildungsbiografie, zugeschnitten. Was das bedeutet und welche Lebensabschnitte damit gemeint sind wird den Teilnehmer:innen im einführenden Gespräch des Interviews erklärt, um Verwirrung zu vermeiden. Um eine natürliche

Konversation einzuleiten und somit eine narrative Erzählstruktur zu generieren, wird die Frage nicht abgelesen und ist somit nicht in jedem Interview genau gleich. Es wird sich aber immer an einer vorgefertigten Erzählaufforderung orientiert, diese lautet: „Bitte erzähl mir von deiner gesamten Bildungsbiografie, also allen Bildungserfahrungen, die du in deinem Leben bis jetzt durchgemacht hast.“ Diese Frage kann von den interviewten Personen unterschiedlich interpretiert werden, manche Personen zählen vielleicht den Kindergarten als Bildungserfahrung und andere nicht, aber gerade diese individuelle Deutung ist gewollt.

Diese Frage ist der erste aktive Teil, der von der interviewenden Person ausgeht und soll der einzige sein, bis die Haupterzählung der interviewten Person beendet ist. Hier wird der Redefluss nicht unterbrochen, wenn Fragen aufkommen, können diese aber beantwortet werden. Die Interaktion wird dann erst wieder beeinflusst, beziehungsweise geleitet, wenn die Haupterzählung beendet ist. Das Ende wird mit einem Erzählkoda definiert, die Person selbst kommt zu einem Schluss und markiert diesen sprachlich (ebd., S.57), zum Beispiel „Ja (5) das war es glaube ich eigentlich (Erzählkoda aus einem der geführten Interviews; Transkript H., Z. 432-433). Erst dann übernimmt die interviewende Person wieder die Leitung des Gesprächs und die Phase des Nachfragens beginnt, vor dieser Phase kann auch eine kurze Pause eingelegt werden.

Während der Haupterzählung werden sich konstant Notizen gemacht, in denen besonders darauf Wert gelegt wird offene Fragen und Lücken zu markieren. Auf diese soll dann nach dem Interview chronologisch eingegangen werden, um eine möglichst exakte Erzählung der Bildungsbiografie zu bekommen. Es werden außerdem Fragen zur individuellen Deutung von Situationen und Ereignissen gestellt, hier wird besonders nachgefragt, warum bestimmte Dinge so erzählt werden und welche Ursprünge Entscheidungen oder ähnliches haben. Nachdem alle Fragen gestellt werden, die nötig sind, um die Erzählung zu verstehen und zu vervollständigen wird das Interview beendet (Küsters, 2022, S. 896f.). In dieser letzten Phase wird den Teilnehmer:innen auch noch ermöglicht auf ihre Haupterzählung einzugehen und nachträglich Aussagen zu erklären oder richtig zu stellen. Auch die Möglichkeit Passagen „zurückzunehmen“, also nicht als Teil der Masterarbeit zu übernehmen, wird angeboten, keine der teilnehmenden Personen möchte dieses Angebot annehmen und alle bewilligen die vollständige Übernahme der geführten Interviews.

Die Aufnahme von sozio-demografischen Daten wird nicht direkt am Ende des Interviews durchgeführt, sondern in einem weiteren Schritt erhoben. Nach Ende des Interviews wird den teilnehmenden Personen ein Link zu einem Online-Fragebogen geschickt, in dem sowohl die demografischen Merkmale abgefragt werden, aber auch ein schriftlich ausgeführter Lebenslauf, sowie Fragen zu Montessori Erfahrungen. Dieser Schritt dient dazu Daten zu sammeln, mit denen Aussagen in den Interviews abgeglichen werden können. Diese Daten werden unterstützend in der Analyse verwendet, aber nicht vollständig hier beigelegt um die Privatsphäre der Teilnehmer:innen zu schützen.

Die geführten Interviews werden aufgenommen und im Anschluss möglichst exakt transkribiert. Das Transkript dient nicht nur dazu die inhaltlichen Antworten festzuhalten, sondern soll auch repräsentieren wie geantwortet wird. Pausen oder parasprachliches wird ebenfalls vermerkt und auch hier soll möglichst genau vorgegangen werden, ein genauer Transkriptionsschlüssel (angelehnt an Brüsemeister, 2008, S.131f.) ist in Anhang 1 vorzufinden. Hier ist anzumerken, dass die Nachfrage-Phasen nicht ganz transkribiert werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Alle gesammelten Informationen werden dokumentiert und notiert und können somit in der Analyse verwendet werden, aber nur die narrativ aufgebauten Antworten werden vollständig transkribiert.

Zur Verwendung der Transkripte in dieser Arbeit werden sie mit Zeilennummern versehen und mit den Anfangsbuchstaben der Pseudonyme markiert. Wenn ein Ausschnitt aus einem Gespräch mit Heidi verwendet wird, wird dieser als (Transkript H., Z. 19-22) markiert, es handelt sich also um ein Zitat aus dem Transkript von Heidis Interview und es wird sich spezifisch auf die Aussage im Abschnitt zwischen Zeile 19 und 20 bezogen.

Die subjektiven Daten, die mit Hilfe der Narrativen Interviews erhoben werden können, müssen dann mit einem passenden Auswertungsverfahren analysiert werden. In der qualitativen Sozialforschung und auch der Biografieforschung selbst gibt es zahlreiche Methoden, die verwendet werden können, hier soll sich aber auf die Methode bezogen werden, die Schütze selbst in Verbindung zum Narrativen Interview entwickelt: die symptomatische Datenanalyse. Dieses Verfahren beansprucht sehr viel Zeit und Zugang zu vielen verschiedenen Biografien, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Die

Struktur der Analyse soll deshalb übernommen werden, aber was in den verschiedenen Schritten alles gemacht wird, soll an diese spezifische Forschung angepasst werden. Folgend wird der Analyseablauf beschrieben und es wird explizit klar gemacht welche Änderungen vorgenommen werden.

Der erste Schritt der Analyse bei Schütze (2016) ist eine Formale Textanalyse oder Textsortenanalyse, die Erzählpassagen herausarbeitet in denen die gelebten Ereignisse besonders gegenständlich dargestellt werden:

Fokussierung auf die Erzählpassagen des Interviewtextes als diejenigen sprachlichen Ausdrucks-Formulierungen, welche die gelebte soziale und biographisch-existentielle Wirklichkeit und damit auch die „Lebenskontextualisierung“ des Informanten am direktesten und konkretesten zum Ausdruck bringen. (ebd., S. 70)

Dieser Schritt wird in der folgenden Analyse leicht abgeändert und es werden nur solche Passagen herausgearbeitet, die sich mit den Übergängen oder dem Einfluss der Montessori Methode beschäftigen. Es wird also das gleiche System angewendet, nur die Auswahl wird thematisch eingeschränkt, um dem Forschungsansatz dieser Arbeit angepasst zu werden. So wird auch vermieden, dass Passagen detailreich analysiert werden, die in keiner Weise zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Es werden aber nur Passagen gestrichen, bei denen dies mit Sicherheit gesagt werden kann, solche die möglicherweise zur Analyse beitragen werden vorsichtshalber trotzdem mit in die Analyse aufgenommen. Hier ist auch anzumerken, dass Teile des Interviews, die hier nicht ausgewählt werden in keinem Fall weggedacht werden sollen, sie werden im gesamten Prozess der Analyse mit einbezogen und als Kontext angesehen, sie werden nur nicht im Detail selbst analysiert.

Die hier herausgearbeiteten narrativen Passagen sollen dann strukturell inhaltlich beschrieben werden, was bedeutet, dass die in den Passagen beinhalteten expliziten Prozessstrukturen, diese können als Erfahrungstypen verstanden werden, und Handlungsabläufe hervorgehoben werden. Die Biografie soll also in zeitlich begrenzte thematische Abschnitte unterteilt werden, Schütze dazu:

Die strukturelle Beschreibung arbeitet die einzelnen zeitlich begrenzten Prozeßstrukturen des Lebensablaufs d. h. festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktssituation; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche“ Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe heraus. (ebd., S. 58)

Hier wird besonders darauf geachtet, wie die Strukturen sprachlich voneinander abgetrennt werden, entweder durch Verknüpfungen (beispielsweise: und dann, weil, et cetera), Unterbrechungen (beispielsweise Pausen oder schnelle Satzanschlüsse) oder zeitlichen Marker (beispielsweise: damals, plötzlich, et cetera). Die genaue Transkription macht es dann möglich diese sprachlichen Abgrenzungen zu erkennen und zu entscheiden in welchen Aussagen sie mit Relevanz zu verbinden sind und in welchen sie keine inhaltliche Bedeutung haben (ebd. S. 58).

Die Abänderung im Schritt der Textsortenanalyse bedeutet, dass die beiden Schritte im Forschungsprozess ineinander übergehen und bereits im ersten Schritt in den zweiten vorgegriffen wird, was aber nur bedeutet, dass die strukturelle Beschreibung genauer durchgeführt werden kann. Außerdem ist anzumerken, dass Abschnitte, die sich mit einem bestimmten Übergang befassen auch wieder in kleinere Handlungsabläufe aufgeteilt werden können.

In der darauffolgenden analytischen Abstraktion werden die beschriebenen Prozessstrukturen und Handlungsabläufe aus dem Kontext der erlebten zeitlich begrenzten Lebensabschnitte genommen und miteinander in Beziehung gesetzt. So soll es ermöglicht werden eine biografische Gesamtformung zu erstellen. Die in den Erfahrungen, von denen erzählt wird, aufgearbeiteten Strukturen werden hier also dann miteinander in Verbindung gesetzt: „Erstellung der biographischen Gesamtformung, welche die Abfolge und die Koexistenz (Konkurrenz, Komplementarität bzw. Dominanz oder auch Unterordnung) der Prozessstrukturen des Lebensablaufs festhält (ebd.).“ In dieser Forschung soll zum Ende dieses Schritts eine grundlegende bildungsbiografische Erfahrungsgeschichte vorliegen, mit der weitergearbeitet werden kann.

In der Wissensanalyse wird dann auf die Eigenreflexion der interviewten Personen eingegangen, um zu untersuchen welchen Stellenwert diese für ihre eigene Biografie haben. Die reflektiven Aussagen und Einordnungen der eigenen Person und der Umwelt,

sollen hier mit den herausgearbeiteten Handlungsweisen, die als für diese individuelle Person charakteristisch eingeordnet sind, verglichen werden. Hier wird also versucht herauszuarbeiten in welchen Instanzen die beiden zusammenpassen und in welchen die tatsächlichen Handlungen sich von den eher theoretischen Einordnungen unterscheiden. Kurz gesagt wird die Logik der Erzählung beleuchtet und hinterfragt (ebd. 58f.).

Darauf folgt der letzte Schritt, der kontrastive Vergleich, in dem zum ersten Mal verschiedene Interviews, die mit verschiedenen Personen geführt werden, verglichen werden. In Schützes Analyseprozess wird hier mit minimalen Vergleichen, dem Vergleich von zwei ähnlichen Biografien, und maximalen Vergleichen, dem Vergleich von Biografien mit bestimmten Unterschieden, gearbeitet. Dieser Prozess ist sehr aufwendig und es ist von Vorteil auf eine Ansammlung von bereits geführten narrativen Interviews zurückgreifen zu können, was hier nicht möglich ist. Somit wird in dieser Arbeit nur ein minimaler Vergleich zwischen drei verschiedenen Bildungsbiografien durchgeführt. Damit ist auch die bei Schütze darauffolgende Konstruktion eines theoretischen Modells nicht möglich, da dies nicht mit dem Umfang einer Masterarbeit zu verbinden ist, jedenfalls nicht wenn sorgfältig und detailliert gearbeitet werden soll. Hier sollen die verschiedenen Bildungsbiografien verglichen werden und Auffälligkeiten und Gedanken werden festgehalten, aber in keine wissenschaftlich theoretische Struktur gebracht.

6.1.4 Zugang zum Forschungsfeld

Für die Datenerhebung müssen ehemalige Montessorischüler:innen gefunden werden, die sich bereit erklären am Forschungsprozess teilzunehmen und narrative Interviews zu geben. Um diese Personengruppe zu erreichen, wird eine kurze Annonce erstellt, die in privaten Gruppen-Chats zum Thema Montessori (zum Beispiel über WhatsApp oder Instagram) geteilt wird. Hier wird ebenfalls erwähnt, dass die Nachricht gerne an andere interessierte Personen weitergeleitet werden darf. Es werden explizit ehemalige Schüler:innen angesprochen, die mindestens vier Jahre eine Einrichtung besucht haben, die nach dem Montessori Konzept geleitet wurde. Die Personen sollen über 18 sein, die Einwilligung zur Teilnahme muss so nur mit den Individuen abgesprochen werden, und in den letzten 10 Jahren einen Bildungsübergang erlebt haben. Diese Selektionskriterien sollen ermöglichen Personen zu erreichen, die sich noch gut an ihre Bildungsübergänge

erinnern können und somit eine narrative Erzählung betragen können und Erfahrung mit der Montessori Methode haben, um über den Einfluss dieser reflektieren zu können.

Rückmeldungen werden erst über Textnachrichten gegeben, dann werden Termine für Telefonate ausgemacht. In diesem Schritt gibt es viele Personen, die dann doch keine Zeit haben oder es sich anders überlegen, was letztendlich zu vier Interviews führt. Diese Umstände führen dazu, dass nur mit Personen gesprochen wurde, die sowohl eine Montessorischule als auch eine Regelschule besucht haben, was keine explizite Bedeutung in der Forschung haben soll.

Bevor die Interviews durchgeführt werden, wird den Teilnehmer:innen der Forschungsprozess grob erklärt und auch über die ethischen Aspekte wird aufgeklärt, hier wird besonders darauf eingegangen, dass das Interview aufgenommen und transkribiert wird, die Transkription auch eingesehen werden kann, Teilhabe am Forschungsprozess möglich ist und die gesammelten Daten vertraulich behandelt und pseudonymisiert werden. Hier wird auch darauf eingegangen, dass die interviewende Person mit dem Umfeld der Montessorischule persönlich bekannt ist und die interviewten Personen über eine vertraute Umgebung sprechen können. Das geteilte Grundverständnis der Montessori Methode kann als gute Einleitung zur Interviewsituation führen und es ist klar, dass der narrative Erzählfluss nicht gestoppt werden muss, um die Methode zu erklären. Es wird ebenfalls klar gemacht, dass die Teilhabe an diesem Projekt bedeutend für die forschende Person ist und Gegenleistungen (Hilfe bei wissenschaftlichen Arbeiten, der Jobsuche im Bildungsfeld, etc.) werden angeboten um aufzuzeigen, dass die Teilnehmer:innen einen Beitrag leisten, der wichtig ist. Nach den Interviews wird dies noch einmal wiederholt und die Kommunikation wird offengehalten. Keine der Personen meldet sich bezüglich der Forschung noch einmal, es ist aber anzunehmen, dass alle Personen das Angebot verstehen.

6.1.5 Ethische Standards

Um verantwortungsvoll forschen zu können, müssen wissenschaftsethische Prinzipien befolgt werden. Folgend soll kurz darauf eingegangen werden welche Prinzipien als Grundlage dieser Forschung beachtet werden. Die Richtlinien werden aus dem

Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020) übernommen.

Im Forschungsprozess muss unparteilich und objektiv (Prinzip der Unabhängigkeit), ehrlich und unvoreingenommen (Prinzip der Ehrlichkeit) gehandelt werden. Es muss sorgfältig vorgegangen werden und Methoden sollen dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen (Prinzip der Gewissenhaftigkeit). Der Aufbau und die Durchführung der Forschung muss offengelegt werden und in ihrer Ganzheit nachvollziehbar sein (Prinzip der Transparenz). Alle teilnehmenden Personen und andere Forschung betreibende Personen müssen mit Respekt und Gerechtigkeit begegnet werden (Prinzip der Fairness) (ebd., S. 11f). Diese Gerechtigkeit ist besonders wichtig in der Arbeit mit Proband:innen beziehungsweise Interviewpartner:innen. Den Teilnehmer:innen muss ermöglicht werden autonom Entscheidungen zu treffen, in allen Situationen, es muss sichergestellt werden, dass ihnen durch die Forschung kein Schaden zukommt und sie fair behandelt werden (ebd., S.12f.).

Diese Grundprinzipien werden im Gesamten Ablauf der Forschung beachtet und es wird sichergestellt, dass teilnehmende Personen fair und gerecht behandelt werden. Insofern ist hier auch zu erwähnen, dass alle Interviewpartner:innen über diese Prinzipien informiert werden und sich aus eigenem Willen dazu bereit erklären an der Forschung teilzunehmen. Daten werden pseudonymisiert und vorsichtig verwendet und die Forschungsarbeit wird immer wieder mit den ethischen Standards abgeglichen.

6.2 Auswertung der Interviews

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden vier Interviews geführt. Hier soll aber nur auf drei der Interviews eingegangen werden und es werden auch nur drei transkribiert. Das vierte Interview ist inhaltlich sehr ausschlaggebend und es ist bestimmt möglich interessante Erkenntnisse daraus zu ziehen, aber die Methode des Narrativen Interviews kann nicht gut durchgeführt werden. Auf die Erzählaufforderung wird nicht direkt eingegangen und es müssen immer wieder Fragen gestellt werden, da die Narration abbricht und keine sehr detailreiche Einsicht ermöglicht wird. Es ist auch anzumerken, dass die Hauptidee bereits nach fünf Minuten und sechzehn Sekunden endet und das Ende mit einem Erzählkoda markiert wird. Es wird sich also entschieden dieses

Interview nicht mit in die Analyse aufzunehmen und somit auch keine anderen Daten dieser Person mit einzubeziehen.

Die drei ausgewählten Interviews sollen hier im Folgenden vorgestellt und analysiert werden. Dabei wird zuerst auf die Person eingegangen, mit der das Interview geführt wird, der Lebenslauf wird kurz erläutert, genau wie die Interviewsituation. Dann wird der Analyseprozess begonnen, wobei zuerst darauf eingegangen wird welche Textpassagen ausgewählt werden, bevor diese dann beschrieben werden (Formale Textanalyse und strukturell inhaltliche Beschreibung). Danach werden die Erfahrungen und Strukturen in Verbindung gebracht (analytische Abstraktion), bevor die Reflexion der Teilnehmer:innen über ihre eigene Biografie beleuchtet und hinterfragt wird. Dieser Prozess wird nacheinander für alle drei Interviews durchgeführt, bevor die Erkenntnisse dieser Prozesse miteinander verglichen werden.

Hier soll noch erwähnt werden, dass die verwendeten Namen Pseudonyme sind, die echten Namen der Teilnehmer:innen werden vertraulich behandelt und geheim gehalten. Andere persönliche Angaben, die die Identität der Personen erfassbar machen würden, werden nicht geändert (aus der Heimstadt Hamburg wird also nicht Bremen), sondern umschrieben (aus Hamburg wird eine Großstadt in Norddeutschland). Während aufgrund der Einschränkung der Forschung auf das bayrische Bildungssystem mit Personen gesprochen wird, die dort zumindest einen Großteil ihres Bildungsweges verbringen, wird nicht angegeben welche expliziten Einrichtungen besucht werden, sondern nur die Art der Bildungseinrichtung wird geteilt. Wenn bereits diese Informationen es ermöglichen die Person zu identifizieren oder dabei zu helfen, wird weiter verallgemeinert. So würde zum Beispiel nicht mit in den Lebenslauf übernommen werden, dass eine Person eine Montessori Fachhochschule besucht, wenn es nur eine dieser Schulen in Bayern gibt. Mit diesen Bemerkungen geklärt kann in die Analyse der einzelnen Bildungsbiografien übergegangen werden, um zu untersuchen wie ehemalige Schüler:innen den Einfluss von Montessori Strukturen in ihren Bildungserfahrungen auf Übergänge in ihrer Bildungsbiografie reflektieren. Die Analysen der Interviews werden chronologisch geordnet, es wird zuerst das Interview analysiert, das als erstes geführt worden ist.

6.2.1 Bildungsbiografie Sarah

Das erste Interview, das für diese Arbeit verwendet werden soll, wird mit einer jungen Frau geführt, deren Kontakt von einer anderen ehemaligen Montessorischülerin weitergeleitet wird. Für die Beschreibung und Analyse in dieser Arbeit wird ihr das Pseudonym „Sarah“ gegeben, um ihre Person zu schützen. Bevor das Interview durchgeführt wird, bespricht sie mit der interviewenden Person ihre aktuelle Lebenssituation, es werden Erfahrungen mit der Montessori Methode ausgetauscht und über das Masterarbeit Projekt gesprochen. Die Kommunikation ist freundlich und offen und die Teilnahme an einem Interview wird schnell bewilligt. Es wird auf WhatsApp mit Text- und Sprachnachrichten kommuniziert und letztendlich ein Termin für ein telefonisches Interview ausgemacht. Es kann kein Termin gefunden werden, an dem sich in Person getroffen werden kann, vor allem da Sarah aktuell in Deutschland lebt und die interviewende Person in Österreich. Nachdem sich für das Interview über Telefonat entschieden wird, teilt Sarah mit, dass sie sich mit dieser Situation sowieso wohler fühlt, da sie so in einem bekannten Umfeld ist und frei sprechen kann.

Das Interview findet am 23.12.2023 statt und wird auf einem Sprachrekorder aufgenommen. Beide Personen befinden sich in anderseits leeren Zimmern in der jeweiligen Residenz. Das gesamte Telefonat dauert etwa eine Stunde und vierzig Minuten. Nach der Haupte Erzählung wird circa fünf Minuten Pause gemacht, da Sarah sich kurz etwas zu trinken holen möchte, danach geht es direkt in die Phase des Nachfragens, bevor sich von beiden Seiten bedankt und verabschiedet wird. Direkt nach dem Interview wird Sarah ein Link zu einem Onlinefragebogen geschickt, den sie bereits am nächsten Tag beantwortet. Folgend wird noch kurz auf Sarahs objektiv betrachteten Lebenslauf eingegangen, der mit den Antworten aus dem Fragebogen und dem Transkript des Interviews zusammen erstellt wird.

Sarah wird mit sechs Jahren in einer Grund- und Mittelschule in ihrer heimatlichen Kleinstadt eingeschult. Hier bleibt sie bis zur fünften Klasse, nach der sie dann in die sechste Klasse einer Montessori Mittelschule im nächsten größeren Ort wechselt. Hier absolviert sie ihre mittlere Reife und macht anschließend eine Ausbildung zur Zöllnerin an einer Berufsschule, die wenige Stunden von ihrem Heimatort entfernt ist. Sarah beginnt nach dem Abschluss ihrer Ausbildung in diesem Berufsfeld zu arbeiten, kündigt

ihre Stelle aber bereits nach wenigen Monaten wieder. Im Anschluss darauf macht sie ein Praktikum und bereitet sich auf den Übergang auf eine soziale Berufsoberschule vor. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Sarah 21 Jahre alt und in der zwölften Klasse dieser Berufsoberschule.

Hier soll die Darstellung des Analyseprozess von Sarahs Narrativen Interview über ihre Bildungsbiografie beginnen. Alle direkten Zitate werden direkt aus dem Transkript übernommen, das im Anhang unter Transkript S. gefunden werden kann. Es werden nur die Zeilenangaben genannt, da die Aufteilung in Abschnitte oder Seiten zu Verwirrung führen kann. Information, die aus Kommunikation mit Sarah gezogen wird, die nicht transkribiert wird, soll mit (Nachgespräch) markiert werden. Hier ist anzumerken, dass sich dies sowohl auf Gespräche vor und nach dem Interview bezieht.

6.2.1.1 Formale Textanalyse

Im ersten Schritt der Analyse wird das gesamte Transkript und somit die gesamte Bildungsbiografie von Sarah untersucht, um die narrativen Passagen herauszuarbeiten, in denen ihre erlebte Biografie besonders deutlich wird. Hier werden erst alle narrativen Passagen herausgearbeitet, bevor solche ausgewählt werden, die sich direkt oder indirekt mit einer Transition im Bildungsweg befassen. Mit diesen kann dann in den nächsten Analyseschritt übergegangen werden. Es werden insgesamt Passagen definiert, die besonders narrativ sind und in denen die Erfahrungen gut deutlich gemacht und gut beschrieben werden. Davon werden fünfzehn für die Analyse ausgewählt, da sie besonders relevant für den thematischen Fokus dieser Arbeit sind, also von Bildungsübergängen sprechen.

Zu Beginn des Interviews wirkt Sarah noch etwas nervös und unsicher, was sich auch sprachlich bemerkbar macht. Sie erzählt wenig von ihren eigenen Erfahrungen und reiht hauptsächlich Ereignisse aneinander, an die sie sich aus ihrer frühen Schulzeit noch erinnert. Erst als sie vom Übergang in die Realschule spricht, den sie nicht schafft, kommt sie in einen narrativen Redefluss. Dieser zieht sich dann durch den Großteil der Haupterzählung. Die reinen Erzählpassagen wechseln sich immer wieder mit Zwischenbemerkungen ab, in denen Sarah ihre Entscheidungen kommentiert oder darauf eingeht, wie sie im „Nachhinein (vgl. Z. 65)“ zu einer Situation steht. Sarah baut ihre

Erzählung sehr chronologisch auf, sie beginnt mit der Einschulung und arbeitet sich durch ihre Bildungsgeschichte. Es kommt aber immer wieder dazu, dass durch Einschübe weitere Gedanken zu bereits abgeschlossenen Abschnitten angehängt werden. Hier werden Erfahrungen oft verglichen oder Dinge, die dann doch als wichtig empfunden werden, werden eingeworfen. Trotzdem kann der Erzählung gut gefolgt werden und sie besteht aus vielen kohärent formulierten Erlebnisspassagen, die als sehr narrativ aufgenommen werden.

Die herausgearbeiteten narrativen Passagen sollen folgend strukturell inhaltlich beschrieben werden, dabei dienen die nicht zur Analyse gewählten Passagen als Kontext und unterstützen die Analyse. Hier wird besonders auf die institutionellen Strukturen und die Übergänge eingegangen, sowie die geplanten und durchgeführten Handlungsabläufe.

6.2.1.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Sarah beginnt die Erzählung ihrer Bildungsbiografie mit der Situation der Einschulung und geht sehr schnell in die Erfahrungen in der Grundschule über. Die Einschulung selbst und der Übergang des Elementarbereichs in den Primarbereich werden anfangs nicht beleuchtet. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass der Anfang Sarahs Erzählung noch etwas unsicher ist, spricht aber auch dafür, dass keine großen Wandlungen oder Einschnitte in diesem Prozess, beziehungsweise diesem Abschnitt, aufkommen. Die Einschulung und der Übergang in die erste Klasse werden trotzdem als gut bezeichnet. Dies steht vor allem im Gegensatz zu den Problematiken, die dann im weiteren Grundschulverlauf aufkommen und beschrieben werden. Besonders die in der zweiten Klasse eingeführten täglichen Hausaufgaben machen Sarah sehr zu schaffen und sie beschreibt häufige emotionale Reaktionen: „aber die Hausaufgaben waren bei mir immer das Problem .. äh ich hab da sooo lange dafür gebraucht, ich habe irgendwie immer geweint (Z. 20).“ Nachdem sie davon spricht, wie stark sie emotional davon in der Grundschule beeinflusst wird, wechselt sie schnell zu einer eher faktisch basierten Beschreibung, in der sie darauf eingeht, wie viele Stunden sie täglich für die Hausaufgaben braucht: „((hustet)), ähm ja keine Ahnung, saß mit der Mama immer auch wenn es bloß zwei drei Aufgaben waren, saßen wir so lange immer bis um acht oder so da (Z. 21-22).“ Während der grundlegende Übertritt in die Primarstufe also als fast

ereignislos beschrieben wird, betrifft Sarah die Einführung von Hausaufgaben, den Übertritt zum selbständigen Lernen zuhause, sehr stark.

Dann geht Sarah auf den Übergang in die Sekundarstufe I ein. Dieser ist schon von vornherein mit sehr viel Druck verbunden, der sie stark beeinflusst: „in der vierten Klasse wo dann auch das mit diesem Druck wegen Übertritt war. [...] ähm habe ich diesen Druck eigentlich gar nicht mehr richtig gepackt und ja, hab dann ähm mich einfach immer schwerer damit getan (Z. 23-26).“ Es ist ein Übertritt auf die Realschule geplant, der dann aber kurzfristig doch nicht stattfindet. Die Probleme in der Grundschule bringen ihre Eltern dazu sie nicht auf eine neue Schule zu schicken, sie soll weiter auf der Gesamtschule, Grund- und Mittelschule, bleiben, die sie bereits besucht. Der Übergang soll ihr so einfacher gemacht werden.

Von Anfang an tut sich Sarah aber schwer sich in das System der neuen Schule zu integrieren, sie versteht sich nicht mit ihrer Klassenlehrerin, fühlt sich nicht wohl und kommt nie wirklich in der Klasse an. Der Übergang, der eigentlich nach einer kurzen Zeit des Eingewöhnens abgeschlossen und überkommen sein sollte, scheint nicht zu enden. Für Sarah ist die Vorbereitung auf den Übertritt bis zum Ende der fünften Klasse eine kontinuierliche Phase des Drucks und des Unwohlseins: „echt ein ähm von der Bildung her ein sehr sehr schlechtes Jahr für mich, [...] das war einfach super anstrengend auch das ganze System mit der Regelschule und den Hausaufgaben vor allem war halt einfach schwierig (Z. 32-36).“ Der Übergang erschwert Sarah somit den Schulalltag nur und ihre Eltern greifen wieder ein, diesmal unter Einbezug von Sarahs eigener Meinung.

Bereits während Sarah die fünfte Klasse besucht bieten ihr ihre Eltern an, ab der sechsten Klasse auf eine Montessorischule zu wechseln. Sarah ist von dieser Idee anfangs nicht überzeugt, nach dem Besuch eines Probetags an der Schule, auf die sie wechseln könnte, ändert sich ihre Meinung aber: „davon war ich echt am Anfang gar nicht begeistert, [...] aber dann war ich bei diesem Probetag und das hat mir dann voll gut gefallen (Z. 40-43).“ Sarah freut sich nach der fünften Klasse auf eine Montessorischule wechseln zu können und fühlt sich dort sehr schnell wohler. Die Problematik der Hausaufgaben, die sie in ihrem vorherigen Schulalltag plagten, fällt weg, sie muss nicht mehr stundenlang zuhause lernen und sie wird in der Montessorischule auf eine Art gefördert, die sie in der Regelschule nicht erlebt (Z. 47-51).

Der Redefluss im Interview ändert sich hier auch etwas, Sarah unterbricht sich selbst weniger und scheint freier zu sprechen. Sie geht in eine fließende Erzählung über, was sowohl darauf zurückzuführen ist, dass sie ihre Nervosität mehr und mehr ablegt, je länger sie spricht, aber auch darauf, dass sie der Inhalt ihrer Erzählung weniger unwohl macht. Ihre bisherig dargestellte Bildungsbiografie ist mit Druck und Problemen verbunden, möglicherweise werden Anschnitte sogar als Scheitern empfunden, was bedeuten kann, dass Sarah nicht gerne davon erzählt. Sobald sie in ihrer Erzählung den Übergang beschreibt und darauf eingeht wie sie in der Montessorischule „aufblüht“, wird es leichter darüber zu sprechen. Das Teilen von Erfolgserlebnissen ist einfacher und wird gerne weiter ausgeführt als Situationen, die mit Versagen verbunden werden.

Während Sarah sich wohler fühlt, passiert der Übergang in ein neues Konzept, vor allem eines das so anders strukturiert ist, nicht von allein. Sarah geht im Interview nicht direkt darauf ein, sie beschreibt den Übergang vorerst als sehr erfolgreich und erst in einem späteren Absatz, in dem es um ihre Leistungen an der Montessorischule geht, erwähnt sie Lücken und Probleme sich in das Montessori Konzept einzufinden (Z. 95-97). Auch hier wird diese Phase nicht im Detail erklärt, was dazu führt das in der Nachfrage-Phase nach Aufforderung noch einmal explizit auf diesen Abschnitt eingegangen wird. Hier spricht sie davon, dass sie erst in der achten Klasse vollkommen an der Schule und im Montessori System ankommt und sich das Verständnis langsam über die ersten zwei Jahre auf der Schule entwickelt:

in der sechsten Klasse fand ich das ja schon sehr cool, aber ich habs nicht so richtig gecheckt weil ich/ würde ich jetzt mal sagen, so wie das alles wirklich funktioniert und so ähm und in der siebten Klasse bin ich dann vielleicht gerade so warm geworden damit .. und in der achten Klasse hats dann halt einfach funktioniert. (Z. 311-315)

Der lange Eingewöhnungs- beziehungsweise Übergangsprozess ist also weder schnell noch fließend. Sarah erzählt, dass auch die siebte Klasse noch Probleme mit sich bringt: „in der siebten ((schnalzt mit der Zunge)) da hab/ ich weiß nicht die siebte Klasse war einfach nicht so mein Jahr also ich weiß/ ich weiß nicht so genau warum (Z. 308-310).“ Ihre Beschreibungen der Zeit dort sind aber sehr viel positiver als die, in denen sie von ihrer Regelschulzeit spricht. Hier ist auch anzumerken, dass sie den erschwerten

Übergang direkt mit den Strukturen der Regelschule verbindet, die negativen Erfahrungen dort haben auch nach dem Verlassen der Schule noch Einfluss auf sie: „die sechste Klasse war auf jeden Fall noch sehr von der Regelschule geprägt weil die echt ähm ja bei mir schon Spuren hinterlassen hat würde ich sagen (Z. 318-319).“ Der reine Wechsel auf eine andere Schule, eine Umgebung, in der sie sich eigentlich wohl fühlt, ist also nicht genug, um die Erfahrungen der Grundschule und den Übergang in die fünfte Klasse einfach zu überkommen. Erst drei Jahre später kann sie sich von diesen lösen und sogar in der Interviewsituation, nachdem Sarah bereits mehrere erfolgreiche Übergänge und Bildungsabschlüsse hinter sich hat, macht sie das Sprechen darüber nervös und beeinflusst ihren Erzählfluss.

Der nächste Wendepunkt in ihrer Bildungsbiografie auf den sie näher eingeht, ist ein ungeplanter Übergang in ein neues Schulhaus und eine neue Klasse. Sie beschreibt Situationen, die diesen Übergang schwierig und aufregend machen (Z. 59-63), geht dann aber sehr schnell wieder in Erzählungen von positiven Erlebnissen und Erinnerungen aus dieser Zeit über. Es ist anzunehmen, dass diese Übergänge erfolgreich überstanden werden und nicht zu weiteren Problemen führen, die die Biografie später beeinflussen. Die Wandlung wird zwar als unangenehm empfunden, im Kontext eines Übergangs, vor allem wenn zwei verschiedene Übergangsprozesse gleichzeitig durchgegangen werden, ist das aber verständlich. Der weitere Verlauf der Montessori-Mittelschule, bis zum Abschluss und den zugehörigen Abschlussprüfungen wird als weitgehend positiv beschrieben, Sarah geht vor allem auf einzelne Höhepunkte oder Strukturen im Schulalltag ein, die ihr besonders gut gefallen. Die Erzählungen sind stark auf Besonderheiten der Montessori Methode fokussiert und wie sie der Umgang mit diesen beeinflusst. Besonders Projekte der Schule, die ihre Selbstständigkeit fördern und es ihr ermöglichen neue Dinge auszuprobieren werden hier beleuchtet. Es kann nicht festgestellt werden, ob diese Aufhäufung von Erzählungen damit zusammenhängt, dass Sarah sich gerade diese Angebote selbst aussucht oder ob die von der Schule ermöglichten Projekte alle einen Fokus auf Selbstständigkeit und Exploration legen. Es ist aber anzunehmen, dass beide Aspekte hier Einfluss haben.

Nach den Beschreibungen von herausstechenden Erlebnissen im Schulalltag geht Sarah explizit auf die Vorbereitungsphase auf den Übergang ins Arbeitsleben ein. Hier thematisiert sie die Abschlussprüfungen und den Prozess der Bewerbung für eine

Ausbildung beim Zoll. Sie spricht davon die Möglichkeit zu haben nach der neunten Klasse eine Abschlussprüfung zu schreiben, welche aber noch nicht entscheidend für ihren weiteren Werdegang ist und somit als Vorbereitung auf die „echte“ Abschlussprüfung in der zehnten Klasse dient. Hier erzählt Sarah, dass ihr es dieser Prozess ermöglicht, ihre „Prüfungsangst (Z. 85)“ abzulegen und den Abschluss der mittleren Reife mit mehr Selbstbewusstsein anzugehen. Sie ist sich bewusst welche Leistungen sie erreichen muss, kann sich also ein Ziel setzen, welches sie erreichen möchte, und fühlt sich generell vorbereitet (Z. 89).

Erste Anfänge des Übergangs in die Arbeitswelt beginnen bereits während Sarahs Besuch der zehnten Klasse, das Bewerbungs- und Auswahlverfahren. Während Sarahs Erzählung dieser Zeit deutlich macht, dass die Prüfungen und die Bewerbungen gleichzeitig ablaufen, beschreibt sie die Prozesse getrennt voneinander und es scheint, als ob sie keine Schwierigkeiten damit hat ihre Zeit dazwischen aufzuteilen. Das Beenden der Schulzeit geht parallel mit dem Beginn der Ausbildungszeit einher, Sarah spricht von diesen ersten Schritten des Übergangs sehr faktisch und scheint keine großen emotionalen Momente, positiv oder negativ, damit zu verbinden: „[habe] die zehnte Klasse fertig gemacht und habe mich dann beim Zoll beworben und wurde dann auch genommen (Z.126-127).“

In der Eingewöhnungsphase in der Berufsschule tut sich Sarah wiederum erst sehr schwer. Direkt zum Anfang der Berufsschule muss sie umziehen, die Lehrgänge der Berufsschule werden an einem Berufsschul-Internat durchgeführt und der konstante Aufenthalt dort, zumindest für die ersten sechs Monate, ist Pflicht (Z.144). Sie spricht davon mit der ganzen Situation nicht gut klarzukommen: „das fand ich ganz furchtbar, also ich hatte auch Heimweh .. ähm und irgendwie hat mir die Atmosphäre da auch nicht so gut gefallen (145-146).“ Trotzdem lässt Sarah sich auf die Ausbildung ein und schafft es schließlich gut in die Struktur zu finden, hier kreditiert sie vor allem die Selbstständigkeit, die sie in der Montessorischule lernt:

also war diese Umstellung dann halt eben so groß, aber dadurch, dass ich halt eben, die äh in der Monte das so gelernt habe, dieses, man kann sich selber organisieren, man kann sich selber motivieren .. ähm und. diese Struktur halt da gelernt hab. ähm vor allem diese Struktur in dem Unstrukturierten zu finden, ähm hat mir des dann echt viel gebracht tatsächlich, des mich da nicht zu verlieren in

der Ausbildung und in dem ganzen neuen drumherum, sondern ähm da dann noch gut mitzumachen. (Z. 158-163)

Später geht sie nochmal explizit darauf ein was sie damit meint sich selbst eine Struktur zu finden, mit der sie sich wohlfühlt. Als Vorbereitung für die Abschlussprüfungen der Berufsschule erstellt sie sich selbst einen Lernplan und bearbeitet Aufgaben zur Vorbereitung, welche sie dann den Lehrer:innen gibt, um diese korrigiert zu bekommen. Sarah ist die einzige Person, die dies tut und organisiert sich die Unterstützung, die sie bei der Prüfungsvorbereitung braucht, selbst (Z. 172-173). Hier lehnt Sarah also die Struktur der Berufsschule und deren Unterstützungsangebote nicht vollkommen ab, verändert sie aber so, dass sie für sie als passend empfunden werden.

Somit gewöhnt sich Sarah langsam in der Berufsschule ein und schafft es den Übergang zu überwinden. Hier ist auch anzumerken, dass der Internatsbesuch nur sechs Monate andauert, es ist also auch möglich, dass der als negativ empfundene Übergang eher beendet, als erfolgreich überkommen wird. Hier ist es schwer einzuschätzen, wie Sarah reagiert hätte, wenn sich nach sechs Monaten das Umfeld nicht verändert hätte und sie gezwungen gewesen wäre weiter das Berufsschul-Internat zu besuchen. Relevant ist aber nur, dass Sarah empfindet, dass der Übergang letztendlich doch funktioniert hat.

Zuletzt geht Sarah noch kurz auf das letzte halbe Jahr in der Berufsschule ein, die Lehrgänge finden hier aufgrund der Corona Pandemie Online statt. In dieser Arbeit sollen Übergänge, die von Corona ausgelöst werden, nicht explizit beleuchtet werden, da die damit einhergehenden Auswirkungen und Probleme eine eigene Masterarbeit füllen könnten. Wenn die Biografie oder die geplanten Prozesse oder Übergänge stark beeinflusst werden wird dies natürlich mit einbezogen, es soll nur nicht explizit darauf eingegangen werden, wie die Pandemie Einfluss nimmt. Die Auswirkungen werden somit beachtet, es wird nur nicht tiefer auf die Ursache eingegangen.

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Berufsschule wird Sarah direkt in eine Stelle als Zöllnerin übernommen. Der Übergang in Sarahs Arbeitsalltag scheint nicht negativ von außenstehenden Faktoren beeinflusst, trotzdem ist es sehr schwer für Sarah sich in der Arbeitsstelle wohlfühlen. Sie identifiziert sich weder mit der Arbeit, die dort täglich ansteht, noch mit der „Verbeamtung“. Sowohl ihr junges Alter als auch der Vergleich zu Mitarbeiter:innen lässt sie ihre Entscheidung sehr schnell hinterfragen:

also ich war an meinem achtzehnten Geburtstag dann irgendwie verbeamtet oder so und da dachte ich mir auch so ‚Oh Gott, das ist ja furchtbar‘ ((lacht)) [...] ich hab da mein Leben vor mir gesehen und dachte mir ‚Oh Gott, also ich will in fünfzig Jahren nicht, oder in dreißig Jahren nicht so ausschauen wie die da alle‘ und ähm ja, dann habe ich ziemlich schnell wieder gekündigt. (Z. 195-202)

Somit entscheidet sich Sarah bereits nach wenigen Monaten ihre Arbeitsstelle zu kündigen und zurück in die Schule zu gehen. Dabei bewertet sie ihre Ausbildung später aber nicht als Fehltritt, sondern spricht wertschätzend von den gesammelten Erfahrungen, die es ihr ermöglicht zu wachsen und besser für andere Hindernisse in ihrer Biografie vorbereitet zu sein: „Also ich hab, ich glaube ich hab diese Zeit zwischen, [...] also diese Zeit Ausbildung wirklich gebraucht, dieses bisschen älter werden, bisschen mehr wissen was man will (Z. 236-238).“

Die Erfahrungen der Berufsschule und der Arbeit als Zöllnerin bringen sie dazu zu überdenken, ob sie weiter im wirtschaftlichen Bereich tätig sein möchte und sie wendet sich relativ schnell von dieser Idee ab. Stattdessen setzt sie sich ein neues Ziel, sie möchte gerne Psychologie studieren. Dazu braucht sie aber ein Abitur, während es in Bayern auch möglich ist mit einer Ausbildung und Arbeitserfahrung zu studieren, können nur Studiengänge besucht werden, die in direkter Verbindung zur Ausbildung stehen. Sarahs einzige Möglichkeit ihr Ziel zu erreichen ist also eine allgemeine Hochschulreife, in Bayern also ein Abitur.

Nachdem sie die Arbeitsstelle als Zöllnerin verlässt, ist es mitten im Schuljahr beziehungsweise Ausbildungsjahr. Sie muss bis zum nächsten Sommer warten, um wieder in die institutionelle Bildung einzusteigen. Sarah weiß bereits während der Kündigung ihres Jobs, dass sie gerne eine soziale Berufsoberschule (BOS) besuchen möchte, um ihr Abitur zu machen, kann diesen Übertritt aber nicht direkt beginnen (Z. 211). Nicht nur die Struktur des Bildungssystems schränkt sie hier ein, sie möchte vorbereitet in den Übergang auf die Berufsschule starten und sichergehen, dass dieser nächste Schritt der richtige für sie ist: „habe ich mir jetzt gedacht ‚Okay, ich kann jetzt auch nicht einfach anfangen hier sowas zu studieren ohne irgendwie davor zu wissen ob des jetzt irgendwie ansatzweise zu mir passt‘ (Z. 206-208).“

In der Vorbereitungsphase, bis sie an der Berufsoberschule anfangen kann, absolviert Sarah ein halbjähriges Praktikum in einer Einrichtung für psychisch Kranke und besucht regelmäßig Abendkurse in denen grundlegendes Schulwissen aufgefrischt werden soll. Zugleich bereitet sie sich auf die Aufnahmeprüfungen der sozialen Berufsschule vor (Z. 214-217). Während sie sich auf den Übergang freut und sich mit großer Motivation vorbereitet, spricht sie auch davon mit wie viel Druck der Übergang verbunden ist und dass sie von diesem sehr beeinflusst wird (Z. 230). Hier ist anzunehmen, dass sie sowohl Druck von außen erfährt, aber sich auch selbst großen Druck macht, vor allem da sie eine gut bezahlte und sichere Arbeitsstelle verlässt, um wieder zurück zur Schule zu gehen. Die Anstrengungen dieses Abschnitts zahlen sich aber aus und Sarah besteht ihre Prüfungen und wird an der Berufsoberschule angenommen. Hier kommt sie direkt in die zwölfte Klasse.

Durch ihre gründliche Vorbereitung auf den Übergang und die hohe Motivation aufgrund des Interesses an der thematischen Ausrichtung der Schule, verbunden mit der Annahme, dass sie dieser Weg zu ihrem Bildungsziel führen kann, fällt Sarah der Übertritt in die Berufsoberschule sehr leicht. Sie erzählt davon, wie gut sie sich dort zurechtfindet und wie ehrgeizig sie lernt und arbeitet, sie ist selbst überrascht davon, wie gut es läuft: „ja dann bin ich auf einmal irgendwie total, eine total gute Schülerin geworden (Z. 235-236).“ Damit kommt Sarah zum Ende der chronologischen Vorstellung ihrer Bildungsbiografie, zum Zeitpunkt des Interviews ist sie in der zwölften Klasse und freut sich bereits auf das Studium nach dem Abschluss. Sie zeigt keinerlei Nervosität oder Unsicherheit bezüglich des Abiturs oder dem Übergang in ein Psychologiestudium.

Sarah spricht noch ein paar weitere Minuten über ihre generellen Erfahrungen mit dem bayrischen Schulsystem und ihren Berührungspunkten mit der Montessori Methode und reflektiert viel des Erzählten noch weiter. Hier springt sie zwischen verschiedenen Themen hin und her und folgt keiner festen Struktur, sie scheint hier noch alle abschließenden Gedanken teilen zu wollen. Dann beendet sie ihre Haupterzählung: „und ja, jetzt bin ich ja in der dreizehnten und, also da bin ich noch nicht ((lacht)) genau das wars (Z. 279-280).“

Zusammenfassend ist hier also zu sagen, dass Sarah in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn überdurchschnittlich viele geplante Übergänge durchgeht, mit denen auch mehrere ungeplante einhergehen. Dabei ist auch anzumerken, dass im Interview keiner strikt

linearen Bildungsbiografie gefolgt wird, beziehungsweise auch vom Arbeitsleben wieder in die institutionell strukturierte Bildung zurück gegangen wird. Die hier dargestellte strukturelle Beschreibung ist ein Versuch Sarahs Bildungsbiografie linear zu strukturieren und darzustellen welche zeitlich markierten Lebensabschnitte von Sarah durchgangen werden, welche Übergänge diese verbinden und wie sie mit diesen umgeht. Die Darstellung soll im Folgenden genutzt werden, um Erfahrungen herauszuarbeiten, die vermehrt auftreten und diese in Verbindung zueinander zu setzen. Dies soll im folgenden Schritt der Analytischen Abstraktion näher betrachtet werden.

6.2.1.3 Analytische Abstraktion

Im folgenden Abschnitt der Analytischen Abstraktion soll eine Zusammenfassung der in Sarahs Bildungsbiografie beschriebenen Prozessstrukturen und Handlungsabläufen vorgenommen werden. Hier wird also darauf eingegangen welche Erfahrungen und strukturelle Entscheidungen sich durch Sarahs Bildungsbiografie ziehen und vermehrt aufkommen. Die herausgearbeiteten Strukturen und Abläufe sollen zueinander in Verbindung gesetzt werden, um zu ermöglichen eine biografische Gesamtformung zu erstellen. Hier wird sich wieder nicht auf die ganze Biografie bezogen, sondern versucht eine Gesamtformung der erlebten Übergänge in der Bildungsbiografie zu schaffen.

Die zwei primären Aspekte die Sarah in ihrer Bildungsbiografie und besonders in den Übergängen beeinflussen sind Druck (vgl. Z. 49, 230, 263) und Vorbereitung (Z. 86-89, 385). Folgend sollen die damit verbundenen Prozessstrukturen und Handlungsabläufe, die dies zeigen beleuchtet werden, um zu ermöglichen die Verbindungen aufzuzeigen. Dann wird darauf eingegangen wie die beiden Aspekte zusammen agieren und Sarahs Bildungsbiografie prägen. Es soll zuerst auf die Prozessstrukturen des Drucks eingegangen werden, bevor die mit Vorbereitung zusammenhängenden beleuchtet werden. Bevor auf die Verbindung der beiden eingegangen werden kann, soll auch die Struktur der Montessori Methode beleuchtet werden, deren Einfluss in Sarahs Haupterzählung immer wieder aufgegriffen wird.

Sarah verbindet institutionell geplante Bildungsübergänge und andere Übergänge, die „gezwungenermaßen“ durchlebt werden müssen, mit Druck. Leistungsdruck, den Druck nicht versagen zu wollen und Druck, den sie auf sich selbst ausübt. Dieser Druck kommt

erstmal vor dem Übertritt in die Regelschule auf, hier kommt Sarah nicht gut mit dem Druck klar und der Übergang auf die Realschule wird letztendlich abgebrochen, sie wechselt stattdessen auf die Mittelschule. Der erste Bildungsübergang der mit Leistung, Noten und Prüfungen zu tun hat wird also nicht erfolgreich überstanden. Dies wird davon verstärkt, dass auch der Übergang auf die Mittelschule nicht als positiv empfunden wird und sie dort mit dem System nur schwer klarkommt. Dies scheint Sarah in allen weiteren Bildungsübergängen zu beeinflussen, vor allem wenn diese mit Leistungsnachweisen oder Prüfungen verbunden sind.

Besonders deutlich wird dies in ihrer Erzählung zum Zulassungsprozess der Berufsoberschule und somit ihrem Versuch in die höhere Allgemeinbildung, den Sekundarbereich II, überzugehen. Sie steht unter großem Druck den Übergang erfolgreich zu schaffen und erzählt, dass sie die Prüfung unbedingt schaffen muss, da sie sonst keine Möglichkeit hat auf diese Schule zu gehen (Z. 227). Diese Information wird nach dem Interview geprüft und es kann kein Grund dafür gefunden werden, warum in Sarahs Fall ein nicht Bestehen der Aufnahmeprüfung diese Folgen haben könnte. Ein nicht bestehen würde nur bedeuten, dass Sarah ein Jahr warten muss, bevor sie die Prüfung wiederholen kann. Es scheint, als ob Sarah sich so gefühlt hätte, dass diese Konsequenzen einer nicht ausreichenden Leistung folgen würden. Möglicherweise erklärt sie sich selbst so woher der „enorme Druck (Z.230)“ kommt, den sie mit dem Übergang verbindet.

Sarah präsentiert sich im Interview sehr selbstbewusst und schlau, geht immer wieder auf ihre guten Noten ein und erzählt gerne von ihren vielen Erfolgen. Diese Darstellung passt natürlich nicht gut mit der Sarah in ihrer Erzählung zusammen, die den Übertritt zur Regelschule nicht schafft. Sogar in einem rückblickenden Interview, in dem sie mit einer Person spricht, die ihr Respekt zeigt und explizit nach ihren Erfahrungen und Erlebnissen fragt, machen sie die Stellen nervös in denen sie von Übergängen spricht. Es ist anzunehmen, dass sie Übergangssituationen als Instanzen erlebt, in denen sie sich beweisen muss, es wird hinterfragt, vom System, ihrem Umfeld oder ihr selbst, ob sie gut genug ist, um erfolgreich in ein neues System überzugehen. Dieser Druck sich beweisen zu müssen scheint Sarah in ihren folgenden Bildungsübergängen sowie auch in der Interviewsituation zu beeinflussen. Sie fühlt sich, als müsse sie rechtfertigen, dass sie ihre Bildungserfolge verdient und Beweise vorlegen. Besonders Prüfungen und Noten stehen hier in ihrem Fokus, Werkzeuge, die im Bildungssystem oft genutzt werden, um zu

entscheiden ob Personen einen Übertritt machen dürfen, aus Sarahs Perspektive möglicherweise, ob sie den Übertritt verdienen. Sie verbindet die Ergebnisse der Leistungsnachweise also möglicherweise unbewusst damit wie sie als Person wahrgenommen wird. Dies würde auch erklären, wieso sie so häufig darauf eingeht wie gut ihre Noten jetzt sind und sich scheinbar schämt zu teilen, wenn ihre Leistung nicht ausreicht, um einen Bildungsübertritt zu schaffen.

Hier ist es besonders interessant, dass solche Übergänge, die nicht mit Leistungsnachweisen zusammenhängen trotzdem Druck ausüben, Sarah aber sehr viel besser mit diesem umgehen kann und die Übergänge als weniger stresshaft beschreibt. Hier ist es meist die Erwartung des Übergangs, die Stress ausübt, es ist also möglich, dass Sarah erwartet, dass der Übergang als negativ empfunden wird, was sich dann aber in den meisten Fällen schnell als falsch herausstellt. In diesen Situationen nimmt Sarah dies schnell an und akzeptiert, dass ihre negativen Erwartungen nicht erfüllt werden. Anzumerken ist hier auch, dass Sarah selbst den Druck in direkter Verbindung zu Regelschulen bringt, hier spricht sie davon, dass das gesamte System Regelschule für sie als Druck ausübend erlebt wird (Z. 263).

Ebenfalls in Verbindung mit den meisten Übergängen ist bei Sarah der Aspekt der Vorbereitung. Sarah spricht erstmals davon sich auf einen Übergang vorbereitet zu fühlen, als sie von ihren Erfahrungen in den Abschlussklassen der Montessori Mittelschule erzählt. Sie beschreibt die Prüfungen, als etwas, dass sie erst unsicher macht und somit Druck ausübt, durch die ausführliche Vorbereitung auf die mittlere Reife, die sie über zwei Jahre in der Montessorischule durchgeht, fühlt sie sich dann aber sicherer und gut vorbereitet (Z. 83-90). Ab diesem Zeitpunkt sind Übergänge für sie meist damit verbunden, dass sie versucht sich gut auf diese vorzubereiten, da sie so den Druck der Leistungsnachweise mindern kann.

Sie nimmt sogar anderen Stress in Kauf um sich selbst besser vorbereitet zu fühlen. In Vorbereitung für den Zulassungsprozess zur Berufsoberschule absolviert sie ein Vollzeit Praktikum in einem sozialen Bereich, besucht regelmäßig Abendkurse und lernt sehr viel zuhause. Hier versucht sie also mentalen Stress zu vermeiden, begibt sich damit aber in Situationen, die sie physisch stressen. Sie würde lieber monatelang ihren ganzen Fokus und ihre gesamte Zeit auf die Vorbereitung für den Übergang legen um sich vorbereitet

zu fühlen, als sich mit dem Druck auseinander zu setzen, den sie mit dem Übergang verbindet. Es wirkt, als müsse sie sich sicher fühlen, durch Vorbereitung, dass es zu keinem weiteren Ausschluss von einem Bildungsübertritts kommt. Die Prüfung muss unbedingt geschafft werden, sonst kann sie ihrem gewünschten Bildungsweg nicht folgen, auch wenn dies nicht ganz mit der Realität übereinstimmt, wie eben beim Übertritt an die Berufsoberschule.

Auch in der Berufsschule bereitet sie sich mehr als ihre Mitschüler:innen auf die Abschlussprüfungen vor und macht extra Aufgaben, die sie den Lehrern abends in ihre Fächer legt, ohne Aufforderung oder Einladung (Z. 170-172). Wenn ihr keine Möglichkeit der Vorbereitung geboten wird, die sie als ausreichend genug wahrnimmt, kümmert sie sich selbstständig um diese Möglichkeiten. Sie sieht es als selbstverständlich, dass die Lehrer:innen ihre extra Arbeiten korrigieren und somit zur Vorbereitung beitragen. Hier hat sie weder damit ein Problem noch damit sich von ihren Mitschüler:innen zu unterscheiden, ihr Fokus liegt hier ganz auf ihr selbst und ihren Wünschen gut vorbereitet zu sein.

Wenn Sarah von Vorbereitungsphasen spricht, geht sie auch häufig darauf ein, wie sehr es ihr bei den Vorbereitungen hilft organisiert und selbstständig vorzugehen (vgl. 159-160, 220-221). Sie schreibt diese Kompetenzen dabei meist ihrer Zeit in der Montessorischule zu und geht immer wieder darauf ein, wie sehr sie es wertschätzt diese gelernt zu haben. Dies sind also Kompetenzen, die stark dazu beitragen, wie gut sie sich vorbereiten kann und die somit für sie nötig sind, um mit dem Druck von Übergängen umzugehen. Sie selbst sagt sie erlernt diese Fähigkeiten primär in der Montessorischule, es ist aber anzumerken, dass die Selbstständigkeit einer Person und die Fähigkeit organisiert und strukturiert zu handeln sich auch natürlich weiterentwickelt.

Sarabs Erfahrungen mit Übergängen in ihrer Bildungsbiografie sind also eng mit Druck, vor allem Leistungsdruck, und Vorbereitung verbunden. Der Druck ist dabei der Auslöser für das Vorbereiten, Sarah kann mit dem Stress und Druck, den für sie Übergänge mit sich bringen, umgehen, wenn sie sich auf den Übergang vorbereitet fühlt. Sarabs Verbindung von Druck mit Leistungsnachweisen wird damit nicht unbedingt besser, die Ursache wird nicht beseitigt, aber sie kann besser mit den Symptomen umgehen. Den Ursprung dieser

Kompetenzen, die ihr helfen die Übergänge trotz Druck erfolgreich zu überkommen, sieht Sarah in ihrer Montessori Bildung.

Es ist anzumerken, dass Sarah diese Konzepte zwar erstmals in der Montessorischule für sich entdeckt und deren Potential erkennt, es aber nicht sicher gesagt werden kann, dass sie nicht bereits davor damit in Berührung gekommen ist. Es gibt wahrscheinlich bereits im Elementarbereich und in der Grundschule Situationen, die sie versuchen anzuleiten selbstständiger zu werden oder sich gut zu organisieren. Sarah verbindet die Kompetenzen aber so stark mit der Montessorischule, dass sie diese direkt der Bildung dort zuschreibt und sie erst nach ihrer Zeit dort weiß, wie sie diese aktiv nutzen kann. Das kann mit der Methode der Förderung dieser Kompetenzen in der Montessorischule zusammenhängen, aber auch damit, dass Sarah sich selbst in der Zeit dort weiterentwickelt. Hier kann also nicht definitiv gesagt werden, dass Sarah nur wegen der Montessori Methode Kompetenzen erlangt, die ihr bei der Vorbereitung helfen, sie selbst empfindet die Montessorischule aber als sehr positiven Einfluss in diesem Sinne.

Aus Sarahs Bildungsbiografie kann darauf geschlossen werden, dass für sie anstehende Übergänge mit viel Stress und Druck eingehen. Sie versucht gegen diesen mit guter Vorbereitung vorzugehen. Dafür nutzt sie vor allem ihre Selbstständigkeit und Organisationsfähigkeiten. Sarah schreibt den Erwerb dieser Fähigkeiten ihrer Zeit auf der Montessorischule zu.

Ein Zitat von Sarah ist ein besonders gutes Beispiel für die Strukturen, die sich durch ihre gesamte Bildungsbiografie ziehen:

da war schon irgendwie auch ein enormer Druck da, aber so diese, die Struktur, die man dann irgendwie da ja auch über diese ganzen Jahre in der Monte gelernt hat, sich halt eben selbst aufzubauen, hat mich da auch schon wieder äh ein bisschen beruhigt, also so beruhigen können. also konnte mich selbst beruhigen damit. (Z. 230-234)

Damit ist die analytische Abstraktion der Strukturaussagen abgeschlossen und es kann in die Wissensanalyse übergegangen werden.

6.2.1.4 Wissensanalyse

Hier soll darauf eingegangen werden, wie Sarah im Laufe des Interviews ihre eigene Biografie reflektiert, es wird also verglichen welche Biografie sie erzählt und welche sie tatsächlich erlebt. Somit kann dann die „autobiografische Theorieproduktion“ interpretiert werden. Hier soll auch näher auf Sarahs Reflexion der Montessori Methode eingegangen werden, da dies ein großer Teil ihrer thematischen Fokussierung des Interviews ist.

Sarahs Reflektionen ihrer Bildungsbiografie passt generell recht gut zu ihrer Darstellung dieser. Es gibt keine großen Diskrepanzen, die sich durch die ganze Erzählung ziehen, aber mehrere Erfahrungen werden nachträglich gerechtfertigt oder versucht in ein anderes Licht zu rücken. Auf diese und deren mögliche Bedeutung, soll folgend kurz eingegangen werden. Hier gibt es vor allem zwei Themen, bei denen leichte Unterschiede zu finden sind: Rücktritte in Bildungsübergängen und die Dualität, mit der sie von der Montessori Methode spricht.

Hier soll kurz auf den Begriff Rücktritt eingegangen werden. Hier sind solche Übergänge gemeint, bei denen Sarahs anfängliche Ansprüche nicht mit dem Resultat übereinstimmen und in der objektiv gesehen in einer normierten Bildungsbiografie ein Schritt zurück gemacht wird, also beispielsweise ein Übergang von einem Gymnasium auf eine Hauptschule. Explizit ist hier ihr Übertritt auf die Realschule gemeint, der abgebrochen wird, und ihr Übergang ins Arbeitsleben, nach dem sie wieder in die allgemeine Schulbildung zurückkehrt.

Besonders der Übertritt in die Realschule wird von Sarah sehr dichotom beschrieben. Sie erzählt von starken Problemen in der Grundschule, sowohl emotional, aber auch was ihre Leistungen angeht und spricht dann davon, dass sie den Übertritt nicht schafft. Direkt im nächsten Satz rechtfertigt sie sich aber und sagt sie hätte ihn doch geschafft, wenn ihre Eltern sie gelassen hätten (Z. 29-30). Die zahlreichen Probleme mit dem System und dem Umfeld der Grundschule, auf die sie erst im Detail eingeht (Z. 22-25), werden dann später übergangen, wenn sie davon spricht, dass sie auf der Schule nur nicht gut genug gefördert wird, um ihr volles Potential zu erreichen (Z. 37-38). Es wirkt hier als könnte Sarah sich nicht damit identifizieren den Übertritt nicht zu schaffen und rechtfertigt die Entscheidung mehrmals. Ihre Eltern haben die Entscheidung getroffen, sie hätte es ja

doch geschafft und sie wird einfach nicht genug gefördert. Natürlich tragen diese Aspekte dazu bei, trotzdem ist es letztendlich Sarah die den Übertritt nicht schafft und in eine andere Schule übertreten muss. Hier wird sie von ihrem Umfeld als leistungsschwach eingeordnet, in dieser Kategorisierung kann sie sich aber nicht sehen, vor allem aus einer heutigen Perspektive, in der sie viele Bildungserfolge hinter sich hat.

Die Entscheidung eine Ausbildung zur Zöllnerin zu machen und diesen Beruf dann letztendlich bereits nach sechs Monaten zu verlassen ordnet Sarah ebenfalls nicht als Rücktritt ein. Sie fokussiert ihre Erzählung darauf wieviel sie aus der Zeit dort mitnimmt und spricht davon, dass sie diesen Umweg braucht (Z. 237). Hier möchte sie nicht darauf eingehen, dass sie über drei Jahre in ein Berufsfeld investiert, an dem sie letztendlich kein Interesse hat. Sie rechtfertigt sich nicht, wie sie es zum Übertritt zur Realschule tut, es wirkt mehr als würde sie es verdrängen. Während sie sehr ausführlich auf ihre Zeit in der Berufsschule eingeht und dann auch auf den Übertritt in die Arbeit, äußert sie sich kaum dazu, wie sie das Verlassen der Arbeitsstelle beeinflusst. Sie geht kurz darauf ein, dass sie als Zöllnerin eine gute Beamtenstelle hat, was es für sie bedeutet diese aufzugeben teilt sie aber nicht.

Während des gesamten Interviews geht Sarah immer wieder detailreich auf ihre positiven Erfahrungen in der Montessorischule ein. In mehreren langen Absätzen, über das gesamte Gespräch verteilt, geht sie explizit darauf ein, wie sie während ihrer Zeit an der Montessori-Mittelschule aufblüht und ihr Potential endlich erreichen kann. Sie spricht davon besonders gut in das Konzept der Schule zu passen, dass viele ihrer Probleme durch den Wechsel auf die Schule einfach wegfallen und dass sie noch heute positiv von der Struktur dort geprägt ist. Das Montessori Konzept wirkt sich auf jeden Lebensbereich positiv aus (Z. 267). Die zahlreichen Abschnitte in denen sie ihre Erfahrungen als sehr positiv beschreibt stehen dann aber als starker Kontrast zu einer Bemerkung im letzten Teil des Interviews.

Zum Ende des Interviews, in ihren abschließenden Gedanken, geht Sarah noch kurz darauf ein, dass sie auch ihre Kinder an eine Montessorischule schicken würde, aber nur wenn diese an einer „normalen“ Schule nicht zurechtkommen (Z. 260-262). Trotz des durchgängigen Anpreisens der Montessorischule sieht sie diese als Alternative, wenn eine Regelschule nicht passt. Hier zeigt Sarah also möglicherweise, dass sie zwar ihre eigenen

Erfahrungen auf der Montessorischule wertschätzt, diese aber nicht als erste Option ansieht. Nach der Reflexion der gesammelten positiven Erfahrungen an der Montessorischule und der vielen negativen an Schulen, die nicht nach einem alternativen Konzept vor-strukturiert sind, sieht sie eine Montessorischule wohl mehr als Förderschule, wenn Probleme aufkommen. Nur dann ist es „wert“ eine Montessorischule zu besuchen.

Die Analyse von Sarahs individueller Bildungsbiografie und dem Narrativen Interview, in dem diese vorgestellt wird, kommt hier zu ihrem Ende. Die Erkenntnisse, die aus der Analyse gewonnen werden können, werden nach der Analyse der restlichen Bildungsbiografien in einen Vergleich dieser mit aufgenommen, um dem Forschungsziel näher zu kommen.

6.2.2 Bildungsbiografie Heidi

Durch einen Post in einer privaten WhatsApp Gruppe für ehemalige Montessorischüler:innen wird Kontakt mit einer jungen Frau hergestellt, die sich bereiterklärt an einem Interview teilzunehmen. Um ihre Identität zu schützen, wird sie im Kontext dieser Arbeit „Heidi“ genannt. Nachdem Heidi auf die Gruppennachricht in einem privaten Chat antwortet, wird sich kurz ausgetauscht und sie stellt ein paar Fragen zum Ablauf des Projekts. Dann wird noch am selben Tag versucht einen Termin für das Interview festzulegen, hier kann nicht direkt ein guter Termin gefunden werden. Nach einigen Wochen wird Heidi noch einmal kontaktiert, dieses Mal ist es möglich einen Termin für ein Telefonat auszumachen.

Das Interview findet am 16.04.2024 statt und wird parallel mit einem Sprachrekorder aufgenommen. Heidi wird über die Aufnahme und die Pseudonymisierung aufgeklärt und es wird die Struktur einer narrativen Stehgreiferzählung kurz erklärt. Bei der Erklärung, dass Ortsnamen im Transkript verändert werden, um ihre Person zu schützen versteht Heidi etwas falsch, dies wird aber erst später bemerkt. Im Laufe des Interviews spricht Heidi die Ortsnahmen nicht aus, sondern umschreibt diese selbst, wie es eben im Nachhinein im Transkript getan werden soll. Ungefähr in der Mitte des Interviews fängt sie dann aber doch an Ortsnamen zu verwenden, anzunehmen ist hier, dass sie im Erzählfluss die Einleitung vergisst. Dieser Erklärungsfehler wird notiert, soll aber keinen

großen Einfluss auf die Aussagen von Heidi haben. Bevor das Interview beginnt, wird sich erst für etwa zehn Minuten unterhalten, hier werden keine sehr tiefgreifenden Themen besprochen, und es wird kurz auf die Erfahrungen mit Montessorischulen eingegangen, um Rapport aufzubauen. Die Konversation ist fließend und Heidi wirkt etwas hektisch, aber aufgeregt und offen. Sie teilt, dass sie sich bereits auf das Gespräch freut und möchte kurzfristig noch wechseln, wo sie sich, während dem Gespräch befindet. Nach einer kurzen Wartezeit beginnt dann das Interview, das insgesamt etwa eine Stunde und zehn Minuten dauert. Heidi steigt bereits sehr erzählend in das Interview ein und geht mehrere Minuten lang auf ihre Erfahrungen ein, bevor sie sich vergewissert, dass die Informationen ausreichend sind. Nach einer Bestätigung von Seiten der interviewenden Person gibt es noch eine weitere kurze Unterbrechung, die mit technischen Problemen von Heidis Telefon zu tun haben, aber sehr schnell gelöst sind. Heidi wiederholt den Satz, der unterbrochen wird und geht dann fließend wieder in ihre Erzählung über. Nachdem ihre Haupterzählung abgeschlossen ist, werden noch kurz ein paar Nachfragen gestellt, die Antworten auf diese sind aber sehr viel knapper, teils nur ein paar Worte. Das Gespräch wird dann schnell beendet, davor wird Heidi noch gedankt und der Link zu einem Onlinefragebogen weitergeleitet.

Heidi teilt im Rahmen der Datenerhebung dieser Arbeit einen Lebenslauf, der zusammen mit dem Transkript des Interviews und den Notizen der interviewenden Person als Grundlage dienen soll Heidis Lebenslauf, die Grundlage der Bildungsbiografie, darzustellen. Dies soll ermöglichen einen einfacheren Überblick über Heidis folgende Bildungsbiografie zu bekommen, da die Bildungsabschnitte und Übergänge bereits in einer vereinfachten Form dargestellt werden. Die Komplexität der Bildungsbiografie soll so durch die Stütze des Lebenslaufs einfacher verständlich sein.

Heidi wird 2003 in Bayern geboren und wächst in einer Kleinstadt auf. Sie wird mit sieben Jahren an einer Montessori Grundschule eingeschult und bleibt dort bis zur vierten Klasse. Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I wechselt sie auf eine Montessori Mittelschule in einem größeren Ort. Dort absolviert sie nach der zehnten Klasse die mittlere Reife erfolgreich. Nach dem ersten Bildungsabschluss geht sie wieder in ihrer kleinen Heimatstadt zur Schule, jetzt aber auf eine soziale Fachhochschule ohne Montessori vor-strukturierung. Diese bricht sie bereits nach wenigen Monaten ab und arbeitet für ein paar Monate freiwillig in einer Werkstätte für Menschen mit

Beeinträchtigung. Sie bewirbt sich an einer Berufsschule für soziale Berufe und beginnt zum Anfang des nächsten Schuljahres eine Ausbildung zur Ergotherapeutin. Diese schließt sie erfolgreich ab und nimmt dann direkt eine Stelle als Ergotherapeutin in einer Praxis an. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Heidi zwanzig Jahre alt und arbeitet als Ergotherapeutin.

Folgend soll Heidis Bildungsbiografie beleuchtet und analysiert werden. Dabei wird sich auf ein Transkript, alle von Heidi geteilten Dokumente und die Notizen, die, während dem Interview erstellt werden, bezogen. Zitate aus dem Transkript werden mit der Zeilenangabe markiert, das gesamte Transkript kann im Anhang unter Transkript H. gefunden werden. Informationen, die aus anderen Daten gezogen werden sollen mit (Nachgespräch) markiert werden, um eine klare Differenzierung zu ermöglichen.

6.2.2.1 Formale Textanalyse

Im ersten Schritt der Analyse sollen die narrativen Passagen der Haupterzählung herausgearbeitet werden, dies dient als Grundlage für die weitere Analyse. Die anderen Textarten, Passagen, die nicht besonders deutlich die Erfahrungen über Heidis Bildungsbiografie darstellen, werden hier nicht ignoriert, sondern dienen als Kontext der Analyse. Während der Fokus auf den narrativen Abschnitten liegt, wird die gesamte Haupterzählung in die Analyse mit einbezogen, es wird aber ein besonderer Fokus auf solche Passagen gelegt, die Heidis Erfahrungen mit Transitionen in ihrem Bildungsweg betreffen. Im ersten Schritt wird somit das gesamte Transkript durchgegangen und herausgearbeitet welche Passagen besonders ausschlaggebend für die weitere Analyse sind. Es werden letztendlich siebzehn narrative Textabschnitte ausgewählt auf die in den folgenden Schritten detailreich eingegangen werden soll.

Nach der einführenden Erzählaufforderung geht Heidi sofort in einen narrativen Erzählfluss ein und beginnt von ihren ersten Erfahrungen im Elementarbereich zu erzählen. In der ersten Passage wirkt sie noch etwas nervös und stockt noch leicht, vor allem als sie versucht von Dingen zu erzählen, von denen sie selbst keine Erinnerungen hat. Sie geht dann aber sehr schnell in eine chronologisch strukturierte narrative Erzählung ihrer Erfahrungen im Bildungssystem ein. Nachdem sie zum Ende des ersten Lebensabschnitts kommt, vergewissert sie sich, ob sie ausreichende Informationen gibt.

Nach der Bestätigung der interviewenden Person nimmt sie ihren Erzählfluss wieder auf und spricht bis zum Ende des Interviews fließend und selbstbewusst.

Die langen narrativen Passagen zu Heidis eigenen Bildungserfahrungen werden immer wieder von abstrakten Beschreibungen aus einer eher objektiven Perspektive unterbrochen. Hier wechselt sie in ihren Erzählungen von direkten Personalpronomen wie ich und wir häufig auf das Indefinitpronomen „man (vgl. 13-22, 49-56).“ Hier geht sie erklärend auf Strukturen des Bildungssystems oder die Montessori Methode ein. Es ist anzunehmen, dass sie dies tut, um Missverständnisse zu vermeiden und ihre eigenen Erfahrungen mit „Fakten“ zu unterlegen. Während Heidi weiß, dass die interviewende Person auch persönliche Erfahrung mit Montessori Bildung hat, scheint es, als würde sie hier nicht direkt mit ihr, sondern eher zu einer nicht definierten „allgemeinen“ Zuhörerschaft sprechen.

Zur Mitte des Interviews reflektiert Heidi eine Entscheidung in ihrer Bildungsbiografie und den emotionalen Ursprung dieser und kommt zu einem Ergebnis, das sie kurz erläutert. Nachdem sie weiter von ihren Erfahrungen spricht, geht sie nachträglich noch einmal auf den Ursprung der Entscheidung ein und kommt zu einem anderen Ergebnis. Hier wirkt die Diskrepanz zwischen den beiden Einordnungen nicht unehrlich oder vergesslich, es ist anzunehmen, dass Heidi während des Interviews sich so direkt mit der Entscheidung auseinandersetzt, dass ihr dies ermöglicht diese selbst besser zu verstehen. Somit kann die zweite Einordnung der Entscheidung als aktuellere Reflektion der Situation gesehen werden, zu der Heidi erst während des Interviews kommt. Generell kann Heidis Erzählung durchgehend gut gefolgt werden und ist kohärent, lange narrative Passagen können sehr klar definiert werden. Mit diesen soll folgend zum nächsten Schritt der Analyse übergegangen werden.

6.2.2.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Heidi beginnt mit einer Darstellung ihrer ersten Berührungspunkte mit Bildung. Hier geht sie zuerst auf den Besuch einer Tagesstätte ein, bevor sie schnell zu ihrer Zeit im Kindergarten übergeht, da sie keine eigenen Erinnerungen an die Zeit davor hat (Z. 9). Mit drei Jahren kommt sie in einen Kindergarten, den ihre ältere Schwester auch besucht. Für ein halbes Jahr gehen die beiden Geschwister in den gleichen Kindergarten, Heidi

hilft es hier sehr bereits eine Person zu kennen. Der Übergang ist fließend, sie fühlt sich schnell wohl und lernt ein anderes Mädchen kennen, das sie schnell befreundet (Z. 23-24). Diese soziale Beziehung ist für Heidi der Fokus dieser Zeit, sie spricht sonst sehr objektiv von der Struktur des Kindergartens und weniger über ihre eigenen Erfahrungen. Hier ist auch anzumerken, dass Heidi sich zu Anfang des Interviews noch etwas schwertut sich an Erlebnisse zu erinnern, hier trägt der anfängliche Fokus auf die frühe Kindheit sowie die Nervosität bei, die Heidi dann aber schnell ablegt.

Sie beschreibt den Übergang in eine Montessori-Grundschule, die im selben Ort wie ihr Kindergarten ist. Auch hier folgt sie den Schritten ihrer älteren Geschwister, die beide bereits auf diese Schule gehen. Das erste Grundschuljahr verbringt sie in einer Klasse mit ihrem großen Bruder, bevor dieser dann auf eine weiterführende Schule wechselt. Ihre Schwester ist in einer anderen Klasse. Während ihr dies bei der ersten Phase der Eingewöhnung hilft, vermisst sie ihre beste Freundin aus dem Kindergarten sehr und muss sich erst daran gewöhnen, diese nicht täglich bei sich zu haben. In ihrer Grundschule gibt es aber ein Patenprogramm, hier werden den Erstklässler:innen Mitschüler:innen aus höheren Klasse zugeteilt, damit diese ihnen bei der Eingewöhnung helfen können. Heidi spricht von diesem Konzept mit hoher Wertschätzung: „was ich ähm im Nachhinein echt als sehr sinnvoll empfinde ähm weil man eben einfach erfahrene Kinder, die das ganze Konzept kennen, die wissen wie alles abläuft und einem so bisschen die Sicherheit geben können ähm eben da sind (Z. 39-42).“

Den Übergang zur Grundschule beschreibt Heidi generell als erfolgreich, sie hat weder mit dem Umfeld noch den Strukturen der Primarbildung Probleme. Nach vier Jahren auf der Grundschule entscheidet Heidi zusammen mit ihren Eltern weiter auf eine Montessorischule zu gehen. Hier kann sie entscheiden weiter auf ihrer Grundschule zu bleiben, die inzwischen weiter ausgebaut wird um zu einer Montessori Gesamtschule zu werden, oder auf eine bereits bestehende Montessori-Mittelschule zu wechseln. Diese Entscheidung ist für sie sehr einfach, sie möchte auf die Mittelschule gehen, die auch ihre Geschwister besuchen: „weil meine beiden Geschwister auf die Montessorischule in der nächst größeren Stadt ähm übergetreten sind ähm und ich doch ein Kind war was nicht gerne alleine war ähm bin ich dann auch mit auf die- diese Schule (Z. 63-65).“

Somit wechselt Heidi auf die Mittelschule und beginnt dort in einer altersgemischten Klasse für Fünft- und Sechstklässler:innen. Der Übertritt wird ihr durch die Geschwister und die bereits erfahreneren Sechstklässler:innen sehr leicht gemacht: „genau, dass man eben eh ne Jahrgangsstufe schon hat die das eben schon ein Jahr lang durchmacht, die das alles kennt. Ähm, und einem da ein bisschen reinhelfen kann (Z. 77-79).“ Sie spricht auch davon, dass das vertraute Konzept dazu beiträgt sich besser zurechtzufinden. Trotzdem beschreibt Heidi den Wechsel als großen Unterschied, dies scheint aber zu keinen negativen Auswirkungen zu führen, zumindest geht sie im Zusammenhang mit diesem Übergang auf keine ein. Auch die weitere Zeit auf der Schule beschreibt sie als erfolgreich: „dadurch war des für mich eigentlich immer sehr angenehm und ich bin immer gerne in die Schule gegangen und hab dadurch eben auch ähm so dieses freie Konzept recht gut bestritten/ ich würd sagen ich bin da eigentlich immer gut mit klar gekommen (Z. 109-112).“

Ab der achten Klasse wird Heidi in der Schule auf die Abschlussprüfungen und den darauffolgenden Übergang vorbereitet. Sie spricht davon, dass besonders die Förderung des selbstständigen Arbeitens vorbereitend für den Übertritt in die Arbeitswelt ist und fühlt sich von Seiten der Schule hier gut unterstützt:

einfach fürs ganze Jahr schon organisieren müssen weil das einfach nochmal ähm so ein bisschen den Schritt so zum selbstständigen Arbeiten sage ich jetzt mal ähm ein bisschen weiter in die richtige selbstständige Arbeitswelt und sowas ähm gegeben hat ähm des fand ich auch ganz gut (Z. 162-165)

Auch für die Prüfungen fühlt sie sich vorbereitet, vor allem da sie die prüfenden Lehrkräfte bereits kennt und die Prüfungen mit ihnen bereits mehrmals simuliert hat (Z. 188-191). Das Verhältnis zu den Lehrkräften hilft ihr hier besonders:

so ein bisschen so das sichere Gefühl, vor allem weil eben ähm bei uns auf der Schule so das Lehrer-Schüler Verhältnis sehr ähm eng war sage ich jetzt mal [...] zum Glück sind unsere Lehrer da das gibt uns ein sicheres Gefühl, die kennen uns und wissen wie wir drauf sind sozusagen (Z. 194-199)

Nach der Abschlussprüfung der neunten Klasse wird dies nur verstärkt. Die gleichen unterstützenden Aspekte gelten noch immer und Heidi ist jetzt bereits mit einer

Prüfungssituation vertraut. Die Prüfungen der mittleren Reife beschreibt sie als „locker durchgelaufen (Z. 205)“ und geht dann direkt in den Übergang auf die nächste Bildungsinstitution über.

Nach dem Erwerb der mittleren Reife auf einer Montessorischule entscheidet sich Heidi nicht auf die Montessori-Oberschule zu gehen, sondern stattdessen eine näher gelegene Fachoberschule zu besuchen. Damit wechselt sie erstmals auf eine Schule, die nicht nach dem Montessori Konzept geführt wird, was sie anmerkt, aber vor dem Übergang als machbar einordnet: „und ich damals der Meinung war dass ich das bestimmt hinkriege, dass ich alt genug bin und dass ich so viel Erfahrungen gesammelt hab dass ich auch auf ner normalen Schule sage ich jetzt mal auf keiner Montessorischule ähm mich zurechtfinden würde (Z. 212-215).“

Sie entscheidet sich für die Fachoberschule, da ihre ältere Schwester dort bereits einen Abschluss gemacht hat und viele ihrer Freunde auch auf der Schule sind (Z. 216-220). Die bereits vertrauten Personen und das Umwelt, das sie aus der Schule ihrer Schwester kennt, tragen dabei positiv zu ihrem Übertritt bei. Trotzdem hat sie Probleme sich an das neue Konzept und die Unterschiede zum Alltag in der Montessorischule zu gewöhnen. Der Stoff wird nur theoretisch abgehandelt und es gibt wenig soziale Interaktion im Unterricht. Sie vermisst Lehrpersonen, mit denen ein persönliches Verhältnis eingegangen werden kann und die sich auf Individuen einlassen und nicht nur der Klasse einen Vortrag halten (Z. 227-232). Die Leistungsnachweise führen zu großem Druck, vor allem da sie schlechtere Rückmeldungen als auf der Montessorischule bekommt (Z. 247-250), und Heidi fühlt sich generell aufgrund der „unbekannten Situationen (Z. 236)“ nicht wohl. Sie hinterfragt ihre Entscheidung auf die Fachhochschule zu wechseln sehr: „vielleicht ist es doch nicht das richtige für mich vielleicht bin ich dem irgendwie doch nicht gewachsen (Z. 254-255)“ und denkt auch darüber nach, dass es möglicherweise schädlich gewesen ist auf einer Montessorischule gewesen zu sein. Sie lehnt diese Eigeninterpretation dann im Interview aber schnell ab und geht ausführlich darauf ein, dass sie die Weltbildung der Montessorischule als positiv einflussreicher einschätzt als das „Durchhaltevermögen (Z. 260),“ dass eine Regelschule lehrt.

Sie ist auf der Fachhochschule nach drei Monaten noch kaum angekommen und muss dann bereits wieder einen Wandel durchstehen, in der elften Klasse müssen Schüler:innen

an der sozialen Fachhochschule Praktika in sozialen Arbeitsfeldern absolvieren. Der Übergang in das Praktikum in einer Werkstätte für Personen mit Beeinträchtigungen, die als Gärtnerei aufgebaut ist, fällt Heidi dann wieder sehr einfach. Sie kann hier praktisch Arbeiten und hat viel Kontakt zu anderen Menschen, mit denen sie sich täglich austauschen kann:

da bin ich dann wieder total aufgeblüht, da war dann meine, meine Zweifel mit FOS und sowas alles verflogen ähm weil einfach dieses praktische wieder da war und dieses was tun können ähm was mir irgendwie in den drei Monaten da im Unterricht bisschen gefehlt hat (Z. 274-277)

Die positiven Erlebnisse in der Gärtnerei führen dazu, dass Heidi ihre Entscheidung auf die Fachhochschule zu gehen immer mehr hinterfragt. Noch bevor die Praktikumsphase beendet ist, entscheidet sich Heidi die Fachhochschule abzubrechen. Sie überbrückt die Zeit bis zu Beginn des nächsten Ausbildungsjahres mit freiwilliger Arbeit in der Gärtnerei, in der sie ihr Praktikum macht und entscheidet sich für eine Ausbildung als Ergotherapeutin. Die Entscheidung die Fachhochschule abzubrechen, füllt sie mit Stolz (Z. 313-315). Trotzdem geht Heidi immer wieder darauf ein, dass sie jetzt doch kein Abitur machen wird, hier scheint sie aber nicht bereuend. Es wirkt eher, als ob sie sich explizit von den Erwartungen lösen möchte ein Abitur zu machen, vor allem da sie immer wieder davon spricht, dass dieses gar nicht nötig sei, um ihr Berufsziel zu erreichen.

Nach einem halben Jahr freiwilliger Arbeit wechselt Heidi dann auf eine Berufsschule für soziale Berufe in einem naheliegenden Ort und beginnt ihre Ausbildung als Ergotherapeutin (Z. 301-302). Sie freut sich sehr auf den Übergang und geht von Anfang an mit großer Motivation in die Schule: „bin da dann irgendwie so mit vollem Elan in die Berufsschule reingegangen und hab gesagt ,okay, ich weiß was ich will, ich weiß was ich machen will‘ ähm und ich hab irgendwie des gefunden/ meinen Weg gefunden sozusagen (Z. 317-319).“ Vor allem die thematische Ausrichtung der Ausbildung interessiert sie sehr und sie fühlt sich im Unterricht wohler, trotz der sehr theoretischen Fokussierung des ersten Ausbildungsjahrs.

Auf den Übergang vorbereitend besucht sie die Schule zwei Mal und das Gebäude und die grobe Struktur sind ihr bereits vor dem ersten Tag bekannt. Andere Mitschüler:innen kennt sie aber keine, was sie erst ein wenig nervös macht, dann findet sie aber heraus,

dass sich noch keine der Personen in ihrer Klasse kennen. Somit werden sehr schnell Freundschaften aufgebaut und Verbindungen zwischen Heidi und ihren Mitschüler:innen geknüpft, was sie wiederum sehr wertschätzt (Z. 342-343). Dieses erste Aufbauen von sozialen Kontakten hilft dann auch sehr, wenn der Unterricht aufgrund der Corona Pandemie Online abgehalten wird (Z. 340), auf diesen Übergang wird hier aber nicht im Detail eingegangen.

Heidi schließt das erste Ausbildungsjahr erfolgreich ab und geht dann in die praktische Phase der Ausbildung über. Sie macht vier Praktika, die jeweils zehn Wochen lang sind und hat große Freude an der praktischen Arbeit. Im letzten Ausbildungsjahr bereitet sie sich auf ihre Prüfungen vor und beginnt auch die Vorbereitungen auf den Übergang in die Berufswelt. Sie beschreibt die Prüfungen als umfangreich, spricht aber hier nicht von Druck, sondern nur von guter Vorbereitung (Z. 384-388). Bereits während der Phase der Prüfungen arbeitet sie nebenbei in einer Ergotherapie Praxis, in der sie zuvor Praktikum gemacht hat. Sie besteht ihr Examen und wird direkt auf Vollzeit in die Praxis übernommen, in der sie bereits nebenbei arbeitet.

Hier beschreibt sie den Übergang sehr fließend, sie kennt ihre Arbeitskollegen und das Umfeld bereits und es gibt keinen großen Unterschied zwischen ihrer Arbeit vor und nach der Vollzeitanstellung. Da sie in der Arbeit bereits soziale Kontakte aufbaut und die Struktur bekannt ist, fühlt es sich für sie kaum wie eine Wandlung an. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Heidi noch immer in der ergotherapeutischen Praxis und bereitet sich auf eine weitere Ausbildung zur tiergestützten Therapeutin vor (Z. 423).

6.2.2.3 Analytische Abstraktion

Im folgenden Schritt der analytischen Abstraktion soll herausgearbeitet werden welche Prozessstrukturen und Handlungsabläufe vermehrt in Heidis erlebter Bildungsbiografie vorkommen. Es soll drauf eingegangen werden, wie diese zueinander in Verbindung stehen, um zu ermöglichen eine biografische Gesamtformung aufstellen zu können. Da der Fokus der Analyse auf den Übergängen in ihrem Bindungsweg liegt, soll auch die Gesamtformung auf diese fokussiert sein.

Heidi geht im Laufe ihrer Haupterzählung der Bildungsbiografie immer wieder auf die Bedeutung von sozialen Verbindungen ein, die sie als unterstützend und äußerst wichtig darstellt. Ihre Übergänge werden zum Anfang ihrer Biografie primär von diesen Beziehungen beeinflusst, während sie später ihre Übergangsentscheidung zielgerichtet setzt. Die unterschiedlichen Ziele und deren Ursprung konkurrieren miteinander. Zuerst soll auf die Bedeutung eingegangen werden, die soziale Beziehungen für Heidis Bildungsbiografie haben. Hier wird zuerst auf solche eingegangen, die bereits bestehen und dann auf solche, deren Anfang erst im Laufe des Übergangs aufkommt, dann aber positiv auf diesen einwirkt.

Die ersten drei Übergänge auf die Heidi eingeht sind alle direkt mit ihren Geschwistern verbunden. Heidi besucht den Kindergarten, auf dem ihre Schwester bereits ist (Z. 11-12), möchte in die gleiche Klasse wie ihr Bruder (Z. 32), sobald sie in die Grundschule kommt und entscheidet sich dann für eine Schule, die weiter weg ist, damit sie mit ihren Geschwistern zusammen auf einer Schule ist (Z. 63-64). Dabei profitiert sie immer davon, dass sie bereits bestehende Kontakte zu jemandem in ihrem neuen Umfeld hat, die Übergänge sind fließender und mit wenig Stress verbunden. Gegensätzlich wird ein Übergang, in dem sie von einer guten Freundin getrennt wird als negativ empfunden. Hier geht Heidi dann auf andere soziale Verbindungen ein, die diesen Übergang wiederum erleichtern. So vermisst sie nach der Einschulung ihre beste Kindergarten Freundin, tröstet sich aber damit, dass sie als Erstklässlerin einen Paten zugeteilt bekommt, der ihr die neue Umgebung näherbringen soll (Z. 34-36).

Nicht nur Kontakt mit ihren Geschwistern erleichtert Heidi den Bildungsalltag und vor allem die Übergänge. Ihre Abschlussprüfungen beschreibt sie als leichter, weil ihre Lehrer:innen „zum Glück (Z. 197)“ die Prüfungen abnehmen, hier legt sie viel Wert auf die vertrauten Beziehungen zu diesen (Z. 194-196). Ihr Übergang auf die Fachhochschule wird davon geprägt, dass sie dort bereits Personen kennt und Freunde hat, die die Schule ebenfalls besuchen (Z. 220). Vor dem Übergang in die Berufsschule ist sie nervös, da sie noch keine bestehenden sozialen Kontakte in diesem Umfeld hat, nutzt dann aber die generelle Unbekanntheit der Mitschüler:innen um schnell sozialen Kontakt aufzubauen. Somit ist ihr Lösungsansatz, um mit den fehlenden sozialen Kontakten umzugehen so schnell wie möglich neue zu bilden (Z. 308-311). Auch ihre spätere Wahl des Arbeitsplatzes scheint stark von Bekanntheit geprägt. Sie macht ein Praktikum in einer

Praxis, fängt hier an neben der Berufsschule zu arbeiten und nimmt nach dem Abschluss hier eine Vollzeitstelle an (Z. 420-421). Die Vertrautheit mit den Personen dort trägt besonders zu dieser Entscheidung bei.

Nachdem Heidis frühe Bildungserfahrungen und Übergänge stark mit sozialen Kontakten verbunden sind zieht sich dies weiter durch ihre Bildungsbiografie, dazu kommt aber auch das Ziel eine allgemeine Hochschulreife zu machen. Heidis Erzählungen davon lassen darauf schließen, dass dieses Ziel nicht nur von ihr selbst ausgeht. Nach der mittleren Reife sieht sie zwei Optionen, Montessori Oberschule oder eine Fachhochschule, beide mit dem Ziel des Abiturs (Z. 207-210). Ihre Freundesgruppe aus dem Heimatort besucht primär die Fachhochschule, alle mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife (Z. 220). Es ist auch möglich, dass sie hier von ihrer großen Schwester beeinflusst wird, die bereits an einer Universität studiert. Hier ist aber anzumerken, dass ihr großer Bruder nach seiner Meisterausbildung keine weiteren Bildungsabschlüsse macht (Nachgespräch).

Der Begriff des Abiturs, der allgemeinen Hochschulreife, kommt vermehrt auf und wird von Heidi immer auf Abi gekürzt, es ist möglich, dass sie damit aufzeigen will, dass sie mit dem Begriff vertraut ist und weiß, dass er von Abiturient:innen oft gekürzt wird. Hier ist auch anzumerken, dass Heidi nie von der Möglichkeit spricht zu studieren, es geht immer nur um den Abschluss selbst, nicht was er tatsächlich bedeutet. Es wirkt, als ob Heidi sich die allgemeine Hochschulreife als leeres Ziel setzt, eine Leistung, die erreicht werden soll, ohne den Kontext dieser Entscheidung zu bedenken. Dies würde auch mit der Annahme zusammenpassen, dass Heidi sich dieses Ziel nicht setzt, weil sie unbedingt das Abitur machen möchte, sondern eher, weil sie die Struktur in den Bildungsentscheidungen von Personen sieht, die ihr nahestehen.

Heidi setzt sich das Ziel der allgemeinen Hochschulreife und versucht diesem zu folgen, merkt aber bereits nach kurzer Zeit, dass sie sich nur schwer mit diesem identifizieren kann. Sie möchte lieber praktisch arbeiten, drei weitere Jahre den auf Theorie fokussierten Unterricht der Fachhochschule zu besuchen möchte sie nicht (Z. 278-280). Statt den Erwartungen zu folgen, die sie dazu bringen auf die Fachhochschule zu gehen, bricht sie diese ab und überkommt somit die Erwartungen. Diese Entscheidung ermöglicht es ihr dann ein neues Bildungsziel zu setzen, mit dem sie sich besser identifizieren kann. Hier

sticht ganz besonders ein Zitat aus Heidis Erzählung heraus, dass zum Ende des Gesprächs aufkommt:

wenn alles jetzt von jetzt an nach Plan läuft dass ich spätestens mit dreiundzwanzig sagen kann dass ich selbstständig bin ohne ... ohne mein Abi, ganz wichtig ohne mein Abi geschrieben zu haben, sondern einfach ähm selber entschieden habe dass ich was tun möchte (Z. 429-432)

Nach der ausführlichen Darstellung der Prozessstrukturen, die sich vermehrt in Heidis Bildungsübergängen zeigen, kann die folgende biografische Gesamtformung, mit einem Fokus auf die Bildungsübergänge, aufgestellt werden. Heidi durchgeht im Laufe ihrer Bildungsbiografie einen Wandel, was die Entscheidungen bezüglich Bildungsübergängen angeht. Im Primar- und Sekundarbereich I beeinflussen sie primär bereits bestehende soziale Kontakte, diese sind auch ausschlaggebend für ihre erfolgreichen Übergänge. Im späteren Bildungsprozess setzt sie sich das Ziel der allgemeinen Hochschulreife, möglicherweise durch ihr soziales Umfeld beeinflusst, kann sich dann aber nicht mit diesem identifizieren. Sie muss die Erwartungen, die sie in ihrem Umfeld sieht und sich selbst auferlegt überkommen und ablegen, bevor sie sich erlaubt ihrem tatsächlichen Wunsch zu folgen. Letztendlich schafft Heidi es sich von den Erwartungen des Abiturs zu lösen und absolviert eine erfolgreiche Ausbildung in einem Feld, in dem sie sich sehr wohl fühlt.

6.2.2.4 Wissensanalyse

Nach der Darstellung der Prozessstrukturen und Handlungsabläufe, von denen Heidi narrativ erzählt und den Verbindungen zwischen diesen kann in die Analysephase der Wissensanalyse übergegangen werden. Hier soll darauf eingegangen werden wie sich Heidis erlebte Bildungsbiografie und die Übergänge darin davon unterscheiden, was Heidi erzählt. Es soll darauf eingegangen werden, wie sie Entscheidungen reflektiert und erklärt. In diesem Schritt soll auch dargestellt werden wie sie ihre Zeit in der Montessorischule und die Montessori Methode, die diese strukturiert, reflektiert und bewertet.

Heidis Verständnis ihrer Bildungsbiografie und ihre Reflektionen zu dieser stimmen Großteils mit der Biografie überein, die sie erlebt zu haben scheint. Sie präsentiert sich als kenntnisreiche Person, vor allem, was die Strukturen der Montessori Methode und des Schulsystems in Bayern angeht. Hier ist anzunehmen, dass sie dies nicht tut, um besserwisserisch oder überhoben zu wirken, die ungewohnte Situation des Interviews macht sie unsicher. Sie möchte sichergehen, dass sie der Aufforderung der interviewenden Person nachgeht und die richtigen Informationen liefert. Ihr wird zwar vor dem Interview explizit erklärt, dass es nur um ihre Erfahrungen geht und sie als Expertin dieser erzählen soll, sie versteht diesen Expertenbegriff hier möglicherweise falsch. Dies hat keinen großen Einfluss darauf, wie sie ihre eigenen Erfahrungen beschreibt, in der Reflektion dieser verallgemeinert sie aber teils Aussagen, was auf die „Expertenperspektive“ zurückgeführt werden kann.

Viele dieser reflektiven Passagen sind argumentativ aufgebaut, sie erzählt von einem bestimmten Erlebnis in der Montessorischule, beschreibt den Kontext und geht dann darauf ein wieso die Handlungen hier Sinn machen und zu einer positiven Erfahrung führen. Es ist nicht nötig diese Abschnitte hier detailreich darzustellen und zu erklären, da sie keine Erkenntnisse darüber liefern, wie Heidi ihre eigenen Erfahrungen reflektiert und welche Diskrepanzen vorliegen. Im Folgenden soll somit auf Passagen eingegangen werden, in denen die erlebte und erzählte Bildungsbiografie sich unterscheiden, oder solche die besonders relevant für den Forschungsprozess sind.

Heidi erzählt viel von ihrer Entscheidung die Fachhochschule abzuberechnen. Sie beschreibt den Prozess, in dem sie zu der Entscheidung kommt als schnell und einfach (Z. 296-300). In ihren vorangehenden Erzählungen beschreibt sie aber bereits zu Beginn des Übertritts Probleme und Unsicherheit, sie sorgt sich um ihre Noten und hinterfragt die Entscheidung auf eine Fachhochschule zu gehen (Z. 253-255). Hier ist also anzunehmen, dass der innere Prozess der Entscheidung die Fachhochschule abzuberechnen bereits sehr viel früher beginnt als Heidi beschreibt und auch mit mehr Unsicherheit verbunden ist. Es ist möglich, dass Heidi argumentiert, dass sie sich schnell entscheidet um zu vermeiden, dass die vier Monate, die sie auf der Fachhochschule verbringt, nicht als verschwendet angesehen werden. Wenn der Entscheidungsprozess erst im vierten Monat an der Fachhochschule beginnt, dann können die ersten drei Monate nicht davon beeinflusst sein.

Nachdem Heidi von ihrem Übertritt auf die Fachhochschule erzählt, geht sie darauf ein, dass ihre Noten sich dort verschlechtern, zumindest in Relation zu den Rückmeldungen, die sie an der Montessorischule bekommt (Z. 247-252). Hier spricht sie von Annahmen, dass der Besuch einer Montessorischule für den Großteil ihrer Bildungsbiografie möglicherweise dazu führt, dass sie die Anforderungen einer Schule ohne alternatives Konzept nicht bewältigen kann: „wenn ich vielleicht auf ner normalen Schule gewesen wär hätte ich des jetzt drinn und könnte des (Z. 255-256).“ Sie rechtfertigt sich danach aber und weist darauf hin, dass sie auf der Montessorischule andere Dinge lernt, die sie als wichtiger empfindet.

Später geht Heidi dann wieder auf die Einschätzung ein, einer „normalen“ Schule nicht gewachsen zu sein, da sie den primären Teil ihrer Bildung auf einer Montessorischule verbringt. Inmitten der Erzählpassage zum Übergang auf die Berufsschule möchte sie ihre vorherige Einschätzung verbessern und nicht als generalisiert darstellen. In ihrem Fall ist der Übergang auf die Fachhochschule nicht erfolgreich abgelaufen, dies soll aber nicht in Verbindung zu ihrer Montessori Bildung stehen:

ich glaub dass des in der FOS mir so schwer gefallen ist, nicht daran lag, dass es mir an sich schwergefallen ist, dass ich es nicht erfahren hab in den Schuljahren davor [...] also würde ich im Nachhinein auch auf gar keinen Fall sagen, dass ähm.. man von der Montessorischule aus nicht ähm auch auf ne normale Schule sage ich jetzt mal in Anführungszeichen ähm übertreten kann (Z. 331-337)

Im ersten Teil des Interviews, in dem sie von der Entscheidung zum Abbruch spricht, scheint sie noch nicht bei diesem Ergebnis angekommen zu sein. In ihrer Erzählung dort wirkt es, als ob sie selbst noch immer hinterfragt, ob der Aufenthalt an der Fachhochschule besser gelaufen wäre, hätte sie keine alternativ strukturierte Schule besucht. Heidi scheint also erst durch die Auseinandersetzung mit dem Thema im Interview selbst zu verstehen, dass ihr nicht erfolgreicher Übergang nicht in direkter Verbindung zur Montessori Methode steht.

Generell ordnet sie ihre Erfahrungen mit der Montessori Methode als sehr positiv ein. Sie spricht von Fähigkeiten, die sie dort lernt, die ihr in der weiteren Biografie helfen und davon, dass die Montessorischule für sie immer mit Spaß verbunden ist (Z. 104). Immer wieder erzählt sie im Detail wie Strukturen des Montessori Konzept funktionieren, teils

Objektiv, teils aus ihrer eigenen Perspektive. Diese Beschreibungen dienen meist, um aufzuzeigen, wie sie bestimmte Kompetenzen erlernt oder aufgrund der gegebenen Struktur übernimmt. Zum Ende des Interviews geht sie in den abschließenden Worten darauf ein, wie nahe sie an ihrem Bildungsziel ist und wie sehr sie es wertschätzt es so weit geschafft zu haben. Dies setzt sie in Verbindung mit der Montessori Methode, die ihr die Möglichkeit schafft: „für sich selber einstehen was man immer auf der Montessorischule gelernt hat und einfach das machen was man selber für richtig hält (Z. 426-427).“

Damit ist die Analyse des narrativen Interviews in dem Heidi ihre Bildungsbiografie teilt beendet. Die hier gesammelten Erkenntnisse sollen später genutzt werden, um einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Bildungsbiografien zu ermöglichen.

6.2.3 Bildungsbiografie Janis

Das letzte Interview, das im Rahmen dieser Arbeit in der Analyse betrachtet werden soll, wird am 25.04.2024 durchgeführt. Es wird mit einem jungen Mann gesprochen, der im Rahmen dieser Arbeit „Janis“ genannt werden soll. Dieses Pseudonym wird gewählt, um seine Person zu schützen. Janis meldet sich bei der interviewenden Person, nachdem er die Gruppennachricht in einer WhatsApp Gruppe für ehemalige Montessorischüler:innen liest. Es wird sich kurz ausgetauscht, Janis willigt aber schnell ein an einem Interview teilzunehmen. Es wird ein Termin für ein Telefonat ausgemacht, der für beide Personen gut passt. Es gibt keine weitere Konversation, bevor das Telefonat stattfindet.

Zum ausgemachten Zeitpunkt wird Janis angerufen und hebt direkt ab. Es wird sich kurz unterhalten und Janis fragt, ob er irgendetwas für das Interview braucht und ob es in Ordnung ist, dass er sich während des Interviews im Garten befindet. Ihm wird versichert, dass nur seine Erinnerungen benötigt werden und dass er gerne bleiben kann, wo er ist. Die interviewende Person befindet sich in einem leeren Raum, in Janis Hintergrund können immer wieder leise Stimmen gehört werden, er spricht aber frei und laut, es ist anzunehmen, dass sich keine Personen in seiner direkten Umgebung befinden. Zum Anfang des Gesprächs wirkt er ein wenig gestresst, beruhigt sich dann aber sobald er in einen Redefluss findet. Sobald das Interview beginnt, wird es mithilfe eines Sprachrekorders aufgenommen, das Gespräch dauert insgesamt etwa eine halbe Stunde.

Nach der Haupte Erzählung beantwortet Janis noch ein paar Nachfragen, wirkt dann aber wieder mehr gestresst. Die meisten Fragen werden mit Kurzantworten beantwortet, in Teilen geht er wieder in die narrative Erzählung über. Das Gespräch wird beendet und Janis wird gedankt und noch einmal erinnert, dass die Möglichkeit besteht eine Gegenleistung, Hilfe mit Bewerbungen beispielsweise, für die Teilnahme zu erhalten. Hier lehnt er ab, aber bedankt sich.

Zunächst soll Janis Lebenslauf kurz beschrieben werden. Hier sollen die Abschnitte der Bildungsbiografie kurz beleuchtet werden, bevor in die komplexere Darstellung der erlebten Bildungsbiografie eingetaucht werden kann. Mit sechs Jahren wird Janis an einer lokalen Grundschule eingeschult, nach der er den Übertritt auf eine naheliegende Realschule macht. Nach der sechsten Klasse in dieser Schule wechselt er auf eine Montessori Gesamtschule, auf der er bis zum Abschluss der mittleren Reife bleibt. Auf dieser Schule wird ihm die Möglichkeit gegeben zwei Jahre für die zehnte Klasse zu beanspruchen, er verbringt also insgesamt fünf Jahre an dieser Schule. Nach dem Abschluss macht Janis ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer religiösen Gemeinde. Danach beginnt er eine Ausbildung als Mechatroniker, die er nach achtzehn Monaten abbricht. Das nächste halbe Jahr verbringt er in einem Angebot für Übergangsunterstützung. Nach diesem Lebensabschnitt beginnt Janis eine weitere Ausbildung als Ergotherapeut, die er erfolgreich abschließt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Janis dreiundzwanzig Jahre alt und arbeitet als Ergotherapeut.

In der folgenden Analyse von Janis Bildungsbiografie sollen das Transkript, das mithilfe der Sprachaufnahme erstellt wird, als Grundlage dienen. Das Transkript kann im Anhang unter Transkript J. gefunden werden und Zitate aus diesem werden mit Zeilenangaben zitiert. Weitere Daten, die in die Analyse einbezogen werden, sind der Lebenslauf, den Janis bereitstellt und die Antworten auf den Onlinefragebogen. Es wird sich auch auf Notizen bezogen, die während des Interviews oder in den Gesprächen davor und danach erstellt werden, diese werden mit (Nachgespräch) markiert.

6.2.3.1 Formale Textanalyse

Folgend sollen die Ergebnisse der Formalen Textanalyse dargestellt werden. Hier werden die Abschnitte des Interviews herausgearbeitet, in denen Janis Bildungsbiografie und die

darin enthaltenen Übergänge besonders detailreich und ausführlich erzählt werden. Diese narrativen Passagen sollen als Grundlage für die weitere Analyse dienen. Passagen, die nicht inhärent narrativ sind, werden in der Analyse trotzdem beachtet, sie dienen nur mehr als Kontext, der die narrativen Passagen stützt. Kein Teil des Interviews wird in der Analyse ignoriert. Folgend soll kurz auf die verschiedenen Textartsorten eingegangen werden, die in Janis Erzählung präsent sind. Insgesamt werden hier sechs narrative Passagen herausgearbeitet, die dann in der weiteren Analyse als Grundlage dienen.

Janis ist zu Beginn des Interviews leicht nervös und etwas unkonzentriert. Nach der Erzählaufforderung beginnt er seine Erzählung. Hier geht er in einem Satz direkt von der Grundschule in die siebte Klasse über. Er wirkt selbst von dem großen Schritt überrascht und fragt die interviewende Person, ob er ausführlicher erzählen soll. Nach der Bejahung dieser Frage kommt er dann schließlich in einen Erzählfluss. Er erzählt, ohne abzusetzen oder lange Pausen zu machen, von seinen Erfahrungen in der Realschule und dem Übergang auf die Montessorischule und beendet die lange narrative Passage nach der Beschreibung des Endpunkts dieses zeitlichen Abschnitts, der mittleren Reife. Dann macht Janis eine lange Pause, bevor er fragt, ob der Übergang in das Arbeitsleben auch relevant ist. Hier ist anzumerken, dass Janis nach der mittleren Reife nicht einfach arbeiten geht, er besucht weitere Bildungsinstitutionen, es ist also möglich, dass er die Interviewsituation gerne beenden möchte. Hier ist es entweder möglich, dass ihn die Situation nervös oder unwohl macht und er deswegen gerne aufhören würde, oder es gibt einen anderen Grund das Interview beenden zu möchten. Wäre dies bereits während des Interviews auffälliger gewesen und nicht erst beim Transkribieren aufgefallen, hätte die interviewende Person hier nicht den Erzählfluss wieder ankurbeln sollen, sondern sichergehen, dass die Person weiter teilnehmen möchte. Im weiteren Verlauf erzählt Janis aber freudig weiter und scheint nur etwas nervös, der Drang das Gespräch zu beenden kommt erst wieder zum Ende des Interviews auf.

Generell spricht Janis aber sehr narrativ und geht auf seine verschiedenen Erfahrungen ein. Er hält sich hier nicht mit unnötigen Details oder reflektiven Passagen auf und erzählt in einem Zug von seiner gesamten restlichen Bildungsbiografie. Erst in der Phase des Nachfragens kommt es zu reflektiven Passagen und solchen, in denen abstrakte Beschreibungen verwendet werden. Nachdem Janis in seinen Erzählfluss findet, unterbricht er diesen kaum, er legt teils kurze Pausen ein, in denen er versucht ein gutes

Wort zu finden oder entscheidet auf welche Erfahrung er zunächst eingehen möchte, steigt dann aber sofort wieder in seine Erzählung ein. Während er die narrativen Passagen auf seine individuellen Erfahrungen und Erlebnisse fokussiert wirkt die Erzählung oft etwas unpersönlich. In Teilen bricht diese Fassade und er geht tiefer auf Situationen ein, primär ist die Erzählung aber sehr oberflächlich und die individuellen Auswirkungen und emotionalen Verbindungen zu Handlungen und Entscheidungen werden nicht ausführlich aufgelegt. Ausnahmen sind hier Passagen, in denen er von Besonderheiten spricht, Entscheidungen oder Handlungen, die er als solche beschreibt, die aus der Norm des Verlaufs einer Bildungsbiografie ausbrechen. Hier spricht er dann ausführlicher von seinen Erfahrungen. Es ist möglich, dass er im Kontext des Interviews nur diese Besonderheiten als relevant ansieht und nicht auf Handlungen und Ereignisse eingehen möchte, die „so wie alle anderen (Z. 3-4)“ sind. So besteht das Interview zwar aus langen narrativen Passagen, in diesen wird aber nur bei der Beschreibung außergewöhnlicher Umstände in die Tiefe gegangen und detailreich erzählt und reflektiert.

Dies zieht sich durch die Haupterzählung, ist aber auch in der Phase des Nachfragens deutlich. Hier werden Fragen nach dem Ausgangspunkt von Entscheidungen oft kurz angebunden beantwortet und Aussagen wie „das war halt so“ kommen vermehrt auf. Hier ist auch anzumerken, dass die Phase der Nachfragen vorzeitig beendet wird, da die gegebenen Antworten keine Möglichkeit geben mehr über Janis Bildungsbiografie zu erfahren als bereits in der Haupterzählung geteilt wird. Die ungewohnte Situation eines Interviews und einer aufgenommenen Stehgreiferzählung haben hier wahrscheinlich einen großen Einfluss. Verstärkt durch die vielen Fragen nach dem Interview, die möglicherweise überfordern. Trotz dieser Umstände ermöglicht eine Analyse des Interviews mit Janis Einblick in seine Bildungsbiografie und die damit verbundenen Übergänge. Im Analyseprozess soll aber darauf geachtet werden, dass die Stimmung des Interviews nicht überinterpretiert wird und die Erkenntnisse nicht verzerrt werden.

6.2.3.2 Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Im folgenden Analyseschritt sollen die als narrativ identifizierten Passagen genutzt werden, um Janis Bildungsbiografie zu beschreiben. Hier soll auf die institutionellen Strukturen, Höhepunkte und Wandlungen eingegangen werden, sowie die geplanten und

durchgeführten Handlungsabläufe. Die von Janis geteilten Daten werden genutzt, um seine Bildungsbiografie und die in dieser aufkommenden Übergänge chronologisch darzustellen.

Janis Bildungsbiografie beginnt mit der Einschulung auf eine Grundschule. Er geht hier auf keine weiteren Informationen ein und geht direkt in seine Zeit auf einer Realschule über. Die Erzählung wird hier nicht von der interviewenden Person unterbrochen, aber in der Phase des Nachfragens wird darauf eingegangen, warum dieser Abschnitt der Schulbildung nicht beleuchtet wird. Janis spricht hier wieder davon, dass er „wie alle anderen Kinder (Z. 3-4)“ eine normale Grundschulzeit ohne Besonderheiten hat. Nach einer zweiten Nachfrage teilt er ebenfalls, dass er keine großen Erinnerungen mehr an die Zeit hat und keine ausschlaggebenden Erlebnisse in dieser Zeit stattfinden. Damit wird das Übergehen dieser Phase in der Darstellung der Bildungsbiografie nicht als sehr bedeutend angesehen, es ist anzunehmen, dass Janis die Zeit einfach nicht als sehr ereignisvoll einordnet. Auch der Übergang in die Regelschule wird nicht explizit in der Haupterzählung mit aufgenommen, dies wird damit begründet, dass dies der normale Weg gewesen sei und nicht wirklich seine eigene Entscheidung (Nachgespräch). Hier kann davon ausgegangen werden, dass Janis den Übergang zumindest teils als fremdbestimmt empfindet und aufgrund dessen überspringt.

Auf der Realschule, die er ab der fünften Klasse besucht, findet sich Janis nur schwer in das Konzept, dies setzt er in direkte Verbindung zu seiner Diagnose mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. Seine Probleme mit der Konzentration werden von einer großen Klasse und dem Bildungskonzept der Schule erschwert: „wir hatten ne große Klasse von ich glaub vierunddreißig Schülern und sehr enger Raum und äh ja.. Frontalunterricht quasi, immer an der Tafel eigentlich auch nichts andres (Z. 15-16).“ Die Umstände führen zu Leistungsproblemen und viel zusätzlicher Arbeit zuhause, um Stoff nachzuholen (Z. 18-20). Seine Eltern bemerken die Schwierigkeiten und gehen mit Verständnis auf seine Perspektive ein, was dazu führt, dass sie in der sechsten Klasse die Entscheidung treffen etwas ändern zu müssen. Janis wird hier mit einer Art Ultimatum konfrontiert: „für den Realschulabschluss muss irgendwas passieren.. entweder, ja, gebe ich jetzt Gas irgendwie oder wir finden ne andere Lösung (Z. 22-23).“ Seine Eltern stellen sich hier aber nicht gegen ihn oder geben ihm Schuld, sie möchten ihn unterstützen, aber trotzdem sichergehen, dass er zur Schule geht und auf einen Abschluss hinarbeitet. Janis

ist für die Perspektive seiner Eltern sehr dankbar und die Familie entscheidet sich gemeinsam für den Wechsel auf eine zehnjährige Montessori Volksschule. Diese Schule soll Janis zumindest bis zum erfolgreichen Absolvieren eines qualifizierten Hauptschulabschlusses besuchen, bevor der weitere Verlauf entschieden wird.

Der Übergang in die Montessorischule findet zum Beginn der siebten Klasse statt. Janis beschreibt diesen mit den Worten „es hat funktioniert (Z. 41)“ als erfolgreich. Er geht darauf ein, dass er sich in der Umgebung besser konzentrieren kann und die Lernstruktur besser zu ihm passt, auch das soziale Umfeld beschreibt er als freundlich und einladend: „ich wurde dann doch richtig schnell und gut aufgenommen, sowohl von meinen Klassenkollegen als auch von den Dozenten – äh also Lehrern und hab mich da richtig schnell wohl gefühlt (Z. 36-38).“ Bereits zu Anfang des Übergangs trifft er die Entscheidung auf dieser Schule nach dem qualifizierten Hauptschulabschluss noch die mittlere Reife zu machen (Z. 33-34).

In der Vorbereitung auf den Übergang in die Sekundarstufe II entscheidet sich Janis dafür das Angebot der Schule anzunehmen eine zweijährige zehnte Klasse zu besuchen. Da er noch immer Schwierigkeiten beim Lernen hat, die auch durch den positiven Wandel seines Umfelds nicht behoben werden können, besteht hier die Möglichkeit seine individuellen Bedürfnisse besser zu beachten. Er äußert Sorgen mit dem inhaltlichen Umfang der zehnten Klasse und begründet damit seine Entscheidung: „ich hab gesagt ‚bevor ich jetzt mich so (5) mich überlade vielleicht auch mache ich die zweijährige zehnte‘ wo dann auch alles nochmal langsamer angegangen wird – genauer angegangen wird und erklärt wird und gelernt wird (Z. 47-50).“ Somit trifft Janis die Entscheidung etwas länger auf der Montessorischule zu bleiben, um besser auf die anstehenden Leistungsnachweise und den damit einhergehenden Übergang in den nächsten Lebensabschnitt vorbereitet zu sein. Diese Entscheidung empfindet er als passend und sie führt letztendlich dazu, dass er die mittlere Reife erfolgreich abschließt.

Die folgende Übergangsphase ist für Janis von Unsicherheit geprägt. Er hat sein Ziel erreicht und die mittlere Reife abgeschlossen, aber noch nicht entschieden welche nächsten Schritte er in seiner Bildungsbiografie machen möchte. Mit dieser Unsicherheit wendet er sich an sein soziales Umfeld und wird auf die Möglichkeit hingewiesen ein Freiwilliges Soziales Jahr zu machen (Z. 70-72). Das Angebot soll ihn bei der

Entscheidung unterstützen in welchen Bereich er später übergehen möchte. Die positiven Assoziationen, die aus seinem Umfeld geteilt werden und die Möglichkeit im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahrs auszuziehen, motivieren Janis sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr anzumelden: „ein paar Leute haben mir geraten/ also auch Verwandte die des gemacht haben ‚Ey, mach doch da nen FSJ‘ so Freiwilliges Soziales Jahr, man lernt viel.. man zieht auch aus eben für ein Jahr und das hat mich auch sehr gereizt (Z. 69-71).“

Janis arbeitet in seiner Zeit im Freiwilligen Sozialen Jahr in einer Einrichtung in seiner Gemeinde und probiert sich hier als Hausmeister, aber auch im sozialen Bereich aus. Außerdem nutzt er den Lebensabschnitt und seine freie Zeit eine Entscheidung darüber zu treffen welchem Bereich er sich gerne widmen möchte. Er reflektiert seine Interessen und ihm wird klar, dass er sein Interesse an Elektronik und Maschinen gerne im beruflichen Sinn verfolgen würde. Hier ist er auch davon beeinflusst, dass in seinem Umfeld der Ausbildungsberuf des Mechatronikers als sehr positiv bewertet wird: „zu der Zeit war des auch übelst der Hype nen, nen Mechatroniker zu machen, weil du einfach überall Arbeit findest, gut verdienst.. genau und des hab ich dann gemacht (Z. 80-82).“ Hier geht der Einfluss also sowohl von dem in seinem Umfeld ausgelösten „Hype“ aus, aber auch von der dargestellten Sicherheit, finanziell und im Bezug auf Arbeitsstellen.

Janis bewertet die Ausbildung zum Mechatroniker als eine gute Idee, ein Bereich, in dem er sich wohlfühlt und beginnt seine Ausbildung an einer lokalen Berufsschule. Vorerst findet er den Unterricht dort interessant und auch die praktische Arbeit gefällt ihm, doch je länger er an der Schule ist, desto mehr hinterfragt er seine Entscheidung. Sein Interesse an dem generellen Thema der Elektronik reicht nicht aus um die Probleme mit der Schulstruktur auszugleichen: „ich hab dann recht schnell gemerkt ‚okay, des geht mir so in die Tiefe‘, und der menschliche Kontakt fehlt mir voll.. irgendwie kann ich mich damit immer weniger identifizieren (Z. 87-89).“ Nach eineinhalb Jahren, in denen er versucht an seiner Entscheidung festzuhalten entscheidet er sich dann schließlich doch die Ausbildung abzuberechnen und findet sich wieder in einer Übergangsphase, in der er sich damit auseinandersetzen muss, was er sich als nächstes Ziel setzt.

Janis ist wieder unsicher welche Bereiche ihn interessieren und geht in eine eher explorative Phase über, in der er seinen Fokus darauf richtet dieses Mal etwas zu finden mit dem er sich gut identifizieren kann: „ich wollte ja erstmal finden was ich jetzt wirklich

machen möchte (Z. 100).“ Hier ist es auch wichtig anzumerken, dass Janis hier erstmals weiter in die Zukunft denkt und sich damit auseinandersetzt, dass seine nächste Entscheidung letztendlich zu einem Beruf führen soll, dessen Nachgehen er sich langfristig vorstellen kann. In dieser Phase der Orientierung nutzt Janis die Angebote einer lokalen Organisation für Berufsvorbereitung, deren Fokus darauf liegt Jugendliche zu unterstützen, die sich bereits seit längerer Zeit im Übergangssystem zwischen dem Schulabschluss und dem Berufsanfang befinden. Hier wird es Janis ermöglicht seine Unsicherheit strukturiert und mit Unterstützung zu überkommen. Er darf verschiedene Berufe ausprobieren, ohne sich direkt für eine Ausbildung zu entscheiden und verbringt ein halbes Jahr damit Erfahrungen zu sammeln. In dieser Zeit kommt er mit dem Beruf einer nahen Verwandten in Berührung, sie arbeitet als Ergotherapeutin und bietet an, dass Janis diesen Beruf in ihrer Praxis ausprobieren könnte. Janis nimmt dieses Angebot an und ist schnell von der Idee begeistert eine Ausbildung als Ergotherapeut zu machen, die Verbindung von handwerklicher Arbeit in einem sozialen Beruf passt gut zu seinen Interessen (Z. 107-110). Somit beendet Janis seine Phase der Orientierung, nachdem er ausreichend Erfahrungen sammelt, um eine informierte Entscheidung darüber zu treffen in welchen Berufsbereich er gerne übergehen möchte. Er wägt hier auch verschiedene Berufsschulen ab, um die richtige für seine Bedürfnisse zu finden (Z. 110-111).

Sein Übergang auf die Berufsschule wird als erfolgreich bewertet, obwohl wieder Strukturen aufkommen, die ihm in der Vergangenheit große Probleme machen, kommt er gut mit den Anforderungen der Ausbildung klar. Dies führt er vor allem darauf zurück, jetzt endlich einen Bereich gefunden zu haben, der ihn interessiert und in dem er eine Zukunft sieht: „also ich hatte dann so eine riesen Motivation, also für mich war ganz klar ich werde das machen und ich will es unbedingt, egal was es kostet und dann war es auch voll in Ordnung für mich.. ja so.. auswendig zu lernen was ich sonst irgendwie nicht konnte (Z. 121-124).“ Diese Motivation ermöglicht es Janis dann die dreijährige Ausbildung ohne Umwege oder Probleme erfolgreich zu beenden. Danach nimmt er direkt eine Stelle als Ergotherapeut an. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet er hier noch immer und ist sehr zufrieden (Z. 127.).

6.2.3.3 Analytische Abstraktion

Die im letzten Schritt herausgearbeiteten Prozessstrukturen sollen hier nicht nur im Kontext der jeweiligen zeitlichen Abschnitte betrachtet, sondern abstrahiert und miteinander verglichen werden. Es soll herausgearbeitet werden welche Strukturen sich durch Janis Bildungsbiografie ziehen und wie diese zusammenhängen. Auch hier wird ein besonderer Fokus auf die Bildungsübergänge gelegt, die in seiner Biografie aufkommen. Das Ziel ist es hier eine biografische Gesamtformung aufstellen zu können und aufzuzeigen, wie es zu dieser kommt.

In Janis Bildungsbiografie kommen immer wieder Phasen der Orientierung auf, die von seiner Unsicherheit bezüglich eines Berufswunsches ausgehen. Bereits vor dem Übergang auf die Realschule spricht er davon „keinen großen Plan (Z. 54)“ zu haben, was seine Zukunft angeht. Nach dem Abschluss macht er dann ein Freiwilliges Soziales Jahr, um sich weiter zu orientieren und beginnt anschließend eine Ausbildung (Z. 75, 82). Nach eineinhalb Jahren bricht er diese ab, da er sich doch nicht mit dem Bereich identifizieren kann und geht in eine weitere Orientierungsphase über (Z. 93-94). Hier sucht er sich professionelle Hilfe in einer Organisation für Übergangsunterstützung, um einen Berufswunsch zu formen und die Unsicherheit abzulegen (Z. 96-97), was dann letztendlich tatsächlich ermöglicht wird.

Im Laufe des Interviews erzählt Janis immer wieder von Situationen in seiner Bildungsbiografie, in der seine Entscheidungen bezüglich Übergänge von anderen Personen beeinflusst werden. Janis ordnet diese Instanzen nicht als negativ oder übergriffig ein, sondern sucht oft selbst den Rat von Personen in seinem Umfeld. So ist die Entscheidung nach der mittleren Reife in ein freiwilliges Soziales Jahr überzugehen nicht nur seine eigene, ein großer Teil seines Umfelds rät ihm dazu dies zu tun (Z. 69-70). Er folgt den Vorschlägen und investiert ein Jahr in die Arbeit als Hausmeister. Nach dem Abschluss des Jahrs lässt er seine nächste Entscheidung wieder beeinflussen und folgt dem „Hype“ eine Ausbildung zu Mechatroniker zu machen (Z. 80-81). Hier fühlt er sich sehr unglücklich und entscheidet nach über einem Jahr die Ausbildung abzubrechen. Danach möchte er mehr Erfahrungen machen und sucht sich bei einer Organisation für Übergangsunterstützung Hilfe. Durch die Struktur dort und ein Angebot seiner Tante entscheidet er sich dann für eine weitere Ausbildung als Ergotherapeut (Z. 102-103).

Während diese Entscheidung stark von Janis selbst ausgeht und er seine Interessen in dem Bereich repräsentiert sieht, ist es trotzdem eine Entscheidung, die er nicht allein trifft und die somit beeinflusst wird.

Fremdbestimmte Entscheidungen, oder solche die nicht alleinig von Janis ausgehen, stehen in Janis Bildungsbiografie somit häufig mit Übergängen in Verbindung. Hier ist es auch möglich, dass Janis von der ersten Übergangserfahrung zwischen Primar- und Sekundarbereich geprägt ist. Er beschreibt diesen Übergang als vorbestimmt und identifiziert sich selbst nicht damit (Nachgespräch). Möglicherweise hat dies Einfluss darauf, dass er sich bei späteren Übergangsentscheidungen nicht wohl fühlt diese allein zu treffen. Die kommunalen Entscheidungen müssen aber auch nicht unbedingt negativ bewertet werden. Janis selbst beschreibt sich nicht als beeinflusst und obwohl teils fremdbestimmte Entscheidungen dann häufig zu Umwegen führen, sieht er hier niemanden als schuldig. Letztendlich kommt er durch eine Empfehlung zu einem Beruf, in dem er sich sehr wohlfühlt, es ist also möglich, dass Janis den Einfluss von anderen wertschätzt und positive Assoziationen dazu hat.

Durch das Herausarbeiten der Strukturen und Handlungsabläufe, die in Janis Bildungsbiografie vermehrt aufkommen, kann eine biografische Gesamtformung seiner Bildungsbiografie erstellt werden. Janis ist sich lange unsicher in welchem Bereich er nach seiner Bildung arbeiten möchte. Er versucht vermehrt herauszufinden was ihn interessiert und womit er Spaß haben könnte, und geht immer wieder in Phasen der Orientierung über. Während er versucht seine Übergänge und Bildungsentscheidungen zu formen, wird er immer wieder von seinem sozialen Umfeld beeinflusst und orientiert sich dann stattdessen nach den Meinungen anderer Personen. Dies führt dazu, dass seine Bildungsbiografie von Umwegen markiert ist, er nutzt die Erfahrungen, die er in diesen sammelt, dann aber rückschließend wieder, um genau zu definieren, was er gerne tun möchte. Letztendlich kommt er durch Zufall, beeinflusst von einer ihm nahestehenden Person, zu einem Arbeitsbereich, in dem er sich wohlfühlt. Hier hilft ihm die Reflektion von vergangenen Erlebnissen in anderen Arbeitsbereichen festzustellen, dass dieser Beruf besonders passend für ihn ist. Somit schafft Janis es nicht nur trotz der äußerlichen Einflüsse, sondern gerade deswegen nach viel Ausprobieren seinen Wunschberuf zu finden.

6.2.3.4 Wissensanalyse

Nach der Darstellung der Prozessstrukturen und Handlungsabläufe in Janis Bildungsbiografie und der Bildung einer biografischen Gesamtformung soll folgend darauf eingegangen werden wie Janis seine eigene Bildungsbiografie reflektiert und welche Diskrepanzen zwischen der erlebten und erzählten Biografie auffällig sind. Hier soll auch kurz seine Reflektion und Bewertung der Montessori Methode beleuchtet werden, da dies ebenfalls im Fokus des Analyseprozesses steht.

Generell ist hier noch einmal anzumerken, dass Janis in seiner Haupterzählung kaum reflektiert und aus einer eher objektiven Perspektive die Prozesse und Abläufe seiner Bildungsbiografie schildert. Weitere Gedanken und Bewertungen sind auch in der Phase des Nachfragens nur schwer herauszuarbeiten, hier gibt es also auch weniger Möglichkeiten auf Diskrepanzen einzugehen, da einfach weniger Material vorliegt. Gerade deswegen sollen die Situationen, in denen die erzählte und erlebte Biografie unterschiedlich sind hervorgehoben werden.

Zuerst soll hier noch einmal darauf eingegangen werden wie Janis Bildungsentscheidungen trifft. Nach dem Übergang in die Montessorischule setzt er sich die mittlere Reife als Ziel, zu Anfang ist er noch unsicher ob dies zu erreichen ist, arbeitet aber an seinen Leistungen, besucht eine zweijährige Zehnte und schließt dann tatsächlich erfolgreich seine mittlere Reife ab. Damit kommt es aber auch zum Ende seiner Zukunftsplanung und Janis muss mit der Realisation umgehen, dass er trotz des erreichten Ziels nicht weiß, was er als nächstes tun möchte. Er erzählt hier immer wieder von Orientierungsphasen, in denen er versucht herauszufinden, was genau er später arbeiten oder welchen weiterführenden Bildungsweg er gerne einschlagen möchte. Wenn die Orientierungsphasen strukturell enden, der Vertrag des Freiwilligen Sozialen Jahrs hat ein festes Ende und auch das Angebot der Übergangsunterstützung besucht er nur bis zu Beginn des nächsten Ausbildungsjahrs, trifft er gezwungenermaßen Entscheidungen was er als nächstes tun möchte.

Hier lässt er sich entweder von anderen Personen beeinflussen oder fokussiert sich auf ein Interesse und entscheidet, dass aus diesem jetzt ein Berufsziel werden soll. Hier ist anzunehmen, dass er bereits früher zu einer passenden Entscheidung hätte kommen

können, zu einer die ohne Umwege zu seinem Berufswunsch führen, wenn er sich die Zeit genommen hätte diese Entscheidung zu machen und sich dabei nur auf seine eigenen Bedürfnisse und Wünsche bezogen hätte. Janis spricht also immer wieder davon jetzt doch zu entscheiden, was er wirklich machen möchte, letztendlich braucht er aber sehr lange, um tatsächlich zu einem Ergebnis dieses Entscheidungsprozesses zu kommen. Damit gehen auch kleinere Diskrepanzen zwischen erzählter und erlebter Biografie einher. Janis Entscheidung nach dem Freiwilligen Sozialen Jahr eine Ausbildung zum Mechatroniker zu machen, verbindet er mit seinem Interesse an Technik und Maschinen. Dies steht für ihn im Fokus der Entscheidung, in einem weiterführenden Gedanken geht er dann aber auf einen aktuellen „Trend“ ein diesen Ausbildungsberuf zu wählen. Hier ist also anzunehmen, dass auch diese Entscheidung, die er als selbstständig wahrnimmt zu einem Teil auch von Fremdeinwirkungen beeinflusst wird.

Auch Janis Reflektion seiner Zeit in der Montessorischule ist leicht verzerrt. Er schwärmt von Freiheiten und Möglichkeiten zur Selbstentwicklung und spricht davon, dass er hier endlich Interessen verfolgen darf und gute Noten schreibt. Er absolviert hier auch erfolgreich die allgemeine Hochschulreife, geht dann aber darauf ein, dass er sich noch immer schwertut, sobald er in das letzte Jahr auf der Schule übertreten soll. Hier entscheidet er sich dann stattdessen eine zweijährige zehnte Klasse zu besuchen. Möglicherweise hängt diese Entscheidung weniger mit seinen Leistungen zusammen und mehr damit, dass er noch nicht bereit für den nächsten Übertritt ist.

Generell reflektiert und bewertet er die Montessorischule aber als sehr positiv und geht zu Beginn der Nachfragephase noch ausführlich darauf ein, wie glücklich er in der Montessorischule gewesen ist und die Methoden dort wertschätzt. Er spricht auch davon Strukturen des Konzepts in seinen Alltag zu übernehmen, wo diese ihm in verschiedenen Situationen helfen (Z. 172-174). Hier spricht er auch davon, dass er in der Montessorischule lernt für sich selbst zu lernen und seine Motivation selbst erschaffen muss und diese nicht als außenstehenden Aspekt betrachten kann: „in dem die sagen ‚okay, des und des müssen wir machen, des ist quasi der Lehrplan oder des sind die Aufgaben.. ob ihr des macht ist eure Sache und wie ihr des macht können wir besprechen, da Tipps geben, aber das schaut ihr euch selber mal an‘ (Z. 160-163).“ Er spricht in dieser Passage sehr wertschätzend von der Montessori Methode und es ist deutlich, dass er diese Sichtweise als sehr einflussreich bewertet und noch immer verfolgt.

Damit ist die Analyse von Janis Bildungsbiografie und seinem narrativen Interview beendet, das Erkenntnispotential ist bezüglich der Forschungsfrage ausgeschöpft. Janis Erfahrungen und die der anderen interviewten Personen können jetzt aus dem Kontext der individuellen Bildungsbiografien gehoben werden, um sie im letzten Schritt der Analyse miteinander zu vergleichen.

6.2.4 Vergleich

Die Analyse der einzelnen Interviews und den damit einhergehenden Bildungsbiografien ist abgeschlossen und die Ergebnisse dieser sollen folgend verglichen werden. Hier soll qualitativ vorgegangen werden, es ist nicht im Sinne des Forschungsinteresse herauszufinden wie viele Übergänge jeweils in den Biografien aufkommen und wie erfolgreich diese überkommen werden. Der Fokus soll hier mehr auf Aspekten der Biografien gelegt werden, in denen ähnliche Tendenzen gefunden werden können.

Ein Aspekt, der alle analysierten Bildungsbiografien verbindet, ist die Orientierung dieser, hin zu einem „Wunschberuf“, der gefunden und erreicht werden muss. Hier ist nicht vom Prinzip die Rede einen bestimmten Beruf anzustreben und diesem Ziel nachzugehen, sondern davon, dass alle drei Biografieträger:innen während der gesamten Bildungsbiografie auf der Suche nach eben diesem Berufswunsch sind. Es besteht Unsicherheit, Umwege werden in Kauf genommen und Zweifel kommen auf, aber es besteht immer das undefinierbare Ziel dieses Wunsches im Hintergrund.

Hier ist anzumerken, dass keine der drei befragten Personen direkt nach der Phase der allgemeinen Schulpflicht, die vom bayrischen Schulsystem stark vorstrukturiert ist und kaum Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich Berufsinteressen zeigt, direkt ihren Weg findet. Alle drei gehen direkt in einen Bereich über, in dem sie sich dann anschließend nicht wohlfühlen, was zu Abbrüchen oder Kündigungen von Seiten der Biografieträger:innen führt. Hier verbindet die Biografien ebenfalls, dass es sich um Entscheidungen handelt, die von den Biografieträger:innen ausgehen und nicht vom Umfeld ausgelöst werden. Sie stellen sich alle immer wieder die Frage „Was will ich wirklich?“, mit einem großen Fokus auf die eigene Person und die eigenen Wünsche. Trotz verschiedenen Einflüssen, die dagegen arbeiten, beispielsweise Druck oder Unsicherheit, kommen die drei immer wieder zu dieser selbstbezogenen Perspektive und

beschäftigen sich mit ihrem eigenen Wert und den individuellen Bedürfnissen und Wünschen.

Hier ist auch anzumerken, dass in allen drei Bildungsbiografien keine langen Pausen eingelegt werden. Während Umwege und Abbrüche vorkommen, bedeutet dies nicht, dass die entstehenden Lücken als Freizeit verwendet werden. Die Entscheidungen Bereiche zu verlassen, geht immer damit einher, dass dadurch ausgelöste freie Zeitabschnitte mit Vorbereitung auf den nächsten Übergang gefüllt werden. Auch dies kann damit in Verbindung stehen den Wunschberuf zu finden, da freie Zeit genutzt wird um diesem Ziel näher zu kommen.

Die ausgedehnten Übergangsprozesse in den Bildungsbiografien, besonders bei Übergängen in den tertiären Bereich gehen somit auch mit langen Phasen der Liminalität einher, in denen die Individuen sich weiterentwickeln und auf den Übergang in eine neue Struktur vorbereiten. Das Verbleiben in diesem Schwellenzustand ermöglicht es somit möglicherweise das Erreichen der „Wunschberufe“ und das positive Einsteigen in die Bildungsstruktur, die zu diesem führt. Hier ist auch anzumerken, dass die Phasen zwar oft lang sind, aber das Ziel in eine weiterführende Struktur überzugehen nie vergessen wird, nur dadurch ist es möglich die liminalen Phasen zu überstehen. Hier muss ebenfalls erwähnt werden, dass der Besuch einer Montessorischule in Bayern mit einem Schulgeld einhergeht, also auch für einen spezifischen sozio-ökonomischen Hintergrund spricht. Somit ist es möglich, dass sich die Montessorischüler:innen diese Phasen nur aufgrund der dadurch gegebenen Sicherheit erlauben können.

Die Freiheit sich selbstständig weiterzuentwickeln, die mit den liminalen Phasen einhergeht, wird von den befragten Montessorischüler:innen ausführlich genutzt, aber eben mit einem festgesetzten Ziel. Es kann angenommen werden, dass sie sich diese Freiheit erlauben und adäquat nutzen, da die Montessori Methode ähnliche Strukturen im Bildungsalltag erlaubt. Der Besuch einer Schule in der frei gearbeitet werden kann und die Selbstständigkeit fördert macht es somit möglicherweise einfacher liminale Phasen zu nutzen, um gut für den Übergang vorbereitet zu sein.

Die Analysen zeigen auch, dass alle befragten Personen individuelle Kompetenzen benötigen, um ihre individuellen Übergänge zu überkommen. Selbst die „gleichen“ Übergänge, wie beispielsweise der Übertritt in die Sekundarstufe II nach der mittleren

Reife, werden sehr unterschiedlich beschrieben und erlebt. Somit benötigen die Biografieträger:innen auch sehr unterschiedliche Kompetenzen, um diese erfolgreich zu überstehen. Die Bildungsbiografien zeigen trotzdem große Ähnlichkeit in der Reflektion dieser Übergangskompetenzen. Die Biografieträger:innen setzen den Erwerb dieser direkt mit ihrer Zeit auf der Montessorischule in Verbindung. Janis folgt seinen Interessen, Sarah bereitet sich organisiert vor und Heidi motiviert sich selbst. Alle lernen auf der Montessorischule wie sie dies tun. Der Aspekt, der diese individuellen Kompetenzen verbindet und in allen Bildungsbiografien vermehrt aufkommt ist die Selbstständigkeit, die in der Montessori Methode eine Grundlage des gesamten Konzepts ist. Das Zitat „Hilf mir es selbst zu tun (Montessori, 1979, S. 47)“ und die Ausführung dieser Anweisung an Montessorischulen scheint auf die drei Biografieträger:innen sehr gut zu passen.

Hier ist aber anzumerken, dass die Aufhäufung der Verbindungen zur Montessori Methode wahrscheinlich auch damit zu tun hat, dass sie in einem Interview über ihre Erfahrungen sprechen und dabei explizit als ehemalige Montessorischüler:innen befragt werden. Der Kontext der Interviewsituation muss hier also auch beachtet werden.

6.3 Darstellung empirischer Ergebnisse

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden narrative Interviews geführt und ausgewertet, um zu erforschen wie ehemalige Schüler:innen den Einfluss von Montessori Strukturen in ihren Bildungserfahrungen auf Übergänge in ihrer Bildungsbiografie reflektieren. Es wird mit vier ehemaligen Schüler:innen gesprochen, drei davon werden in den Analyseprozess aufgenommen, deren Erfahrungen und Reflektionen werden in symptomatischen Analysen herausgearbeitet und dargestellt. Hier sollen die Analysen der Bildungsbiografien noch einmal zusammengefasst dargestellt werden. Mit dieser Grundlage soll darauf eingegangen werden welche Erkenntnisse aus dem Analyseprozess gezogen werden können und wie diese in Verbindung zur bestehenden zentralen Forschungsfrage interpretiert werden können.

Dabei soll zuerst auf Sarahs Bildungsbiografie eingegangen werden. Ihre Erlebnisse mit Übergängen verbindet sie mit starkem Leistungsdruck, der sich nach einem nicht erfolgreichen Übertritt in die Realschule verstärkt. Im Laufe ihrer Bildungsbiografie lernt

sie sich auf Übertritte vorzubereiten und durch Organisation und selbstständiges Arbeiten gegen den Druck vorzugehen. So kommt sie zu guten Leistungen und einem Bildungsweg, der sie erfüllt. Sie führt den Erwerb dieser Bewältigungsstrategie auf ihre Zeit auf einer Montessorischule zurück. Die Berührungspunkte mit einem nach Montessori vor-strukturierten Bildungskonzept werden hier generell als positiv auf den Übergang einfließend reflektiert.

Zu Beginn von Heidis Bildungsbiografie wird sie in ihren Übergängen stark von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst. Sie orientiert ihre Übergangsentscheidungen daran, auf welchen Schulen bereits bekannte Personen sind, und braucht ein bestehendes Netzwerk sozialer Kontakte, um erfolgreich in neue Bereiche überzugehen. Diese Tendenz bringt sie dann schließlich dazu einen Bildungsweg einzuschlagen, mit dem sie sich letztendlich nicht identifizieren kann. Sie überkommt die Erwartungen ihres Umfelds und verlässt ihre soziale Komfortzone, indem sie die Fachhochschule abbricht und sich selbstständig eine Berufsschule sucht. Hier überkommt sie den Übertritt erfolgreich, trotz des nicht bestehenden sozialen Netzwerks und absolviert erfolgreich eine Ausbildung in einem Bereich, den sie selbstständig wählt. Das Selbstbewusstsein diese drastischen Veränderungen zu durchgehen und selbst auszulösen, führt sie auf die Montessorischule zurück und geht darauf ein, dass ihr dort bereits von klein auf beigebracht wird sich so zu verhalten.

Zuletzt soll noch kurz Janis Bildungsbiografie zusammengefasst werden. In seiner Erzählung kommen immer wieder Phasen der Unsicherheit und der Orientierung auf und seine Bildungsentscheidungen sind oft fremdbestimmt. Auch nach mehreren Übergängen, die nur Umwege in seinem Bildungsweg bedeuten, versucht er weiter den richtigen Bereich für sich zu finden, den er letztendlich mit Unterstützung findet. In Janis Erzählung ist besonders die persönliche Motivation relevant, er überkommt die Übergänge und „verschwendeten“ Zeiten und bleibt dabei immer motiviert weiterzumachen. Die Fähigkeit sich selbstständig Ziele zu setzen und in sich selbst die Motivation zu finden diesen zu folgen, schreibt er seinen Berührungspunkten mit dem Montessori Konzept zu.

Die gesammelten Reflektionen der Biografieträger:innen können folgend genutzt werden, um Annahmen darüber aufzustellen, wie ehemalige Schüler:innen das Überkommen von Übergängen mit ihren Erlebnissen der Montessori Methode verbinden.

Im Kontext von Bildungseinrichtungen, die nach Montessori vor-strukturiert geführt werden, liegt ein besonderer Fokus darauf auf die individuellen Bedürfnisse von Schüler:innen einzugehen und diesen zu ermöglichen selbstständig Kompetenzen aufzubauen, die sie benötigen. So auch in Prozessen von Übergängen, hier werden Schüler:innen individuell unterstützt und explizit darauf vorbereitet diese Übergänge selbst zu überstehen. Dabei ist es gerade die Förderung zur Selbstständigkeit, die es den Schüler:innen ermöglicht mit den individuellen Hürden und Problemen ihrer Individuellen Übergänge umzugehen. Gerade in Übergangsphasen ist es oft nötig selbstständig zu sein, da gesellschaftliche Strukturen hier weniger vorgeben. Die in der Montessori Methode gelernte Selbstständigkeit ermöglicht es hier diese Phasen nicht als unbegleitet und verwirrend zu erleben, sondern als Freiheit in der sich weiterentwickelt und ein individueller Fokus gesetzt werden kann.

In den analysierten Biografien wird genau darauf eingegangen, dass gerade die Kompetenzen, die für die individuellen Übergänge besonders ausschlaggebend sind, durch die Montessori Bildung geformt und geprägt sind und mit Selbstständigkeit in Verbindung stehen. Hier kann also angenommen werden, dass die Montessori Struktur und vor allem die praktische Umsetzung dieser in Bildungseinrichtungen dazu beiträgt, dass Schüler:innen selbstständig werden und Kompetenzen entwickeln, die es ermöglichen, dass Bildungsübergänge als erfolgreicher erlebt werden.

Die hier betrachteten Bildungsbiografien stehen dabei in keinem Fall für alle Bildungsbiografien, die von einer Montessori Struktur beeinflusst werden, die Ergebnisse ermöglichen aber fokussierte Forschungsfragen aufzustellen, die in anderen Forschungsprozessen beantwortet werden können. So dienen die Ergebnisse dieser Arbeit als Anfangspunkt für Forschungen, die sich genauer damit beschäftigen, wie diese Übergänge ablaufen und wie genau die Montessori Struktur Einfluss nimmt. Diese Arbeit soll mehr als Orientierung in einem neuen Raum dienen und es zeigt sich, dass zumindest interessante Tendenzen vorliegen, die weitere Betrachtung benötigen.

7. Resümee

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es im Rahmen einer qualitativen Forschung mit einer biografischen Methode auf „Reflektionen zum Einfluss von nach Montessori vordstrukturierter Pädagogik auf Übergänge in der Bildungsbiografie“ einzugehen. Im folgenden abschließenden Resümee soll darauf eingegangen werden, wie dieses Forschungsziel in der vorliegenden Arbeit erreicht wird und welche Probleme im Prozess der Forschung aufkommen. Es soll ebenfalls kurz darauf eingegangen werden, wie die Implikationen der empirischen Ergebnisse weiter erforscht werden könnten. Hier werden drei weiterführende Forschungsfragen formuliert, die als Abschluss der Arbeit dienen sollen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die biografische Methode und eine symptomatische Analyse verwendet um Bildungsbiografien als Daten zu erheben und anschließend zu analysieren. Dieser Prozess kann als mehr oder weniger erfolgreich eingeordnet werden. Während die Methodenwahl es ermöglicht individuelle Perspektiven zu untersuchen und detailreiche Analysen durchzuführen, wird gerade dies im Rahmen einer Masterarbeit erschwert. Durch die Wahl einer sehr komplexen und aufwendigen Methode, müssen Abstriche vorgenommen werden, die das Potential der Methode verringern. Außerdem ist die Methode so komplex, dass es nur bedingt möglich ist sie ohne langjährige Erfahrung so durchzuführen, dass sie zu den aussagekräftigsten Erkenntnissen, die möglich sind führt. Somit ist hier anzumerken, dass es möglicherweise zu klareren Erkenntnissen gekommen wäre, wenn eine simplere Methode gewählt worden würde oder eine höhere Kompetenz im Umgang mit der biografischen Methode vorliegen würde.

Im Prozess der Analyse Auswertung wird ebenfalls hinterfragt, ob der Aufbau der Forschung die Reflektionen der interviewten Personen verzerrt. Alle interviewten Personen, besonders aber diese deren Biografien in der Arbeit aufgenommen werden, sprechen primär außerordentlich positiv von ihren Erfahrungen an Montessorischulen. Hier ist es möglich, dass die explizite Suche nach ehemaligen Montessorischüler:innen in WhatsApp Gruppen Einfluss auf diese bewertende Reflektion hat. Personen, die schlechte Erfahrungen mit der Montessori Methode haben distanzieren sich möglicherweise von dieser und sind somit nicht in Textgruppen zu eben diesem Thema. Somit wäre es rückblickend wichtig einen anderen Zugang zum Forschungsfeld zu finden

und somit eine breitere Masse an ehemaligen Schüler:innen anzusprechen, nicht nur solche die sich aktiv noch immer mit ihrer Schulzeit auseinandersetzen.

Trotz der Unsicherheiten und Probleme, die mit dem empirischen Teil der Arbeit einhergehen, werden die Erkenntnisse, die aus diesem gezogen werden können als aussagekräftig und relevant bewertet. Das Ziel sich mit den Reflektionen von Biografieträger:innen zu Übergängen in ihren Bildungsbiografien auseinanderzusetzen und somit den Einfluss der Montessori Methode auf diese zu interpretieren wird erreicht.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit machen es aber nur umso deutlicher, dass der Forschungsbereich großes Potential hat, das unbedingt ausgeschöpft werden sollte. Es wird klar, dass die individuellen Übergangskompetenzen von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden und es ist ausschlaggebend diese näher zu erforschen, um zu ermöglichen besonders hilfreiche Kompetenzen strukturell zu fördern. Folgende Forschungsfragen ergeben sich aus den Implikationen der Erkenntnisse, die im Rahmen dieser Arbeit gefunden werden können.

I: Wie werden Schüler:innen auf Montessori-Sekundarschulen auf den Übertritt in die Berufswelt vorbereitet?

II: Wie beeinflusst die Struktur von Montessorischulen die Bildungsentscheidungen der Schüler:innen?

III: Wie bereitet die Montessori Praxis auf Übergänge in der Bildungsbiografie vor und welche Kompetenzen werden hier gefördert?

Literaturverzeichnis

Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung (Hrsg.). (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation. doi: 10.3278/6001820hw

Bayrischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales. (2024). *Freiwilligendienste*. Abgerufen von <https://www.stmas.bayern.de/freiwilligendienste/index.php>

Bellenberg, G., & Forell, M. (2013). *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (1st, New ed.). Münster: Waxmann.

Berger, M. (1994). *Clara Grunwald: eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Ed. Erlebnispädagogik.

Berger, M. (2015). Margaret(h)e Hedwig Aurin (1897-1989). Abgerufen von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/1981/>

Böhm, W., & Montessori, M. (2010). *Maria Montessori: Einführung und zentrale Texte*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.). (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Forschung: Ein Überblick. In *Qualitative Forschung* (pp. 53–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91182-3_2

Bundesagentur für Arbeit. (2024). *Das Schulsystem in Bayern*. Abgerufen von <https://planet-beruf.de/lehrkraefte-und-bo-coaches/beitraege-berufswahl-unterricht/grafische-uebersichten-der-schulsysteme-nach-bundeslaendern>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2020). *Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Corry, S. K. (2006). *A comparison of Montessori students to general education students as they move from middle school into a traditional high school program* (Dissertation). Abgerufen von ProQuest Dissertations Publishing.

Danzer, G. (2015). Maria Montessori – Ein absorbierender Geist. In: *Europa, deine Frauen*, (S. 193-206). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44232-6_15

Deppe, U. & Krüger, H.-H. (2023). Narrationen als Datengrundlage für die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung: Theoretische Bezugslinien, methodologische Zugänge und zukünftige Herausforderungen. In *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 15(1), 39–58. doi: 10.1007/s12592-023-00451-x

Deutsche Montessori Gesellschaft e.V. (Hrsg.). (2021a). *Leitfaden zur QR-Anerkennung von Montessori-Einrichtungen: Qualitätsrahmen für die Montessori-Praxis und die Montessori-Ausbildung V2.0*. Berlin: Montessori Deutschland.

Deutsche Montessori Gesellschaft e.V. (Hrsg.). (2021b). *QR-Grundlagendokument: Qualitätsrahmen für die Montessori-Praxis und die Montessori-Ausbildung V2.0*. Berlin: Montessori Deutschland.

Eck, P. (2017). *Der Übergang zur Sekundarstufe in Montessori-Schulen*. Münster: Waxmann Verlag.

Eckhardt, T. (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Aufgerufen über: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem/dossier-deutsch.html>.

Fasching, H (Hrsg.). (2019). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (1st ed.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fasching, H., & Tanzer, L. (2022). Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. In *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Felden, H., Schäffter, O., & Schicke, H (Hrsg.). (2014). *Denken in Übergängen : Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (1st ed. 2014.). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-06532-4

Günningmann, M. (1979). *Montessori-Pädagogik in Deutschland. Bericht über die Entwicklung nach 1945*. Freiburg: Herder.

Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-03670-6_41

Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Klafki, W. (2021). *Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland : Herausgegeben und eingeleitet von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger* (1st ed. 2021). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-23593-2

Klein-Landbeck, M., & Pütz, T. (2011). *Montessori-Pädagogik: Einführung in Theorie und Praxis*. Freiburg: Herder.

Koller, H.-C. (2016). Bildung und Biografie: Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 172–184. doi: 10.25656/01:16750

Kramer, R. (1977). *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau*. München: Kindler Verlag.

Krüger, H.H. (1995): Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 32–54.

Küsters, I. (2022). Narratives Interview. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 893–900). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-37985-8_56

Lapon, E. (2020). Montessori Middle School and the Transition to High School: Student Narratives. In *Journal of Montessori Research*, 6(2), 26. doi: 10.17161/jomr.v6i2.13854

Liebenwein, S., Barz, H. & Randoll, D. (Hrsg.). (2013). *Bildungserfahrungen an Montessorischulen: Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-531-19089-1

Ludwig, H. (2018). Maria Montessoris pädagogischer Reformimpuls. In *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (pp. 179–190). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-07491-3_15

Montessori, M. (2002). *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule* (8. Aufl.). Freiburg Wien [u.a.]: Herder.

Montessori, M., Ludwig, H., Oswald, P., Schulz-Benesch, G., Verlag Herder, & Verlag. (2022). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik: Quellentexte und Praxisberichte* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Freiburg: Verlag Herder.

Montessori Bayern Landesverband. (2024). *Die Einrichtungen*. Abgerufen von <https://www.montessoribayern.de/landesverband/einrichtungen>

Montessori Bayern Landesverband. (2024). *Eine Schule für alle*. Abgerufen von <https://www.montessoribayern.de/landesverband/einrichtungen>

Montessori Bayern Landesverband. (2024). *M-Pädagogik in der Praxis*. Abgerufen von <https://www.montessoribayern.de/landesverband/einrichtungen>

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (2015). *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2nd ed. 2015.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schmidt-Lauff, S., von Felden, H. & Pätzold, H. (2015). *Transitionen in der Erwachsenenbildung: gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: Eine Einführung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Schütze, F., Fiedler, W., & Krüger, H.-H. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (1st ed.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011). *Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1*.

Thomassen, B. (2009). The Uses and Meanings of Liminality. *International Political Anthropology*, 2(1), 5-28.

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2018). *Handbuch Bildungsforschung* (4th ed. 2018.). Wiesbaden: Springer VS.

Tomlinson, M. (2023). Conceptualising transitions from higher education to employment: navigating liminal spaces. *Journal of Youth Studies*, 1–18. doi: 10.1080/13676261.2023.2199148

Turner, V. (2000). *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur* (S. M. Schomburg-Scherff, Übers.). Frankfurt: Campus. (Originalwerk veröffentlicht 1969)

Ullrich, H., & Strunck, S. (2012). *Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen - Profile - Kontroversen* (1st ed. 2012.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-94247-6_6

Van Gennep, A. (2005). *Übergangsriten* (K. Schomburg & S. M. Schomburg-Scherff, Übers.). Frankfurt: Campus. (Originalwerk veröffentlicht 1909)

Ward, G. M. (2013). *A Study of Teachers' Perspectives on Montessori Students' Transition to a Traditional High School* (Dissertation). Abgerufen von ProQuest Dissertations Publishing.

Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Dissertation

Wigg, U. J. & Ehrlin, A. (2021). Liminal spaces and places – Dilemmas in education for newly arrived students. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 100078. doi: 10.1016/j.ijedro.2021.100078

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 bayrische Bildungsbereiche.....	9
---	---

Anhang

Anhang 1 – Transkriptionsschlüssel

Zeichen	Bedeutung	Beispiel
,	kurzes Absenken der Stimme	So war das immer, daheim
.	Langes Absenken der Stimme	Genau. Das war es
./...	Pausen von 2-3 Sekunden	Und dann ... war ich fertig
(x)	X=Zahl, Pausen von mindestens vier Sekunden	Ja (5) dann ging es weiter
<u>unterstrichen</u>	Besonders betonte Stellen oder Wörter	Die waren <u>schrecklich</u>
(?)	Unverständliches	Die (?) Schule
/	Schneller Satzanschluss	So war/ jedenfalls ist es mir so vorgekommen
(())	Parasprachliche Kommunikation	((räuspert sich))
, ‘	Wörtliche Rede	Sie hat gesagt ‚Nein jetzt nicht‘ und das habe ich respektiert
<i>kursiv</i>	Aussagen der interviewenden Person	<i>Wie geht es dir heute?</i> Sehr gut, danke.

Zögerungslaute werden möglichst genau ausgeschrieben (z.B.: ähmm, hmm, mhmm) und es wird nur leicht “geglättet” (z.B.: gibts statt gibt es, hammas statt haben wir es).

Anhang 2 – Fragebogen

Der Fragebogen wird Online mit dem Programm Google Forms durchgeführt, hier ist eine rein inhaltliche Darstellung, da Screenshots sehr schwer zu lesen sind.

Liebe/r Teilnehmerin/Teilnehmer,

mein Name ist XXX, ich studiere Bildungswissenschaften und arbeite gerade an meiner Masterarbeit.

Dieser Fragebogen hilft mir mehr über dich zu erfahren und gesammelt auf Basisinformationen zugreifen zu können.

Der Fragebogen umfasst 10 Fragen und die Bearbeitungsdauer beträgt circa 10 bis 15 Minuten. Lass dir aber so viel Zeit, wie du brauchst.

Achte bitte beim Ausfüllen auf Folgendes:

- *Alle Fragen sollen beantwortet werden. Bitte lasse keine Fragen aus.*
- *Beantworte die Fragen bitte allein, deine individuellen Erfahrungen sind wichtig.*
- *Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.*

Die Teilnahme an dem Projekt und diesem Fragebogen ist freiwillig und alle erhobenen Daten werden anonym gehalten und nicht mit deiner Person in Verbindung gebracht.

Verfasse einen Lebenslauf in dem du alle Bildungsinstitutionen (Grundschule, Berufsschule, etc.) vermerkst, die du besucht hast. Markiere bitte Schulen und Einrichtungen, die nach dem Montessori Konzept geführt werden.

Du kannst auch einen bereits erstellten Lebenslauf hochladen.

Beispiel:

- Grundschule Montessori, erste bis vierte Klasse (6-10 Jahre)
- Mittelschule Regelschule, fünfte und sechste Klasse (11-12 Jahre)
- Mittelschule Montessori, sechste bis achte Klasse (13-15 Jahre)

• Etc.
Wie würdest du das Montessori Konzept einer Person erklären, der dieses total fremd ist?
Wie viel Einfluss hat das Montessori Konzept auf deinen Schulalltag gehabt?
Wie bewertest du deine Erfahrungen mit dem Montessori Konzept?
1 - sehr schlecht 2 – schlecht 3 – neutral 4 – gut 5 – sehr gut
Wie häufig nutzt du Methoden des Montessori Konzepts noch jetzt?
1 – nie 2 – selten 3 – manchmal 4 – oft 5 – ständig 6 – andauernd
War deine Umgebung (Klassenzimmer, Garten, etc.) in der Schule auf dich als Kind oder Teenager zugeschnitten?
1 – nie 2 – selten 3 – manchmal 4 – oft 5 – ständig 6 – andauernd
Wurden Lerninhalte praktisch dargestellt (durch Material, Experimenten, etc.)?

1 – nie 2 – selten 3 – manchmal 4 – oft 5 – ständig 6 – andauernd
Wie viel Freiheit hast du im Schulalltag erlebt?
1 – keine 2 – sehr wenig 3 – wenig 4 – ein bisschen 5 – viel 6 – sehr viel
Wie viele Grenzen hast du im Schulalltag erlebt?
1 – keine 2 – sehr wenig 3 – wenig 4 – ein bisschen 5 – viel 6 – sehr viel
Wie viel Bewegungsfreiheit (aufstehen, herumgehen, etc.) war in deinem Schulalltag enthalten?
1 – keine 2 – sehr wenig 3 – wenig 4 – ein bisschen 5 – viel 6 – sehr viel

Anhang 3 – Transkript S

Interview mit Sarah (Pseudonym); ehemalige Schülerin einer Montessori-Mittelschule in Bayern, durchgeführt am 23.12.2023

1 *Wir würden damit anfangen dass du einfach einmal von vorne bis hinten erzählen darfst.*
2 *Also, da habe ich angefangen, das war meine erste Bildungsinstitution, die ich besucht*
3 *habe äh bis zu dem Punkt wo du jetzt bist .. äh dann machen wir kurz eine Pause weil ich*
4 *schreibe währenddessen alle meine Fragen mit, ich werde dich überhaupt nicht*
5 *unterbrechen .. ich schaue die dann alle durch, ordne sie und stelle dann einfach noch*
6 *meine Nachfragen. Ist das in Ordnung so?*

7 Ja also alles was ich praktisch an Bildung/ was ich so in den letzten Jahren gemacht habe?

8 *Genau, also du kannst gerne am Anfang direkt bei der Grundschule anfangen/ wenn du*
9 *sagst der Kindergarten war für dich auch total bildungsprägendes Erlebnis, dann*
10 *kannst du gerne auch da anfangen, wie es sich für dich richtig anfühlt.*

11 Ja, okay, okay. Also dann beginne ich mal . ähm .. ich war auf der Grund- und
12 Mittelschule in Z. (Stadt in Bayern), ähm da bin ich in die erste Klasse gegangen und
13 da war ich tatsächlich bis zur fünften Klasse. Und ich würde sagen die erste bis dritte
14 Klasse waren für mich gut, ich war würde ich sagen eine ganz okaye Schülerin, also es
15 war ähm einfach pff, keine Ahnung, ich denke jetzt mal nicht dass ich.. Wie ich es in
16 Erinnerung habe war ich keine schlechte Schülerin, aber ich war auch nicht, war kein
17 Überflieger. Was tatsächlich immer ein Problem war waren dann, ich glaube ab der
18 zweiten Klasse hat man ja dann Hausaufgaben, oder so, bei dem bin ich mir jetzt gerade
19 nicht so genau sicher, ab wann, aber die Hausaufgaben waren bei mir immer das Problem
20 .. äh ich hab da sooo lange dafür gebraucht, ich habe irgendwie immer geweint und
21 ((hustet)), ähm ja keine Ahnung, saß mit der Mama immer auch wenn es bloß zwei drei
22 Aufgaben waren, saßen wir so lange immer bis um acht oder so da und des war immer
23 ganz anstrengend halt für mich und dann in der vierten Klasse wo dann auch das mit
24 diesem Druck wegen Übertritt war. Ich muss kurz etwas trinken. ((trinkt einen Schluck
25 Wasser)) ähm als dieser Übertritt war ähm habe ich diesen Druck eigentlich gar nicht

26 mehr richtig gepackt und ja, hab dann ähm mich einfach immer schwerer damit getan
27 auch mit den Hausaufgaben. Und dann habe ich tatsächlich dann den Übertritt nicht
28 geschafft, also den Übertritt auf die Realschule, als ich hab .. ich glaube ich hätte es mit
29 Hals- und Beinbruch geschafft, aber das ähm also meine Eltern haben dann halt
30 entschieden, dass ich auf der Hauptschule bleibe, meine Schule war ja eh so eine Grund-
31 und Mittelschule ähm und genau, dann bin ich da geblieben, auf der, da in der fünften
32 Klasse. Und das war eigentlich, also die fünfte Klasse waren echt ein ähm von der Bildung
33 her ein sehr sehr schlechtes Jahr für mich, weil ich hab mich überhaupt nicht wohl gefühlt
34 ähm, auch die Lehrerin war ganz furchtbar, also die Klassenleitung, und hmm ((trinkt
35 einen Schluck Wasser)) hmm ja, das war einfach super anstrengend auch das ganze
36 System mit der Regelschule und den Hausaufgaben vor allem war halt einfach schwierig
37 dann hmm und da konnte ich halt einfach nicht so gut lernen ähm oder so meine
38 Fähigkeiten aufbauen ähm wie ich es eigentlich wirklich Potential gehabt hätte und dann
39 haben meine Eltern halt immer so gesagt ‚Ja, Montessorischule, das wäre eine
40 Möglichkeit, für die, ab der sechsten Klasse dann‘ . und davon war ich echt am Anfang
41 gar nicht begeistert, weil ich wollt/ keine Ahnung, das war was neues, das habe ich mich
42 vielleicht einfach nicht getraut, dass ich dann da alleine hingehen soll und so. Aber dann
43 war ich bei diesem Probetag und das hat mir dann voll gut gefallen und halt der Fact, dass
44 ich keine Hausaufgaben hab ((lacht)), der war dann ähm .. hat mich dann eigentlich
45 überzeugt. und ja, dann war ich ab der sechsten Klasse in der Montessorischule in F.
46 (Stadt in Bayern). Und das war dann auch, das war, würde ich jetzt mal sagen, von meinen
47 Eltern eine der besten Entscheidungen, die sie für mich hätten treffen können. Weil ich
48 bin dann wirklich ab der sechsten Klasse dann so gefördert würde eigentlich wie ich es
49 gebraucht hab, also dieser Druck von den Hausaufgaben . der ist dann weggefallen ja,
50 und ich konnte dann eben in der Schule lernen und nicht mehr nur zuhause, und auch
51 diese dieses ganze Anschauliche hat mir sehr gut getan ((atmet tief ein)) und eben, dass
52 ich mich da selber organisieren kann und mir da die Freiheiten gelassen wurden . das hat
53 mir einfach als Kind wirklich wirklich gut getan ähm ja und ich hab dann tatsächlich, also
54 weil manchmal, also ich hab immer so gesehen, da gibt es so die Kinder wo so Montessori
55 Prinzip einfach sehr gut passt und die die es eher halt nur ausnutzen, wo es halt nicht so
56 gut passt. Aber ich, ich würde mich jetzt als eins von den Kindern beschreiben wo es
57 einfach wirklich das ganze Prinzip gut reingepasst hat und ähm es auch sehr gut

58 annehmen konnte ... ähm genau, jetzt muss ich kurz überlegen, ähm dann ja dann war
59 ich, dann sind wir in das neue Schulhaus gezogen und dann da auch eine neue Klasse ähm
60 was für mich manchmal ein kleines bisschen schwierig war, war dieser Klassenwechsel
61 immer, praktisch von, da kommt wieder die Hälfte neu von Schülern und dann wieder die
62 Hälfte neue Schüler in einem Jahr, so wie sich das halt immer gewechselt hat dann ähm
63 war manchmal ein bisschen aufregend... aber eigentlich hat man im Endeffekt einfach
64 immer nur echt viel neuen Input bekommen und konnte ja echt von, ja voneinander lernen
65 .. aber das das sieht man dann irgendwie finde ich, mehr erst im Nachhinein was das so
66 wirklich gebracht hat und ähm, halt als Jugendlicher ist das halt dann einfach auch ein
67 bisschen Nervosität die dann dazu spielt .. ähm . aber ja, ansonsten würde ich sagen, durch
68 diese Freiheiten, die wir bekommen haben äh haben also dadurch/dadurch habe ich auch
69 sehr sehr gute Freundschaften gefunden, ähm ja, weil da dann ja auch Kinder dann da
70 waren, die genauso getickt haben wie ich/ und man natürlich dann auch gesehen hat, also
71 wer wer arbeitet auch wie ich und auch wer ist/ wer nimmt das an und wer nicht. Und
72 dann konnte man sich halt auch irgendwie so die Leute finden, die richtig für einen waren
73 .. und das würde ich sagen konnte ich dort auch wirklich wirklich gut. und auch alleine
74 das wir dann/ glaube ich, kann mir nicht mir genau sicher sein welche Jahrgangsstufe das
75 war, ich glaube in der Achten, da mussten, ah durften wir dieses die, den Pausenverkauf
76 vom G. (Name eines Lehrers) übernehmen, ich habe das war dann so für, ich glaube so
77 drei Wochen oder so was mussten mussten wir das immer machen und ich war in einer
78 der ersten Gruppen. Und das war echt, das war so, da hat man echt mal was gelernt, also
79 wie so eine Kassenführung funktioniert und wie des ist wenn man das alles mal
80 organisieren muss und wenn man für so viele Leute planen muss, ähm ja, genau und halt
81 auch einfach auch im Team arbeiten einfach. Also das hat echt viel gebracht. Ähm genau
82 und dann halt auch allein die GA (Große Arbeit, Abschlussprojekt an Montessorischulen)
83 war ja eh voll fördernd irgendwie. und dann fand ich es auch sehr sehr gut, dass ich in
84 der neunten Klasse auch Quali geschrieben habe und in der zehnten Klasse, dann die, die,
85 die ähm den M-Zweig .. weil irgendwie hatte ja Quali einen schon so die Prüfungsangst
86 genommen ähm weil man ja dann doch diese, keine Prüfungen unterm Schuljahr, so
87 gesehn mit Noten hat. Ähm man musste sich ja irgendwie/ ich hätte es jetzt ein bisschen
88 schwierig gefunden wenn man in der zehnten Klasse einfach so Abschlussprüfungen
89 schreibt, aber in der neunten wurde man irgendwie voll drauf vorbereitet auf dieses ,okay,

90 wie es des dann wirklich und wie steh ich eigentlich gerade wirklich/ also wenn man sich
91 dann die Noten mal anschauen würde‘ äh weil es ja dann im Endeffekt ja doch wichtig
92 ist, für die Zehnte dann .. Genau und dann, ähm ja würde ich sagen war ich dann
93 tatsächlich, also ich war so von sechste bis .. siebte Klasse noch so ein normaler bis
94 vielleicht ein kleines bisschen unterer Durchschnitts Schüler und dann tatsächlich dann
95 ab der achten Klasse bin ich richtig gut geworden eigentlich. Also da hats dann wirklich/
96 wirklich da hat dann das Prinzip wirklich auch alles funktioniert und diese ganzen Lücken
97 wurden geschlossen ähm und ((schnalzt mit der Zunge)) da mochte ich in der Zeit auch
98 die Lehrer sehr sehr gerne und ja, bin da wirklich sehr gerne zur Schule gegangen, hab da
99 auch dann diese ganzen Probleme Zuhause waren dann auf einmal weg, mit den, eben
100 den Hausaufgaben und hab da gerne auch freiwillig gelernt und. Äh ja, genau/ und was
101 ich natürlich auch sehr gut fand waren diese Kurse, die man belegen konnte, ich hab jetzt,
102 ja, klettern gemacht zum Beispiel oder auch einfach über die Jahre wo ich jetzt auf der
103 Schule war halt so viel ausprobieren dürfen und was es so ja für später eigentlich auch
104 echt cool war, wo man halt Erfahrungen mitnehmen durfte. Ja, genau, und dann hab ich
105 Zehnte Klasse ähm dann, oder zum Beispiel sowas wie Jungen- / Mädchentage das war
106 halt auch sowas war auch, sowas, da lernt man halt auch ein bisschen was ähm ja für die
107 Zukunft irgendwie oder Wanderung in vier Richtungen eher meine ich. Das ist irgendwas
108 was man so, ja nicht von der Schule erwarten würde aber was einen dann schon auch
109 ziemlich sehr viel bringt und Charakter aufbaut. ((Atmet tief ein)) genau und dann habe
110 ich die, die Zehnte Klasse ähm abgeschlossen und, ich glaub ich hatte da einen zwei
111 komma dreier Schnitt und also, schon gut, äh würde ich jetzt mal sag- behaupten .. ähm
112 naja halt normal halt ähm und genau, dann habe ich eine Ausbildung ange-, also und
113 während der zehnten Klasse habe ich mich schon beim Zoll beworben gehabt und dann
114 tatsächlich haben/ noch ein kurzer Einschub, in der zehnten Klasse war ich dann
115 tatsächlich auch für einen Monat, also ich weiß jetzt nicht ob das dazu beiträgt, aber, auf
116 einer amerikan-, einer Schule in Amerika, das haben wir irgendwie, da hat mir die
117 Direktorin auch einfach erlaubt, dass ich da einfach so da hin/ also ich hatte da so die
118 Idee, ob das ich da einen Monat/ weil ich habe Familie da drüben, ob ich da nicht mal auf
119 die Schule gehen könnte, weil das ist das letzte Jahr wo ich die Chance dazu habe und
120 dann meinte sie so ‚okay, wenn du das alles organisierst, dann machs‘ .. und das war halt
121 auch so was, das hätte halt auf einer Regelschule ja niemals funktioniert und allein, dass

122 ich das selber organisiert habe mit/ welche Schule könnte ich da gehen, auf welche Schule
123 könnte ich da gehen, bei wem wohne ich dann und so ((atmet tief ein)) ja das, das war
124 schon ziemlich cool, genau. Und danach habe ich dann wieder/ um wieder zurück zur
125 Geschichte zu kommen. ähm dann habe ich ja, ähm die zehnte Klasse gemacht, also nicht
126 al-/ die zehnte Klasse fertig gemacht und habe mich dann beim Zoll beworben und wurde
127 dann auch genommen ((atmet tief ein)) und während der zehnten Klasse war ja dann das/
128 dieses Auswahlverfahren ähm wo ich mich dann da auch eigentlich echt knapp da/ das
129 fanden die glaube ich auch eigentlich ganz cool, dass ich auf einer Montessorischule war,
130 weil es auch mal bisschen was anderes ist. weil ich dann halt auch von dieser
131 Selbstständigkeit da sehr geschwärmt hab, geschwä- geschwärmt habe (?) ähm .. in den
132 Interviews, die man da führen muss, weil das ist halt da nicht nur so ein Vor-
133 vorstellungsgespräch, wie bei vielen Berufen, sondern da musste man so eine richtige ..
134 so Prüfungen durchlaufen also so, eine ist schriftlich, eine mündliche und ein Sporttest,
135 also in der mündlichen habe ich dann halt voll viel davon geredet wie ich halt
136 Selbstständigkeit dort gelernt .. lernt, lernen durfte/ und ja ich glaube das fanden die ganz
137 gut und .. ja, haben mich dann genommen ((zieht die Nase hoch)) und beim Zoll hat's
138 dann ja direkt/ also die Ausbildung hat zwei Jahre gedauert und das war so aufgeteilt,
139 dass man begonnen hat mit einem halben Jahr Schule. dann hat man ein Jahr gearbeitet
140 und dann hat man wieder ein halb-, ein halbes Jahr Schule ähm und dann war die
141 Ausbildung fertig. ((atmet tief ein)) und dann habe ich halt direkt mit der Schule begonnen
142 eben ähm .. EL EL hieß das Einführungs-Lehrgang, und das letzte halbe Jahr Schule hieß
143 dann AL also Abschluss-Lehrgang und ähm bei den EL waren wir dann halt in so einer,
144 das war eigentlich wie so ein Internat, da waren wir in S. in B. (Stadt in Bezirk in Bayern)
145 und das fand ich ganz furchtbar, also ich hatte auch Heimweh .. ähm und irgendwie hat
146 mir die Atmosphäre da auch nicht so gut gefallen, aber genau da in dem Moment hat mir
147 tatsächlich dieses selbstständige Lernen, also dieses, dieses nach dem Prinzip ‚Hilf mir
148 es selbst zu tun‘ hat mir da echt viel gebracht, weil. obwohl mich diese ganze Atmosphäre
149 da so runter gezogen hat. habe ich irgendwo doch noch diese Selbstorganisiertheit gehabt
150 und ähm konnte mich zum Lernen bewegen, ähm mich da auch irgendwie selber
151 motivieren. Und es hat eben, es war halt irgendwie .. es war ganz anders wie in der Schule,
152 da mussten wir dann halt auf einmal war es ja dann mit so ganz normalem Unterricht so
153 wieder auf die Tafel schauen, mit einem Lehrer, der die ganze Zeit spricht. mit Prüfungen

154 und Noten und ja, dann hatte ich natürlich auch ganz andere Fächer, also ich hatte dann
155 nicht mehr so Fächer wie Mathe oder Deutsch, sondern ich hatte nur Recht, ich glaube
156 ich hatte zwanzig Fächer mit Recht, das war dann so Polizeirecht und ähm Arbeitsrecht
157 und .. ähm Sozialrecht und so, also solche Sachen waren des eben alles .. ähm genau. Und
158 dann hat/ also war diese Umstellung dann halt eben so groß, aber dadurch, dass ich halt
159 eben, die äh in der Monte das so gelernt habe, dieses, man kann sich selber organisieren,
160 man kann sich selber motivieren .. ähm und. diese Struktur halt da gelernt hab. ähm vor
161 allem diese Struktur in dem Unstrukturierten zu finden, ähm hat mir des dann echt viel
162 gebracht tatsächlich, des mich da nicht zu verlieren in der Ausbildung und in dem ganzen
163 neuen drumherum, sondern ähm da dann noch gut mitzumachen und tatsächlich habe ich,
164 ich hatte eine Freundesgruppe von so zwölf Leuten und ich war, ich und drei.. zwei andere
165 waren die einzigen die bestanden haben, dann tatsächlich, also. Also die anderen hatten
166 eine ganz normale Laufbahn, mit Regelschule, ähm also würde ich da jetzt mal behaupten,
167 dass der dass die Montessorischule äh auf gar keinen Fall irgendwo Schaden angerichtet
168 hat, sondern wahrscheinlich eher ((atmet tief ein)) sehr positiv sich da, da ausgewirkt hat,
169 eben auf dieses ähm ... eben da selbstständig zu lernen/ weil ich hab da zum Beispiel
170 auch/ ähm das haben die anderen nie gemacht, ich hab da immer Übungsaufsätze. wie sie
171 halt in den Prüfungs-, Abschlussprüfungen kommen werden, habe ich immer geschrieben
172 und den Lehrern dann halt dann abends die in ihre Fächer gelegt und das hat halt sonst
173 auch keiner gemacht ((atmet tief ein)) aber, ja weil kei- niemand halt irgendwie auf die
174 Idee gekommen ist das halt zu machen und meine Lehrer haben das immer korrigiert und
175 das war/ das hat mir total viel gebracht ... und genau, halt eben. vielleicht habe ich das
176 auch aus der Monte mitgenomm- mitbekommen, diese, diese Nähe zum Lehrer. das ich
177 das da halt auch einfach übernommen habe, hab mir gedacht ,das machen die ja bestimmt
178 für mich, die sind ja nicht umsonst Lehrer‘ und die anderen dachten sich vielleicht so, ,ja
179 die sind ja nur‘/ das kennt man aus der Realschule/ ,die sind eigentlich nur da weil sie
180 ihren Job machen wollen und dann Zuhause. Nix mehr machen wollen‘ ((atmet tief ein))
181 ja, genau, und dann in der Arbeit, ähm ja, da würde ich jetzt sagen, da hat mir dann die
182 Monte dann/ da hats jetzt die Monte glaube ich nicht so viel Auswirkungen drauf gehabt/
183 also klar, ähmm vom Selbstbewusstsein des dort des an der Schule gefördert wurde schon,
184 aber ähm da konnte ich jetzt nicht so viel anwenden, würde ich sagen, aber dann halt auch
185 wieder in dem Abschlusslehrgang, der dann während ((atmet tief ein)) Corona

186 stattgefunden hat und dann Online war praktisch. Der ähm, da war dann eben dieses
187 selbstständige Arbeitern war dann halt wieder total wichtig, weil dann während Corona
188 Zeiten dann eben da nicht mal mehr Lerngruppen mehr möglich waren, weil man ja
189 wirklich dann Zuhause saß und alleine da das machen musste ((schnieft)) genau, des hat
190 mir da, also hat auf jeden Fall auch was gebracht .. und jetzt bin ich ja. Also ja, dann habe
191 ich also ein halbes Jahr beim Zoll gearbeitet ähm und bin, hab mich dann/ also ich habe
192 eigentlich von Anfang an gewusst, dass das nicht das richtige für mich ist .. und das ich
193 was anderes machen möchte .. ähm weil dieses Beamtendasein das hat mich einfach
194 nicht glücklich gemacht und ich ja, ich war fertig, ich hab meine meine Urkunde zur, zur
195 Zöllnerin, zur Beamtin habe ich an meinem achtzehnten Geburtstag bekommen, also ich
196 war an meinem achtzehnten Geburtstag dann irgendwie verbeamtet oder so und da dachte
197 ich mir auch so ‚Oh Gott, das ist ja furchtbar‘ ((lacht)) also auch wenn man natürlich
198 dieses Beamtendasein ähm, des gute Vorteile mit sich bringt, was natürlich dann die
199 Rente und das Gehalt und die Sicherheit so zeigt, aber ich hab da mein Leben vor mir
200 gesehen und dachte mir ‚Oh Gott, also ich will in fünfzig Jahren nicht, oder in dreißig
201 Jahren nicht so ausschauen wie die da alle‘ und ähm ja, dann habe ich ziemlich schnell
202 wieder gekündigt ((lacht)) und hab dann ähm mich dazu entschieden auf die BOS
203 (Berufsoberschule) zu gehen. ((schluckt laut)) mein Abitur nachzuholen .. weil ich
204 nämlich unbedingt Psychotherapie studieren will, will. Und dafür musste ich auf eine/
205 und dann wollte ich ähm halt eben auf eine soziale BOS, weil man da ja Psychologie im
206 äh im Unterricht hat, habe ich mir jetzt gedacht ‚Okay, ich kann jetzt auch nicht einfach
207 anfangen hier sowas zu studieren ohne irgendwie davor zu wissen ob des jetzt irgendwie
208 ansatzweise zu mir passt‘. Und dann hab ich ungefähr im, ich hab, war im Juli fertig mit
209 meiner Ausbildung und hab dann zum November oder so gekündigt und ich hab dann
210 Februar/ dann hatte ich ein bisschen frei/ dann im Februar habe ich mit meinem Praktikum
211 begonnen, in einer Einrichtung für psychisch Kranke, weil ich das gebraucht habe, also
212 ein halbes Jahr Arbeitserfahrung in einem sozialen Beruf, ähm um eben auf eine soziale
213 BOS zu gehen, weil bei meinem Beruf, ähm also mein erlernter Beruf ja wirtschaftlich
214 war .. Habe ich dann das gemacht und um wieder in dieses Mathe Deutsch Englisch
215 reinzukommen, was ich ja beim Zoll gar nicht hatte, habe ich dann den einen Abendkurse
216 noch besucht, drei mal die Woche, von der Schule, was angeboten wurde um eben wieder
217 auf Mathe Deutsch Englisch aufzuspringen und die Grundlagen wieder zu lernen, weil

218 man ja auf der BOS nicht irgendwie in die elfte Klasse, also die elfte Klasse existiert da
219 ja eigentlich garnicht, sondern man startet eigentlich wirklich direkt in der Zwölften. Ähm
220 dann habe ich das gemacht .. da würde ich auch wieder sagen, dass sich das selbstständige
221 Lernen gut ausgezahlt hat, ähm vor allem da die Organisation, die man in der Monte lernt,
222 das hat sich da auch, würde ich sagen, ausgezahlt, weil ich ja praktisch einen
223 Vollzeitpraktikum hatte .. ähm und dann auch noch drei Stunden, drei mal die Woche,
224 oder waren es vier Stunden, ich bin mir nicht mehr sicher ob es drei oder vier Stunden äh
225 waren, aber jeden Dienstag, Mittwoch und Donnerstag. Und sich dann da zu organisieren,
226 okay, Arbeit und noch so viel lernen, weil ich hatte da auch nochmal Leistungsnachweise
227 und Prüfungen .. und hätte ich diese Prüfungen halt nicht bestanden hätte ich nicht in die
228 zwölfte Klasse gehen können und so, also, geht nicht auf die Schule gehen können ähm
229 (5) irgendwie, irgendwie so war das, ich ich kann mich nicht mehr so genau e-/ aber ich
230 glaub, ich glaub so war es ähm da war schon irgendwie auch ein enormer Druck da, aber
231 so diese, die Struktur, die man dann irgendwie da ja auch über diese ganzen Jahre in der
232 Monte gelernt hat, sich halt eben selbst aufzubauen, hat mich da auch schon wieder äh
233 ein bisschen beruhigt, also so beruhigen können. also konnte mich selbst beruhigen
234 damit. Ähm genau und dann bin ich letztes Jahr dann in die zwölfte Klasse gekommen.
235 ähm und habe, ähm ja dann bin ich auf einmal irgendwie total, eine total gute Schülerin
236 geworden. Also ich hab, ich glaube ich hab diese Zeit zwischen, zwischen zehnter Klasse
237 und zwölfter Klasse, also diese Zeit Ausbildung wirklich gebraucht, dieses bisschen älter
238 werden, bisschen mehr wissen was man will .. aber tatsächlich ist es dann ähm habe ich
239 dann wirklich diesen Ehrgeiz dann irgendwie bekommen, den ich auch schon in den
240 letzten zwei Jahren auf der Monte hatte. Den habe ich dann wiederbekommen und durch
241 die Organisation jetzt wieder, so, her so ähm ((lacht)) die ich halt einfach in der Monte
242 so, so so geschenkt bekommen hab einfach ähm und dieses ja ((schnalzt mit der Zunge))
243 auch Freude am Lernen irgendwie, was man da ja auch mitbekommt, ähm das man es halt
244 eben auch sich ein bisschen anders beibringen kann oder ... auf andere Art und Weisen
245 lernen kann, wies jetzt der als her-herkömmliche Schüler es wahrscheinlich machen
246 würden. Durch diese ganzen Taktiken, die ich irgendwie da über die Jahre gelernt habe,
247 konnte ich mich da dann echt richtig hocharbeiten und habe da dann jetzt auch am Ende
248 echt einen Schnitt von eins Komma sechs geschafft, was ja ähm ((atmet tief ein)) von
249 meiner vierten Klasse Sarah wirklich ja, unmöglich erschienen ist und auch der siebten

250 Klasse Sarah unmöglich erstmal erschienen ist .. aber ich da wirklich auch sagen würde,
251 dass da natürlich auch das Alter da jetzt eine große Rolle gespielt hat, aber halt eben auch
252 dieses. Diese .. dumm gesagte Erziehung auf in der Monte .. dieses, man kann hier selbst
253 entscheiden was man möchte und wie man sich organisiert, wann man was lernen möchte
254 .. ähm, genau und dann habe ich die zwölfte Klasse eben wirklich gut geschafft. Ähm und
255 jetzt in der dreizehnten ähm. Gerade eben sind ja Ferien. seit. gestern ähm und ja, da
256 würde ich also ich würde auch heute noch sagen dass mich das immer noch prägt da die
257 Struktur von der also diese dieses Selbst/ die Struktur die man erlernt hat. Ähm und das
258 die mir schon immer äh nicht sogar nicht nur in der Schule geholfen hat sondern auch in
259 meinem täglichen Leben hmm weiterhilft ähm und ich hab auch schon äh des Öfteren zu
260 meinen Eltern gesagt äh dass ich jetzt ähm wenn ich jetzt eigene Kinder haben sollte
261 irgendwann. Das ich natür-/ wenn sie an einer Regelschule klarkommen, ich sie da gerne
262 lassen wü- will, wenn sie da auch gute Freunde haben oder gerne sind. Aber wenn die
263 Probleme mit den Hausaufgaben oder so hatten/ wie ich oder generell mit diesem Druck
264 den die Regelschule aufbaut .. ja dann würde ich sie sofort auf ne Montessorischule
265 schicken und des auf jede- auf jeden fall versuchen ob die da/ ob sie sich da wohler fühlen,
266 also da kann ich auf jeden fall von meiner uhhh Erfahrung auch sprechen, dass sich das
267 in jeder hmm Lebensbereich eigentlich positiv ausgewirkt hat/ allein halt auch diese/ die
268 Liebe die man da mitbekommen hat würde ich jetzt mal sagen. Dieses freundliche
269 Umfeld, das war schon/ was ja schon sehr beschütztes Umfeld gewesen ist, weil ich hab
270 jetzt ja viele Freunde ja also ich geh ja jetzt in M. (Stadt in Bayern) auf die BOS, also so
271 am K. (Wahrzeichen der genannten Stadt) ist die .. ähm und jetzt hab ich ja sehr viele
272 M.er Freunde die dann dort eben auch in der Stadt aufgewachsen sind/ in der Stadt auf
273 die Schule gegangen sind und was die mir teilweise erzählen ... von Schlägereien und
274 was weiß ich und Drogen auf den Schulen und wie das da zugegangen ist und ich auf
275 meine Schulzeit zurück denke und das Schlimmste wo wahrscheinlich passiert ist ist das
276 einmal des Klo gebrannt hat ((lacht)) ähm in der zehnten Klasse .. äh da war des schon
277 einfach ein sehr behütetes Umfeld was man halt ja wie man da/ was was natürlich auch
278 immer mit mit einspielt irgendwie .. dass da .. ja auch die Lehrer halt pädagogisch ganz
279 anders arbeiten als die auf den Regelschulen .. und ja, jetzt bin ich ja in der dreizehnten
280 und, also da bin ich noch nicht ((lacht)) genau das wars (5)

Hier wurde eine kurze Pause eingelegt, danach werden die Nachfragen der Interviewerin besprochen.

281 *Soo .. die erste und die wichtigste Frage ist ob dir noch irgendwas eingefallen ist was du*
282 *so gerne noch beifügen würdest/ was du gerne noch sagen würdest.*

283 *Nö, eigentlich nicht.*

284 *Okay das freut mich. Dass heißt es ist alles beim ersten Mal schon rausgekommen/ ist*
285 *sehr gut so. Ähm dann habe ich einfach nur ein paar Fragen um ein paar Sachen noch*
286 *genauer zu erklären. Äh, du hast viel so von einer Struktur gesprochen/ in der*
287 *Montessorischule, die dir total dann geholfen hat zu organisieren und selbstständig zu*
288 *sein. Was/ also was genau für eine Struktur meinst du da? Ist des einfach generell wie die*
289 *Montessorischule strukturiert wird oder gab es da bestimmte Sachen, die dir besonders*
290 *gehoffen haben?*

291 *Ja also vor allem der Wochenplan hat mir besonders geholfen. Also einfach dieses ähm/*
292 *ich meine das war ja auch in verschiedenen Klassen unterschiedlich manchmal gabs ja*
293 *Wochenpläne und später gabs da ja glaube ich die, den Jahresplan/ aber halt einfach dass*
294 *ich gesehen hab ,Hey, ähm es ist auch ganz normal sich am Anfang der Woche zu*
295 *überlegen/ Hey was hab ich? Was muss bis bis Freitag geschafft haben?‘ und sich dann*
296 *überlegen wie ist es jetzt sinnvoll sich das dann zu ordnen damit ich es auch alles schaffe.*
297 *Und das hat mir halt einfach wirklich viel gebracht zu sehen/ die ganzen Aufgaben mal*
298 *wirklich aufzuschreiben vor mir .. auf der Tafel dann eben. Und dann zu sehen okay, dass*
299 *das ist/ es scheint zwar recht viel .. aber wenn ich das doch auf die Tage verteil, ist es gar*
300 *nicht mehr so schlimm .. ähm das würde ich sagen war die Struktur die mir dann da/ also*
301 *dieses dieser Wochenplan in Verbindung mit den Freiarbeitsstunden .. das ja. War eben*
302 *diese Struktur.*

303 *Okay. Ähmm .. du hast davon gesprochen dass du in der achten Klasse dann Lücken*
304 *geschlossen hast und das System verstanden hast äh bist du da/ hat das bis zur achten*

305 *Klasse gedauert, dass du aus diesem regelschuldenken rausgekommen bist oder was hast*
306 *du genau damit gemeint?*

307 Mhmm, ja .. also ich glaube in der sechsten Klasse war ich eben noch in dem
308 Regelschuldenken vor allem drinnen und in der siebten ((schnalzt mit der Zunge)) da hab/
309 ich weiß nicht die siebte Klasse war einfach nicht so mein Jahr also ich weiß/ ich weiß
310 nicht so genau warum aber ähm da bin ich vielleicht eben erst auch gerade warm, ja warm
311 geworden mit diesen ganzen Montessori Prinzip. Weil in der sechsten Klasse fand ich das
312 ja schon sehr cool, aber ich habs nicht so richtig gecheckt weil ich/ würde ich jetzt mal
313 sagen, so wie das alles wirklich funktioniert und so ähm und in der siebten Klasse bin ich
314 dann vielleicht gerade so warm geworden damit .. und in der achten Klasse hats dann halt
315 einfach funktioniert. Da war ich dann wirklich so ‚Ah, okay‘ da haben dann dieses diesen
316 angefangen dass ich dann auch weiß okay wie muss ich mich jetzt strukturieren dass ich
317 das ordentlich alles hinbekomme. So würde ich das mal sa- behaupten dass das war. Aber
318 ja ich würde sagen die sechste Klasse war auf jeden Fall noch sehr von der Regelschule
319 geprägt weil die echt ähm ja bei mir schon Spuren hinterlassen hat würde ich sagen .. ähm
320 von zu der se- zu der Zeit fünfte sechste Klasse dann ähm und ja genau also in der achten
321 hats dann eben einfach gelaufen und ich hab verstanden was ich für d- für ne
322 Eigenverantwortung auch hab für mich selber (4)

323 *Okay ähm .. Da bin ich mir jetzt natürlich nicht sicher was du dir alles angeschaut hast*
324 *aber du hast ja dann eigentlich die Montessorischule abgeschlossen und dann deine*
325 *Ausbildung gemacht und als du dann auf die BOS gegangen bist/ das ist ja jetzt wieder*
326 *Regelschule oder?*

327 Mhm .. Genau also da war/ es gibt ja auch die MOS also die Montessori Oberschule
328 ((schnalzt mit der Zunge)) das war aber für mich da überhaupt nicht mehr möglich auf
329 die zu gehen weil ich schon eine Ausbildung hab .. also ich konnte zum Beispiel auch
330 nicht mehr auf die FOS gehen (Fachoberschule), weil die nehmen keine ähm .. schon
331 fertig ausgebildeten Leute mehr ähm dafür ist dann extra die BOS da und tatsächlich ähm
332 ja .. wollte ich das irgendwie auch/ ich wollte dieses mal wieder ähm ne Regelschule
333 ausprobieren. ‚Wie ist das? Wie komme ich damit klar?‘ und jetzt funktioniert es echt

334 gut. Also ich glaub tats- ich glaub auch dass ich auf ner MOS gut klargekommen wär aber
335 ich hab einfach ((hustet)) von vielen von meinen Freunden ähm eher so bisschen
336 tatsächlich bisschen negativeres von der MOS gehört .. weils ähm für die teilweise äh
337 dann auch zu locker wurde was ich irgendwie ein bisschen komisch find aber äh keine
338 Ahnung haben sie gesagt .. ähm und äh ja ich dann einfach mir dachte die die BOS ist
339 jetzt einfach irgendwie gut für mich und abgesehen davon dass es dann meine einzige
340 Möglichkeit eigentlich auch ist/ so wie ich es jetzt wusste vielleicht gäbs ja noch ne andere
341 Möglichkeit aber die hab ich jetzt grad nicht gefunden ((atmet tief ein)) aber ähm ja wollte
342 das einfach für ähm ja/ also das stand gar nicht so im Raum irgendwie so was anderes
343 auszuprobieren und ich war dann so ‚Passt‘ (5)

Anhang 4 – Transkript H

Interview mit Heidi (Pseudonym); ehemalige Schülerin einer Montessori-Mittelschule in Bayern, durchgeführt am 17.04.2024

1 *So ... äh, könntest du dann einmal von deiner Bildungsbiografie erzählen, einfach äh von*
2 *vorne bis hinten/ besonders auf die Übergänge eingehend. Einfach alles, was du als*
3 *wichtig empfindest.*

4 Okay also (4) ich würde sagen es gehört schon auch irgendwo zur Bildung/ ich war als
5 erstes in einer Tagesstätte sozusagen als Kind ähm das war.. also ich kann mich nicht
6 ganz jetzt dran erinnern, aber von Erzählungen von meinen Eltern war ich dann sozusagen
7 bei ner kleinen Tagesstätte mit einer Tagesmutter wo.. ich anfangs war und meine beiden
8 Geschwister auch. Ähm, wie sehr mich des jetzt geprägt hat kann ich da jetzt gar nicht
9 genau sagen, weil ich/ Erinnerungen habe ich daran tatsächlich jetzt eher wenig ähm ich
10 glaub ich war da auch nur ein Jahr und dann bin ich ähm mit drei in Kindergarten
11 gekommen.. ähm (4) wo ich das erste halbe Jahr meine große Schwester auch mit im
12 Kindergarten hatte ähm deswegen ist mir da des reinkommen und die Veränderung relativ
13 leicht gefallen da ich eben noch ein halbes Jahr lang sozusagen mit/ meine Schwester mit
14 bei mir im Kindergarten hatte und dadurch ist dann eben dieses alleine im Kindergarten
15 gehen und sowas auch überhaupt gar kein Problem gewesen. Als sie dann nicht mehr bei
16 mir im Kindergarten war ähm das war auch ein recht kleiner Kindergarten, ich würd
17 sagen/ es war nicht direkt ein Montessori Kindergarten aber es hatte viel von Montessori.
18 Also es war sehr sehr offen sehr, man konnte viel selber entscheiden/ ob man jetzt in
19 seiner Gruppe bleibt/ in ne andere Gruppe gehen will ähm was man spielen will, ob man
20 draußen sein will, drinnen sein will. Also da war sehr viel Freies aber trotzdem auch
21 immer die Möglichkeit an.. Sachen die man lernt, ob's jetzt da kochen war, mit den
22 Erziehern oder.. irgendwelche Arbeitsblätter oder sowas, da wurde man schon auch gut
23 immer hingeleitet ähm ... und ich hab aber eben damals im Kindergarten für die drei
24 Jahre meine beste Freundin auch bei mir gehabt ähm die dort war ähm die mit der ich
25 alles eben auch so durchlebt hab. Und dann bin ich mit sechs.. ne mit sieben eingeschult

26 worden ähm auch in meinem Heimatort ähm in eine Montessori Grundschule ((trinkt
27 einen Schluck Kaffee)) das war damals nur eine Grundschule ähm auf der (4) warte da
28 muss ich überlegen mal/ also meine ältere Schwester war auf jeden Fall mit mir auf der
29 Grundschule und mein älterer Bruder war ein Jahr noch mit auch auf der Grundschule..
30 ähm genau das war auch eine recht kleine Schule/ also ich glaub es waren drei Klassen
31 anfangs, dann wurden's vier.. ähm, ich war aber nicht in in der Klasse mit ähm meinen
32 Geschwistern/ doch, des erste Jahr war ich mit meinem Bruder in der Klasse und ja da
33 war der Übertritt äh, so wie ich ich daran erinnere anfangs ähm ein bisschen schwer, weil
34 meine beste Freundin nicht mit auf die selbe Schule gegangen ist ähm, trotzdem hat man
35 aber dort auf der Montessorischule eben so nen Patenkind sozusagen bekommen oder
36 einen Paten eben. Als neues Kind wenn man da darauf gekommen ist der sozusagen so
37 ein bisschen für einen verantwortlich war, ja auch neben einem gesessen ist ähm da war
38 es eben wie klassisch auf ner Montessorischule gemis- gemischte Klassen von der ersten
39 bis vierten Klasse ähm was ich auch sagen würde was ich ähm im Nachhinein echt als
40 sehr sinnvoll empfinde ähm weil man eben einfach erfahrene Kinder, die das ganze
41 Konzept kennen, die wissen wie alles abläuft und einem so bisschen die Sicherheit geben
42 können ähm eben da sind und auch einfach des mit älteren oder mit jüngeren Kindern
43 umgehen und lernen können einfach einem von klein auf schon so ein bisschen
44 beigebracht ist, dass ma- beigebracht wird dass man nicht nur in seiner eigenen
45 Altersgruppe sozusagen sich aufhält sondern dass das alles so ein bisschen gemischt ist..
46 und an sich vom Konzept her ähm würde ich auf jeden Fall auch sagen/ im Nachhinein
47 die absolut richtige Entscheidung von meinen Eltern gewesen mich ähm auf ne
48 Montessorischule ähm. Zu (4) stecken klingt jetzt ein bisschen blöd. Naja, dass ich halt
49 auf ne Montessorischule gehe ähm weil man eben von erster klasse an lernt super
50 selbstständig seine Aufgaben zu erfüllen und sich auch einfach selber bewusst ist was
51 seine Aufgaben sind überhaupt und nicht einfach irgendwas vorgesetzt bekommt was
52 man halt aufwendi- auswendig lernen muss und aber als Kind gar nicht versteht vielleicht
53 warum ich das jetzt machen muss oder was einem des bringt, sondern dass man einfach
54 ähm von der ersten Klasse an sehr transparent an des ganze irgendwie rangebracht wird
55 und es auch sehr praktisch, also dass es nicht reiner theoretischer Unterricht ist sondern
56 eben größtenteils ähm Dinge ist, die man einfach macht äh und handhaben kann und

57 einfach so ein bisschen leichter die Welt ähm erfahren kann.. genau ähm. Ist das genug
58 zur ersten Kl- äh zur Grundschule oder soll ich noch mehr sagen?

59 *Ne absolut.*

60 Okay gut, dann ähm bin ich bis zur vierten Klasse auf dieser Schule gewesen ähm da gabs
61 dann theoretisch ähm auf der Schule äh des wurde dann weiter entwickelt/ gabs auch dann
62 fünfte sechste Klasse dann schon als ich mit der ähm vierten Klasse sozusagen dann fertig
63 geworden wäre.. ähm bin dann aber einfach weil meine beiden Geschwister auf die
64 Montessorischule in der nächst größeren Stadt ähm übergetreten sind ähm und ich doch
65 ein Kind war was nicht gerne alleine war ähm bin ich dann auch mit auf die- diese Schule
66 ((lautes Hintergrundgeräusch)) sorry, äh bin ich auch mit auf die Schule ähm da ein paar
67 Ortschaften weiter gegangen ab der fünften Klasse ähm da waren dann auch wieder
68 Klassen gemischt/ anfangs waren's immer zwei Jahrgänge also fünfte sechste Klasse bin
69 ich dann sozusagen reingekommen ähm aber auch eben nicht mit meinen Geschwistern
70 in eine Klasse/ aber dadurch ist einfach des alles ein bisschen leichter gefallen, dadurch
71 dass ich mein, mit meinen Geschwistern/ also ich musste damals mit der Bahn da immer
72 hin fahren ähm, dass ich den Schulweg nicht alleine machen musste und auch einfach
73 dieses Ankommen da in der Schule ähm mir dadurch sehr leicht gefallen ist und auch
74 einfach wieder so war dass man eben eine Jahrgangsstufe die da schon ein ganzes Jahr
75 lang des macht.. oh warte kurz (5) hörst du mich noch?

76 *Ja, ich hör dich.*

77 Ah jetzt wurde ich gerade angerufen, okay, egal, ähm, ja genau, dass man eben eh ne
78 Jahrgangsstufe schon hat die das eben schon ein Jahr lang durchmacht, die das alles kennt.
79 Ähm, und einem da ein bisschen reinhelfen kann. Äh grad wo ja doch Grundschule und
80 fünfte Klasse dann schon nochmal ein großer Unterschied ist, wo's einfach noch ein
81 bisschen ... ernster wird sag ich jetzt mal und so ein bisschen so dieses spielerische..

82 einfach ein bisschen mehr abgelegt wird/ ähm in der fünften Klasse wars bei mir dann
83 auch so dass ähm einfach vieles/ also es gab den normalen Unterricht, ja der war auch oft
84 immer sehr frei, also es gab viel so genannte Freiarbeit wo wir einfach unsre Aufgaben
85 hatten in der Woche ähm die wir abarbeiten mussten/ wir hatten da so nen Wochenplan
86 sozusagen wo einfach in der Woche ähm drinstand, in der Woche muss man des
87 Arbeitsblatt ähm fertig gemacht werden, es muss jetzt zum Beispiel der eine Mathetest
88 geschrieben werden und.. in Deutsch wird des und des gemacht und da stand dann auch
89 immer drinnen zum Beispiel Dienstag in der dritten Stunde ist eine feste Englisch Stunde
90 für alle Leute sozusagen.. und sonst war eben vieles diese Freiarbeit wo wir dann eben
91 die Aufgaben die uns vorgegeben worden sind ähm erledigen konnten oder mussten ähm
92 aber da konnten wir uns eben selber immer einteilen ,mach ich jetzt am Montag alles
93 Deutsch fertig, am Dienstag Englisch am Mittwoch Mathe und so weiter oder mach ich
94 eine Stunde des eine Stunde des eine Stunde des ähm‘ (4) ich glaub daher dass ich des
95 Konzept von der Grundschule schon kannte ähm ist es mir dann auf der Mittelschule sehr
96 einfach gefallen ähm einfach weil ich von klein auf schon gelernt hab so ich muss mir
97 irgendwie meine Sachen einteilen und ähm mach nicht die ersten vier Tage nichts und
98 dann fällt mir am fünften Tag auf ,oh kacke, ich hab noch super viel zu tun und muss das
99 jetzt irgendwie alles schnell schnell machen‘ ähm ich war tatsächlich da die Person die
100 Anfang der Woche möglichst alles fertig gemacht hat und dann ähm am Freitag nicht
101 mehr so viel zu tun hatte sag ich jetzt mal ähm aber des würde ich sagen kommt einfach/
102 kam einfach dadurch dass ich’s erstens eben schon kannte und zweitens dass ich find dass
103 ne Montessorischule/ also klar sind alle Montessorischulen anders aber so wie es ich halt
104 jetzt empfunden hab und erlebt hab ähm war für mich zur Schule gehen immer mit Spaß
105 verbunden/ ich hatte viele Leute auf der Schule mit denen ich befreundet war und auch
106 einfach vom Unterricht her wars nicht so ein zähes sechs Stunden lang dasitzen und
107 zuhören was meiner Meinung nach ein hmm Fünftklässler oder auch in der Grundschule
108 jemand einfach, in dem Alter des man nicht packen kann und auch einfach nicht so viel
109 und nicht so lange Informationen aufnehmen kann und dadurch war des für mich
110 eigentlich immer sehr angenehm und ich bin immer gerne in die Schule gegangen und
111 hab dadurch eben auch ähm so dieses freie Konzept recht gut bestritten/ ich würd sagen
112 ich bin da eigentlich immer gut mit klar gekommen ((trinkt einen Schluck Kaffee)) ähm
113 was dann eben so weiter ging von der fünften bis zur zehnten Klasse, es war dann ähm

114 fünfte sechste, dann bin ich in die siebte achte gekommen sozusagen die zwei Jahre und
115 als ich dann in die neunte Klasse gekommen bin hat sich das Konzept bei uns an der
116 Schule ein bisschen geändert ähm da wars dann nicht mehr Zweier-Klassen, dann wurde
117 das ganze geändert in Dreier-Klassen, also fünfte sechste siebte war zusammen in einer
118 Klasse und achte neunte zehnte war zusammen in einer Klasse.. ähm.. würde ich jetzt im
119 Nachhinein sagen ‚ja, macht Sinn‘ ähm grad für die Achtklässler dass die sozusagen so
120 ein bisschen in diesen Prüfungssituationen/ schonmal des von den anderen mitkriegen
121 weil’s ja doch so ist dass es auf der Montessorischule bis zur achten Klasse ähm Noten
122 nicht relevant sind/ sind ja eher so ein Punktesystem und ähm ein System wo die
123 Bewertung so bisschen übers sprachliche und geschriebene ähm gemacht wird was ich
124 ähm auch richtig so finde, dass man einfach nicht das Feedback über eine Note bekommt
125 sondern das Feedback über irgendwie was wörtliches bekommt wo man einfach auch ein
126 bisschen was davon hat und nicht so ‚ne Fünf, war Kacke‘ sondern vielleicht ‚des und
127 des ist dir schwergefallen vielleicht musst du daran nochmal arbeiten‘ ähm vielleicht ist
128 des einfach ein Thema was dir nicht gut liegt und wo du dich nochmal ein bisschen mehr
129 mit beschäftigen musst/ einfach dass man so ein bisschen auch ne Rückmeldung bekommt
130 mit der man was anfangen kann und mit der man sich dann irgendwie weiterentwickeln
131 kann und nicht einfach nur ‚das ist jetzt schlecht gelaufen Punkt Ende‘ ähm genau und
132 das würde ich sagen ist im Prinzip im Nachhinein gesehen recht gut, dass die Achtklässler
133 trotzdem eben in dieser Dreier-Konstellations dann schonmal mitbekommen ‚Okay, ab der
134 neunten Klasse gibt’s Noten, das wird jetzt relevant‘ ähm und aber trotzdem irgendwie
135 nicht dieses verliert, dass ne Note ne Note ist und des ist dann des des fertige End- ähm
136 Resultat sozusagen und damit muss man dann klarkommen, sondern dass man halt
137 einfach so bisschen langsam hingeführt wird ähm weil’s doch dann schon ne Umstellung
138 ist wenn man dann auf einmal Noten sieht und dann vielleicht seine Leistungen schlechter
139 einschätzt wie sie eigentlich sind einfach weil man dieses.. dieses Notenkonzept hat was
140 einfach so bisschen ein Druckmittel ist meiner Meinung nach. Ähm genau. Damals habe
141 ich ähm fand ich das ziemlich blöd mit den Achtklässlern in unserer Klasse ähm weil’s
142 halt einfach so/ die neunte und zehnte Klasse sind bei uns auf der Montessorischule eben
143 beides Abschlussklassen gewesen, heißt man musste die neunte Klasse/ in der neunten
144 Klasse den Quali schreiben und den bestehen um überhaupt in die zehnte Klasse
145 übertreten zu können ähm und damals waren des halt irgendwie so bisschen ... ja man

146 war halt die Abschlussklassen, man hat auch mal die Abschlussfahrt gemacht und so
147 irgendwelche Abschlusspullis was weiß ich und da waren dann halt immer die
148 Achtklässler mit dabei und das war dann immer so bisschen/ für in der Situation wars
149 immer ein bisschen blöd. ‚Warum fahren die jetzt mit auf unsere Abschlussfahrt?‘ und
150 sowas aber im Nachhinein gesehen ist es schon sinnvoll und ich glaub wenn’s einfach/
151 des Prinzip ist ja jetzt so und bei uns hats sich halt genau geändert und dann wars was
152 Neues und das war dann einfach ein bisschen/ musste man sich erst dran gewöhnen, aber
153 das war dann in der zehnten Klasse auch hat man des schon ja gehabt und dann wars auch
154 kein Problem mehr und im Prinzip.. wurde einem ja eh von klein auf in der
155 Montessorischule irgendwie beigebracht man uhm ist für die Jüngeren da und man hilft
156 denen und ähm versucht dass die eben auch möglichst gut klarkommen und.. so wars
157 dann auch und so hat sich das Konzept dann eigentlich auch recht gut bewährt so wie die
158 des gemacht haben. Genau in der/ ab der achten Klasse wars dann schon so dass eben
159 ähm es keine Wochenpläne mehr gab sondern es Jahrespläne gab bei uns, heißt man hat
160 einfach den Lehrplan von dem ganzen Jahr ähm bekommen und hat dann ähm sich
161 sozusagen nicht mehr nur für seine Woche ähm strukturieren müssen und organisieren
162 müssen sondern auch einfach fürs ganze Jahr schon organisieren müssen weil das einfach
163 nochmal ähm so ein bisschen den Schritt so zum selbstständigen Arbeiten sage ich jetzt
164 mal ähm ein bisschen weiter in die richtige selbstständige Arbeitswelt und sowas ähm
165 gegeben hat ähm des fand ich auch ganz gut/ man hatte so durch die Wochenpläne hat
166 man die ähm ersten drei Jahre auf der Schule einfach selber schon gelernt wie man sich
167 selber am besten strukturiert wie wie es einfach für einen persönlich am besten
168 funktioniert oder eben auch was nicht für einen funktioniert wo man ähm eben des
169 irgendwie ändern muss, dass es dann eben geklappt hat/ weil man dazu natürlich auch
170 sagen muss, man hatte trotzdem immer auch die Unterstützung von den Lehrern also
171 wenn man jetzt irgendein irgendwas nicht verstanden hat oder sowas dann konnte man
172 natürlich hier jederzeit zu den Lehrern gehen und sagen ‚Ich hätte jetzt gerne dazu
173 nochmal irgendwie eine Einführung oder das nochmal erklärt‘ und das wars einfach so
174 dann wurde gesagt ‚Okay, wir besprechen jetzt des und des Thema nochmal, wer da
175 zuhören möchte, wer sagt er braucht des nochmal der soll mitkommen‘ ähm und wer sagt
176 er hats verstanden er braucht des nicht mehr oder er ist damit schon durch musste sich
177 des halt nicht nochmal anhören. Genau und dann war neunte Klasse eben Quali, des äh

178 war dann schon nochmal.. ne ganz schöne (4) Wucht auf einmal dieses extreme
179 Prüfungssituation auf einmal weil man's so eben nicht so ganz direkt kannte/ ich mein
180 ich hatte da tatsächlich jetzt den Vorteil dass ich in der Mittelschule bis zur zehnten Klasse
181 noch mit LRS diagnostiziert wurde, heißt ich hatte ähm Zeitausgleich und wir haben in
182 nem/ also alle LRS Leute haben in nem extra Raum geschrieben/ heißt ich war nicht in
183 diesem in dieser Abschlussprüfung Turnhalle dreihundert Leute auf einmal Situation,
184 sondern ich hatte so ein bisschen ähm den Welpenschutz sage ich jetzt mal mit meinem
185 LRS ähm wodurch's mir dadurch eben auch nochmal so bisschen leichter gefallen ist
186 einfach nicht so diese dieser Drucksituation ausgesetzt zu sein, in der neunten Klasse
187 zumindest war es noch so ähm genau aber man wurde auch sehr.. sehr gut an das ganze
188 ran geführt. Wir haben ganz viele ähm Probe-Qualis geschrieben in jeglichen Fächern/
189 wir haben auch die mündlichen Quali-Fächer also so Geschichte und Psycholo- Psyche-
190 ne.. PSB.. Physik Chemie Biologie ähm auch alles fürs mündliche sozusagen simuliert
191 und sowas und dadurch wars dann doch gar nicht so schlimm wie man sich's dann
192 ausgemalt hat und es war auch einfach dadurch dass ähm man das Glück hatte dass man
193 sozusagen von den Lehrern geprüft wurde die ähm eben auch in der Schule waren hatte
194 man so ein bisschen so das sichere Gefühl, vor allem weil eben ähm bei uns auf der Schule
195 so das Lehrer-Schüler Verhältnis sehr ähm eng war sage ich jetzt mal/ also jetzt nicht
196 unprofessionell aber einfach sehr vertrauenswürdig gegenüber den Lehrern also das war
197 jetzt nie so ein ,Oh nein, ein Lehrer kommt' sondern man war eher so zum Glück sind
198 unsere Lehrer da das gibt uns ein sicheres Gefühl, die kennen uns und wissen wie wir
199 drauf sind sozusagen. Genau das war dann neunte Klasse Quali ähm und ich hab dann die
200 zehnte Klasse auch noch gemacht, hab dann meine mittlere Reife ähm geschrieben, da
201 war des Prinzip dann eigentlich relativ gleich wie von Quali, des war eigentlich dann ähm
202 super entspannt, einfach weil wir die ganzen Situationen schon kannten, weil wir ähm an
203 der externen Schule wo wir die mittlere Reife geschrieben haben sind auch schon waren
204 wo wir den Quali geschrieben haben und einfach diese Situationen sozusagen schon
205 kannten und.. des.. dann einfach irgendwie locker durchgelaufen ist sage ich jetzt mal.
206 Genau dann ähm nach der zehnten Klasse wo ich dann ähm auf der Schule fertig war auf
207 der Montessorischule ähm hab ich mich dann dazu entschieden ähm nicht auf die MOS
208 zu wechseln also auf die Montessori-Oberschule sondern auf die FOS zu wechseln, auf
209 die normale Fachoberschule ähm eigentlich einfach aus dem Grund weil die in meinem

210 meinem Ort wo ich gelebt hab ähm war und ich zur MOS wieder bis nach M. (Stadt in
211 Bayern) reinfahren hätte müssen und des ja mir einfach ein zu großer Zeitaufwand sage
212 ich jetzt mal war ähm und ich damals der Meinung war dass ich das bestimmt hinkriege,
213 das ich alt genug bin und dass ich so viel Erfahrungen gesammelt hab dass ich auch auf
214 ner normalen Schule sage ich jetzt mal auf keiner Montessorischule ähm mich
215 zurechtfinden würde ((räuspert sich)) genau dann bin ich auf die FOS gegangen in den
216 Sozialzweig ähm meine ältere Schwester war davor auch auf der FOS aber als ich auf die
217 FOS gegangen bin nicht mehr aber es war trotzdem schon so dass ich von der Schule
218 schon bisschen was gehört hab und ähm dadurch dass sie bei uns im Ort war auch gesehen
219 hab/ ich kannte die Schule sozusagen ähm und es war dann eben auch wieder so dass eben
220 viele ähm von meinen Freunden dort auch hingegangen sind, einfach aus meinem Ort
221 sozusagen, heißt ich kannte da auch mehrere Leute ähm als ich da auf diese Schule
222 gegangen bin. Genau dann war ich auf der Schule.. die ersten drei Monate waren dort
223 dann eben sozusagen in der Schule, also noch kein Praktikum, es war dann schon.. doch
224 ne krasse Umstellung einfach von diesem.. du bist da und kriegst den Stoff, musst dir
225 alles aufschreiben und wenn du irgendwas nicht aufgeschrieben hast dann musst du
226 irgendwie selber schauen dass du es dir besorgst oder wenn du nicht da warst so/ es war
227 jetzt nicht so dieses../ ich hatte immer so des Gefühl dass die Lehrer da jetzt nicht so auf
228 jeden einzelnen eingegangen sind sage ich jetzt mal so also die haben halt ihren Stoff
229 abgearbeitet und wer mitgekommen ist der ist halt mitgekommen und wer nicht mitge-
230 mitgekommen ist der musste halt irgendwie schauen dass er vielleicht über Mitschüler
231 oder so sich des nochmal erklären lässt oder sowas also war mehr so so ein striktes
232 Abarbeiten von allem was eben bearbeitet werden musste. Da war dann auch tatsächlich
233 das erste Mal in meinem Leben dass sowas wie Exen.. ähm Abfragen und sowas, des war
234 für mich davor nicht so wirklich in meiner Schulzeit mit etabliert so des waren dann schon
235 relativ neu für mich und.. dadurch dass ich des dann nicht kannte war es dann doch ne
236 relativ große Drucksituation eben weil es einfach auch unbekannte Situationen waren..
237 ähm ich würd sagen dadurch dass ich ähm in meiner Schulzeit von der Grundschule bis
238 zur Mittelschule mir relativ gut ähm selbst beigebracht hab wie ich ähm persönlich am
239 besten lerne ähm war des auf jeden Fall kein Problem für mich also dass ich den Stoff
240 irgendwie ähm mir mitschreibe und den dann lerne/ des war an sich kein Problem für
241 mich, aber einfach dieses.. lange zuhören sitzenbleiben.. nicht sich über des Thema was

242 vielleicht grad ist wirklich sich groß austauschen mit den anderen Schülern oder so was
243 des klar tauscht man sich mal aus oder wird mal ein bisschen drüber geredet aber so, dass
244 es so bisschen des praktische aus dem theoretischen rausgezogen wird und des daran ja
245 festgehalten wird des kam mir auf der FOS jetzt nicht ganz so vor und ich hatte auch so
246 ein bisschen des Gefühl dass.. ich dann eben dadurch, dass es irgendwie ja dass sich dann
247 irgendwie meine Noten des so, da hatte ich ja dann richtig Noten auch im Laufe des
248 Schuljahres/ war dann hier nicht mehr so gut wie in der Montessorischule irgendwie diese
249 Rückmeldungen die ich bekommen habe und auch die Noten die ich in meinen
250 Abschlussprüfungen geschrieben hat/ also ich hatte ähm, ich hab im Quali mit eins sechs
251 abgeschlossen und die mittlere Reife mit eins sieben oder eins acht glaube ich ähm und
252 auf der FOS war des dann aber nicht mehr so dass ich jetzt so der Einserschnitt-Schüler
253 war und da hab ich mir dann schon.. ähm dachte ich mir dann schon irgendwie okay,
254 vielleicht ist es doch nicht des richtige für mich vielleicht bin ich dem irgendwie doch
255 nicht gewachsen und dann hat man sich auch so ein bisschen gedacht wenn ich vielleicht
256 auf ner normalen Schule gewesen wär hätte ich des jetzt drinn und könnte des ähm, wobei
257 ich dann im Nachhinein mir denke, also auf der Montessorischule hab ich so viel fürs
258 Leben gelernt und dass ich jetztat den ganzen Tag in nem Zimmer sitze und irgendwem
259 zuhöre des brauch ich für mein Leben nicht, des braucht man nur für die Schule, dass man
260 da irgendwie des Durchhaltevermögen hat oder wenn man jetzt.. keine Ahnung
261 irgendeinen Beruf hat wo man den ganzen Tag nur zuhören muss aber des war jetzt nichts
262 wo ich irgendwie erstrebe oder sowas und dann hab ich gesagt gut ähm ich.. ne, davor
263 war ich noch im Praktikum, dann ging's nämlich ins Praktikum nach den ersten drei
264 Monaten/ habe ich mein Praktikum gemacht in einer ähm Behindertengärtnerei
265 sozusagen, also es war ne Behindertenwerkstätte ähm bloß eben als Gärtnerei also es war
266 ne große Gärtnerei mit verschiedenen ähm Gruppen sozusagen, wo ähm die
267 beeinträchtigten Menschen gearbeitet haben ähm es gab eben die richtige Gärtnerei, den
268 Außendienst, die Hauswirtschaft und.. eine so ne eher Werkstatt ähm Gruppe wo sie
269 einfach nur ähm Sachen einsortiert haben wo eben die stark beeinträchtigten Menschen
270 waren die nicht mehr so viel tun konnten genau und da war ich in der
271 Hauswirtschaftsgruppe ähm hab da eben sozusagen das Mittagessen mit ner Gruppe von
272 ähm sechs Leuten, die da gearbeitet haben gemacht ähm wir haben haben die Gärtnerei
273 geputzt und in Ordnung gehalten und sowas/ den Pausenverkauf gemacht ähm und lauter

274 so Sachen ähm genau und da bin ich dann wieder total aufgeblüht, da war dann meine,
275 meine Zweifel mit FOS und sowas alles verfliegen ähm weil einfach dieses praktische
276 wieder da war und dieses was tun können ähm was mir irgendwie in den drei Monaten da
277 im Unterricht bisschen gefehlt hat und ja dann bin ich so aufgegangen in diesem/ in dieser
278 Gärtnerei dass ich gesagt hab ‚ne ich brauch kein Abi, des ist nicht des was ich will die
279 nächsten drei Jahre im Unterricht sitzen und zuhören ähm des gibt mir irgendwie nicht
280 des was ich möchte und des ist es mir auch einfach irgendwie nicht wert ähm da drei Jahre
281 meines Lebens so ein bisschen aus meiner Sicht zu verschwenden und nur blöd
282 rumzusitzen‘ sage ich jetzt mal ähm nur damit ich dann sagen kann ‚ich hab mein Abi‘
283 ähm und dann hab ich mich dazu entschieden ich verlasse die FOS wieder ich ähm..
284 entscheid mich dagegen und bin dann tatsächlich nach dem Praktikum gar nicht mehr
285 zurück ähm auf die Schule gegangen, hab dann sozusagen nach den drei Monaten
286 eigentlich oder drei einhalb Monaten, drei vier Monaten was es halt war ähm die FOS
287 abgebrochen/ bin dann in der Gärtnerei ähm geblieben, hab dann da sozusagen ähm
288 freiwillig weiter gearbeitet also jetzt kein FSJ sondern einfach Freiwilligenarbeit, die ich
289 dann bis Ende des Schuljahres sozusagen da gemacht hab äh einfach weil ich nicht nichts
290 tu wollte und ich mich eben dann dazu entschieden hab ähm eine Ausbildung zum zur
291 Ergotherapeutin zu beginnen äh genau und damit ich bis zum Start der Ausbildung
292 sozusagen nicht einfach gar nichts mache weil mir des da eben sehr Spaß gemacht hat
293 und des irgendwie auch des war wo ich mal hinwollte sozusagen ähm bin ich dann da
294 geblieben und bin dann.. was man vielleicht noch dazu sagen kann also diese
295 Entscheidung, dass ich dann die FOS abgebrochen hab oder sowas da des viel mir
296 tatsächlich dann überhaupt nicht schwer, dass ich da rein gehe und sage ‚ist nichts für
297 mich, ich will was tun, ich will arbeiten und ähm bin fertig mit Schule‘ sag ich jetzt mal
298 ähm genau das war ein relativ.. ähm schnelle Entscheidung, schon bedacht, aber ähm ich
299 war mir ziemlich schnell dann sicher, dass ich das auf gar keinen Fall so weiter machen
300 will genau und dann ähm bin ich eben dann nach dem Jahr wo ich da freiwillig gearbeitet
301 hab ähm hab ich dann meine Ausbildung ähm gestartet ähm.. in eben einer Berufsschule
302 ähm für Ergotherapeuten, Physiotherapeuten und Logopäden, bin da in ne Klasse
303 gekommen des war f-/ also der Teil von der Ergotherapie war in der Berufsschule relativ
304 klein gehalten, also es gab drei Klassen für eben die drei Lehrjahre ähm das erste Lehrjahr
305 das zweite Lehrjahr und das dritte Lehrjahr und es war jeweils nur eine Klasse ähm..

306 genau also ich war ähm bevor bevor ich da angefangen hab auf der Berufsschule.. schon
307 zweimal dort/ einmal zu nem Infoabend und einmal zu nem Vorstellungsgespräch also
308 ich kannte die Schule da auch schon uns wurde da alles schon gezeigt und ähm.. es war
309 auch einfach so dass/ man ist da hingekommen und es waren/ am ersten Schultag/ und es
310 waren alle neu es kannte sich niemand ähm und es war da glaube ich der Punkt warum es
311 da uns allen oder vor allem auch mir sehr einfach gefallen ist ähm irgendwie dann neu
312 reinzukommen zum einen weil einfach man so ein bisschen/ also nicht nur ein bisschen
313 weil man sich einfach sehr gefreut hat ähm und auch einfach so ein bisschen stolz war
314 würde ich sagen/ also ich war ziemlich stolz, dass ich gesagt hab ‚ich brauch kein Abi ich
315 mach kein Abi‘ ich hab.. auf der FOS/ ich bin ja super dankbar, ich hab auf der FOS
316 erkannt was ich tun möchte, was ich mal arbeiten möchte und hab dadurch dann einfach
317 so bin da dann irgendwie so mit vollem Elan in die Berufsschule reingegangen und hab
318 gesagt ‚okay, ich weiß was ich will, ich weiß was ich machen will‘ ähm und ich hab
319 irgendwie des gefunden/ meinen Weg gefunden sozusagen, Genau des erste ähm
320 Schuljahr ähm oder des erste Ausbildungsjahr sozusagen war rein schulisch, also wir
321 waren ähm.. wir waren nur im in der Berufsschule, wir hatten da noch keine Praxis wir
322 waren noch auf keinem Be- Betrieb oder so äh genau.. einfach weil es ja doch ein Beruf
323 ist wo man mit Menschen arbeiten muss und einfach des viel theoretisches ist was man
324 eben erstmal s- sich aneignen muss um an Menschen oder mit Menschen arbeiten zu
325 können und des auch mit gutem gewissen irgendwie machen kann äh genau, da fand ich
326 dann in der Schule sein überhaupt nicht mehr schlimm, dass ich im Unterricht sitze und
327 mir sechs Stunden lang auch mal Anatomie anhöre, was genauso.. ermüdend sein kann
328 aber einfach ein Thema war oder generell des Ganze einfach ein Bereich war was mich
329 super interessiert hat und wo ich total gebrannt für ähm habe und da war dann zuhören
330 und dasitzen überhaupt gar kein Problem mehr ähm also würde ich im Nachhinein auch
331 einfach sagen, dass.. ich glaub dass des in der FOS mir so schwer gefallen ist, nicht daran
332 lag, dass es mir an sich schwergefallen ist, dass ich es nicht erfahren hab in den
333 Schuljahren davor, sondern dass ich einfach.. mir mein Körper gesagt hat, dass ‚ne des
334 ich nichts für dich‘ und sich einfach so ein bisschen gewehrt hat ähm genau, also würde
335 ich im Nachhinein auch auf gar keinen Fall sagen, dass ähm.. man von der
336 Montessorischule aus nicht ähm auch auf ne normale Schule sage ich jetzt mal in
337 Anführungszeichen ähm übertreten kann, sondern dass es halt einfach ähm für einen

338 selber passen muss und man da ähm die Motivation für haben muss. Genau und dann des
339 erste Schuljahr dort war dann für mich.. ein bisschen schwierig, weil's dann doch
340 irgendwann eben durch Corona in Distanzunterricht ging und ähm.. also wir waren die
341 ersten bis ja, bis kurz vor Weihnachten, die ersten zwei oder drei Monate was des waren,
342 waren wir in der Schule, des war auf jeden Fall schonmal sehr wichtig, dass wir irgendwie
343 so den Kontakt zu den anderen Mitschülern irgendwie schließen konnten, aber es war
344 jetzt doch nicht so ne lange Zeit bis es dann in Distanzunterricht gegangen ist ähm was
345 mir da dann aber wieder was ich sagen muss sehr leicht gefallen ist, weil ich eben dieses
346 selbstständige Arbeiten und mir selber strukturieren und sowas eben in der Schule schon
347 gelernt hab und da hatte ich nie das Problem, dass ich mir gesagt hab ,ja, ich leg mich
348 jetzt nochmal hin und ich hör da einfach nebenher zu und vielleicht mach ich irgendwas
349 anderes' sondern da hab ich halt einfach, dadurch dass ich in der Schule auch immer
350 alleine gearbeitet habe so, es war jemand da wenn ich jemanden brauchte aber im Prinzip
351 hat man eigentlich ähm selber sich des beigebracht und selber gelernt und da kann ich
352 echt sagen, also ich wüsste nicht wie des gewesen wär wenn ich nicht auf der
353 Montessorischule gewesen wär und des nicht gelernt hab ähm oder gelernt hätte dass ich
354 mich einfach selber strukturiere und des ähm bewältigen kann sozusagen also dass hat
355 mich auf jeden Fall würde ich sagen bisschen gerettet dann im Onlineunterricht.. ähm ja
356 wo's dann irgendwann doch ähm.. bisschen kritisch wurde ähm weil ich dann zum
357 Distanzunterricht such noch ämh durch nen Unfall bettlägerig geworden bin, dann musste
358 ich aus dem Bett zuhören und äh konnte nicht mehr so wirklich mit vollem Elan dabei
359 sein, aber dadurch dass ich doch äh, ich des Glück hatte dass ich halt der Unterricht, also
360 das ja von Therapeuten unterrichtet worden sind, von Ergotherapeuten, von
361 medizinischen Kräften, also ähm.. war des sozusagen sehr ... einfach die Situation zu
362 lösen, heißt dann hab ich halt einfach ähm aus'm Krankenhaus am Unterricht
363 teilgenommen oder lag im Bett und hab am Unterricht teilgenommen/ also das wurde mir
364 da schon sehr ähm möglichst angenehm und leicht gemacht ähm genau und dann sind wir
365 im zweiten Lehrjahr ähm war es dann so dass wir immer ähm zehn Wochen in der Schule
366 waren und zehn Wochen ähm in nem Betrieb waren ähm wo wir dann eben des ganze
367 praktische hatten und da ähm würde ich sagen ging dann die Ausbildung ähm auch erst
368 so richtig los/ wo man so wirklich des dann alles was man des erste Lehrjahr gelernt hat
369 irgendwie umsetzen konnte und ähm dann hat sich des alles auch wieder ein bisschen äh

370 sinnvoller sage ich mal angefühlt anstatt diesem Distanzunterricht wo man halt so für sich
371 alleine daheim irgendwie gelernt hat und man hatte immer so diesen Drang ‚okay, ich
372 lern’s aber ich will’s jetzt auch benutzen können‘ sozusagen genau und dann kam des
373 auch so ähm/ war dann immer in vier verschiedenen Betrieben sozusagen, also man war
374 immer zehn Wochen in einem Betrieb und auf die ähm zwei Lehrjahre gesehen dann eben
375 in vier verschiedenen Betrieben, die man sich auch selber aussuchen konnte, heißt man
376 konnte auch wieder selber ähm entscheiden ‚was möchte ich mir anschauen? Wo möchte
377 ich irgendwann mal hin?‘ man wurde aber trotzdem auch so ein bisschen geleitet, dass
378 man sich in alle Bereiche, oder in grob alle Bereiche mal reinschnuppert um einfach zu
379 kucken was liegt denn einem was ... gefällt einem vielleicht doch mehr als man denkt
380 ähm.. ja und da hat dann da des praktische auf einmal wieder da und dann.. hat sich auch
381 einfach nochmal bestätigt, dass die Entscheidung sozusagen die richtige war, die ich für
382 mich da getroffen hab.. und dann ging’s nach den drei Lehrjahren eben an’s Examen/
383 nach zwei ein halb Jahren sozusagen ging’s an’s Examen ähm ... das war ziemlich..
384 umfangreich, also ich hab in sechzehn Fächern Examen geschrieben. Ähm, und hab aber
385 ... mich sehr gut vorbereiten können, ich hab mir/ dadurch einfach dass ich mir meine
386 Lernstrategien kannte die mir lagen, hab ich mir zu allem Karteikarten geschrieben und
387 konnte so auch gut auswendig lernen, das war dann ähm überhaupt gar kein Problem
388 mehr.. und hab ich tatsächlich auch von vielen Mitschülern ähm damals gesagt
389 bekommen, dass sie des total bewundern wie wie selbstständig ich da drangehe und wie
390 wie ich mich sozusagen ... ja so mehr oder weniger/ also ich hab mich da halt im Examen
391 mehr oder weniger von meinen Mitschülern so ein bisschen abgekapselt, also ich hab..
392 schon denen meine Zusammenschriften und sowas gegeben und hab auch mal mit denen
393 gelernt, aber so dieses in Lerngruppen gehen oder sowas.. hmm war für mich immer nicht
394 so des (4) effektivste sage ich jetzt mal, weil ich so/ ich wusste wie ich am besten lerne
395 und hab immer so.. niemanden anderen gebraucht um zu lernen und um des alles zu
396 verstehen und konnte mich deswegen sehr gut auf mich fokussieren und dadurch auch
397 dann sehr gut lernen und ähm was man auch sagen muss, was irgendwie ähm ich auch
398 sagen würde was des irgendwie so von der Montessorischule her kam ähm.. ich hab
399 während der Examensvorbereitung sehr viel nebenher noch gemacht und ich hab während
400 dem Examen/ des waren jetzt ein Abschnitt von drei Monate wo halt die ganzen
401 Prüfungen sozusagen abgehalten wurden sind, die praktische und die mündlichen und

402 schriftlichen und ich hab in diesen drei Monaten ähm Nebenjob mäßig schon in ner
403 Ergotherapie Praxis gearbeitet, ich hab mir während dem Examen ein Pferd gekauft und
404 begonnen das auszubilden und das alles unter einen Hut gebracht und viele haben immer
405 gesagt sie sie könnten das gar nicht von von meinen Mitschülern, sie würden das
406 überhaupt nicht schaffen/ außer einer der auch auf der Montessorischule war, der hat das
407 genauso gemacht wie ich, der hat auch nebenher gearbeitet, der hat nebenher ne
408 Fernbeziehung geführt und was weiß ich noch alles.. dadurch hatte ich irgendwie so
409 bisschen das Gefühl man kriegt mehr im Leben unter wenn man so dieses
410 Selbstständigkeits- ähm Leben sage ich jetzt mal von klein auf so mitbekommt, weil man
411 hatte in der Schule auch immer dieses ‚ich gönne mir jetzt mal ne Pause, ich brauch jetzt
412 grad ne Pause und es macht keinen Sinn wenn ich jetzt da weiter stur da vor mich her
413 lerne‘ ähm sondern ‚ich hör jetzt kurz auf und lerne dann weiter‘ und einfach so diese
414 Sachen so, dieses einfach so bisschen lockerere und entspanntere ist dann im Endeffekt
415 irgendwie doch finde ich/ also nicht für jeden aber für mich war’s auf jeden Fall das
416 effektivste und hab somit dann auch mein Examen gut bestanden und trotz viel was ich
417 nebenher noch gemacht hab, aber einfach dass ich’s von klein auf gelernt hab, dass ich’s
418 irgendwie alles hinbekomme, hat es dann gut funktioniert und dann ähm ja hab ich mein
419 Examen bestanden und hab jetzt seit nem dreiviertel Jahr in der Praxis gearbeitet ähm als
420 Ergotherapeutin/ bin da auch super gut reingekommen, zum einen weil’s eben auch ich
421 da schon zehn Wochen im Praktikum war und ich da als Nebenjob schon gearbeitet hab
422 während der Ausbildung und äh genau und jetzt steht als nächster Punkt dann noch die
423 noch ne Weiterbildung zum Reittherapeuten dann an.. wo ... ich jetzt noch nichts sagen
424 kann zu dem Übertritt aber ich bin da sicher, dass es auch mir sehr leicht fallen wird,
425 weil das dann irgendwo das Ziel ist wo ich eigentlich mal hinkommen wollte und ich da
426 auch sagen muss, dass ja dieses ... für sich selber einstehen was man immer auf der
427 Montessorischule gelernt hat und einfach das machen was man selber für richtig hält äh
428 so wie ich das immer gelernt habe mir das irgendwie die Möglichkeit geschafft hat dass
429 wenn alles jetzt von jetzt an nach Plan läuft dass ich spätestens mit dreiundzwanzig sagen
430 kann dass ich selbstständig bin ohne ... ohne mein Abi, ganz wichtig ohne mein Abi
431 geschrieben zu haben, sondern einfach ähm selber entschieden habe dass ich was tun
432 möchte und nicht im Unterricht hocken und nur zuhören will. Ja (5) das war es glaube ich
433 eigentlich.

Anhang 5 – Transkript J

Interview mit Janis (Pseudonym); ehemaliger Schüler einer Montessori-Realschule in Bayern, durchgeführt am 25.04.2024

1 *Es geht darum, dass du von vorne bis hinten einmal von deiner Bildungsbiografie*
2 *erzählst.*

3 Okay, super. Gut, dann sage ich, dann schieße ich einfach los. Also ich hab, so wie alle
4 anderen Kinder erst Grundschule gemacht dann bin ich auf die Realschule gegangen bis
5 zur siebten Klasse/ also fünfte sechste siebte Klasse und auf der Realschule habe ich mir
6 damals richtig schwer getan, weil (4) ähm also.. soll ich das schon ausführlich erklären
7 und beschreiben?

8 *Ja, absolut. Aber halt nur mit den Dingen, wo du dich wohlfühlst. Also einfach so viel wie*
9 *du gerne erzählen möchtest erzählst du. Es geht um deine Erfahrungen und einfach ähm*
10 *was du von deinen Erfahrungen erzählen möchtest.*

11 Okay mhmm, gut, also da war bei mir in der Zeit äh es so.. dass ich mit dem normalen
12 Schulkonzept einfach nicht so klar gekommen bin und mich einfach richtig schwer getan
13 hab und dazu hab ich in der Zeit ungefähr.. ähm.. herausgefunden, dass ich ADS habe und
14 daher auch meine Aufmerksamkeit einfach unfassbar schnell immer wieder weg war/ und
15 wir hatten ne große Klasse von ich glaub vierunddreißig Schülern und sehr enger Raum
16 und äh ja.. Frontalunterricht quasi, immer an der Tafel eigentlich auch nichts andres.. und
17 ich mein, ich war jetzt in der Zeit auch nicht der super motivierteste Schüler und hab.. bin
18 immer bisschen Spaß gemacht mit meinen Freunden aber ich konnte einfach auch nicht
19 viel mitnehmen mit vom Unterricht und musste dementsprechend viel auch Zuhause
20 nachlernen und arbeiten und ja. Meine Eltern ((lacht)) oder meine Mutter dann hat immer
21 dann../ naja, sie hat des gerne gemacht aber trotzdem haben wir dann überlegt sehr gut
22 mhmm.. für den Realschulabschluss muss irgendwas passieren.. entweder, ja, gebe ich

23 jetzt Gas irgendwie oder wir finden ne andere Lösung/ und meine Eltern haben das echt
24 gut find ich ge- also mich betreut und hier mich angehört und nicht gesagt ‚Ey, der hat
25 einfach keinen Bock‘ so ‚dem ist die Schule egal‘, sondern die haben gemerkt, es ist
26 einfach.. einfach Stress auch für mich und ich komme nicht damit klar wie des so läuft
27 und ja, tu mir einfach da schwer. Genau und dann ... habe ich boah.. das war in der siebten
28 Klasse/ ja genau andersrum, die sechste Klasse habe ich in der Realschule gemacht und
29 die siebte/ zur siebten rüber habe ich dann ... die Schule gewechselt, zur
30 Montessorischule in D. (Gemeinde in Bayern) und (6) deswegen war ich dann da gleich
31 schon in der Oberstufe meine ich hieß des. Und dann, bin dann da auch geblieben und am
32 Anfang haben wir gesagt ‚okay, ich mach da jetzt erstmal den Quali und dann kucken wir
33 weiter‘ und ich wollte dann aber/ jetzt für den späteren Verlauf, wollte ich aber auch auf
34 jeden Fall die Realschule da machen, dann halt noch die zehnte. So, des war dann recht
35 schnell für mich auch klar, war ich dann auch als ich da in der siebten Klasse war und
36 dann da angekommen bin, hat erst mal ein bisschen gedauert.. aber ... ich wurd dann
37 doch richtig schnell und gut aufgenommen, sowohl von meinen Klassen-Kollegen als
38 auch von den Doze- äh also Lehrern und hab mich da richtig schnell wohl gefühlt. Und
39 nach und nach sind da ja auch quasi/ so, wir hatten da Wochenpläne immer, die wir
40 machen sollten und die sind dann da auch immer mehr abgearbeitet worden, sage ich mal
41 von mir. Also es hat funktioniert und ich bin da gut ins Konzept rein gekommen und..
42 genau hab dann da die siebte gemacht, die achte die neunte und hab das dann mit dem
43 Quali gut gemacht, hab gesagt ‚okay, ich will noch bleiben und die zehnte machen‘ und
44 zu der Zeit gabs dann/ ich weiß nicht ob das immer so ist/ aber da gabs die Möglichkeit
45 ne zweijährige zehnte zu machen.. weil’s mit trotzdem uhm.. immer noch schwer getan
46 hab, auch wenn wir für den Moment dann nur noch ne kleine Klasse hatten, des waren
47 dann siebzehn Schüler nur noch und des war gut.. aber ich hab gesagt ‚bevor ich jetzt
48 mich so (5) mich überlade vielleicht auch mache ich die zweijährige zehnte‘ wo dann
49 auch alles nochmal langsamer angegangen wird geda- genauer angegangen wird und
50 erklärt wird und gelernt wird. Und ich hab halt für des ganze Zeug für die Realschule,
51 was wichtig ist, zwei Jahre dann statt ein Jahr.. und des hab ich dann gemacht. Genau..
52 und hat auch gut funktioniert.. und ... whoa was gibt’s da noch so zu erzählen, also.. vom
53 Anfang hatte ich ja, wie die meisten Kinder wahrscheinlich so in meinem Alter, ich hatte
54 keinen großen Plan, was geht danach was mache ich und war halt am Anfang der

55 Realschule, also da da auf der Realschule wo ich als erstes war.. war ich auch nicht so
56 mega motiviert eben und des hat sich aber in der Montessorischule echt geändert muss
57 ich sagen.. weil man Sachen verstanden hat.. zum Beispiel.. Mathe, des ist so ein Thema
58 ... da habe ich im Nachhinein und dann eben auf der Montessorischule auch irgendwie
59 voll die Leidenschaft dafür entwickelt und des war richtig richtig cool so für mich auch..
60 uhm, ja weil ich gemerkt hab ,ey, das funktioniert‘ und ich kann damit was anfangen und
61 ich hab dann auch gute Ergebnisse erzielt und Noten dann geschrieben und ja, genau dann
62 habe ich den Abschluss gemacht der Schule ... und../ oder mittlere Reife heißt des da
63 glaube ich auch und.. dann habe ich mich auf die Suche gemacht um herauszufinden was
64 ich jetzt im Arbeitsleben mach. Des ist wahrscheinlich auch interessant, oder?

65 *Ja genau, also du kannst gerne erzählen bis zu dem Punkt, wo du jetzt bist.*

66 Okay.. gut.. dann bin ich/ ich war siebzehn glaube ich ((lacht)) uhm.. und bin fertig
67 gewesen und dann hab ich überlegt ,boah, ich hab keine Ahnung was ich machen soll‘
68 und ich war in ner (religiösen) Gemeinde in der Zeit immer wieder mal. Meine Eltern
69 waren da sehr involviert und ähm.. ein paar Leute haben mir geraten/ also auch Verwandte
70 die des gemacht haben ,Ey, mach doch da nen FSJ‘ so Freiwilliges Soziales Jahr, man
71 lernt viel.. man zieht auch aus eben für ein Jahr und das hat mich auch sehr gereizt, mal
72 ein Jahr weg von der Familie, das war nicht weit weg, so, ich wohn in also ja V.
73 (Gemeinde in Bayern), hinter D. (große Stadt in Bayern) und des ganze war in M.
74 (Großstadt in Bayern), also es war ein, es war nicht ewig weit weg ähm aber ich hatte halt
75 da des dann des dann gemacht und hab viel gelernt, hab da als Hausmeister quasi dann
76 gearbeitet und also ein bisschen ähm.. (?) also auch Jugendarbeit sozusagen geleistet auch
77 und.. mir in der Zeit auch immer mehr uhmm, klar gemacht was ich so arbeiten möchte
78 und was mir taugt.. und mir war dann klar ich will/ mich interessiert so technisches Zeug
79 und und ich hätte Lust mehr so über Maschinen und Elektronik was rauszufinden und ich
80 mein.. das ist heute ja auch noch voll des Thema, aber zu der Zeit war des auch übelst der
81 Hype nen, nen Mechatroniker zu machen, weil du einfach überall Arbeit findest, gut
82 verdienst.. genau und des hab ich dann gemacht. Hab dann ne Mechatroniker-Ausbildung
83 angefangen und.. das war.. am Anfang interessant, aber da war ich dann wieder in diesem

84 Berufsschul.. Ding drinnen/ also des war immer Blockunterricht.. vier Wochen Betrieb..
85 eine oder zwei Wochen Berufsschule und wieder wechseln.. und des war dann wieder so..
86 uhm.. ich mein das liegt auch wieder mit anderen Faktoren zusammen, aber das hat mir
87 einfach, war richtig schwer, ich hab dann recht schnell gemerkt ,okay, des geht mir so in
88 die Tiefe‘, und der menschliche Kontakt fehlt mir voll.. irgendwie kann ich mich damit
89 immer weniger identifizieren und ich hab des dann eineinhalb Jahre gemacht aber einmal
90 gemerkt ich komm da auch in der Schule einfach nicht mehr so zurecht, des einfach, sind
91 Themen, die.. die holen mich nicht ab und hab einfach dann immer gemerkt ,ne, ich will,
92 ich will des gar nicht machen. Ich will auch in Zukunft nicht als Mechatroniker oder nur
93 mit Maschinen arbeiten, sondern ich will was ganz anderes machen‘... ja, dann hab ich
94 des abgebrochen und bin recht schnell zu den J. (Organisation für Berufsvorbereitung)
95 gegangen, des ist so ne Organisation, die hilft uhm ... jungen Erwachsenen oder
96 Jugendlichen quasi Berufe zu finden, Bewerbungsprozesse zu machen und so
97 berufsvorbe- vorbereitende Arbeit haben die gemacht. Da war ich ne gutes halbes Jahr,
98 weil ich halt wirklich mittendrin gestoppt habe und gerade Ausbildungs- ähm.. stop war
99 oder also, ich musste erstmal ne Zeit überbrücken, bis sich wieder da was neues bietet
100 und ich wollte ja erstmal finden was ich jetzt wirklich machen möchte.. und.. hab da dann
101 ah ja ein bisschen was kennengelernt an Berufen und.. und gelernt und auch hmm.. bin
102 dann aber tatsächlich über meine Tante, die Ergotherapeutin ist, auf den Beruf
103 Ergotherapie gekommen. Und die macht halt auch so Arbeit, so ähnliche Arbeit wie die
104 J. (Organisation für Berufsvorbereitung) und dann haben wir des so bisschen in
105 Verbindung gebracht/ ich hab’s mal ausprobiert, mir angeschaut ... ähm, mal nen
106 Praktikum gemacht und eben als Ergotherapeut und dachte mir ,ey, das ist richtig cool‘
107 und ich glaub da sehe ich mich weil das einfach viel mit Kreav- Kreativität zu tun hat..
108 und man kann handwerklich was machen, so was ich auch beim Mechatroniker gesehen
109 hab, vieles, aber ich hab nicht diesen Maschienenkontakt, sondern Menschenkontakt und
110 kann mich halt sozial auch ausleben. Genau, hab mir dann.. zwei drei Schulen angeschaut
111 und mich für die D. Schule (Berufsfachschule für soziale Berufe in Bayern) entschieden..
112 und hab die Ausbildung gemacht ((lacht)). Genau und.. da muss ich sagen, war irgendwie
113 alles anders so für mich/ des war zwar auch wieder erst ne größere Klasse, ich glaub
114 sechszwanzig siebenundzwanzig Schüler ... und auch immer wieder
115 Frontalunterricht, aber eben auch dieses Eigenstudium und praktische Ausprobieren/ so,

116 man hatte ja zehn Wochen mehrmals Praktika in verschiedenen Bereichen, wo man auch
117 ganz viel praktisch arbeitet, was auch so bisschen wie in der Montessorischule war, wo
118 man auch schon einige Praktika gemacht hat.. und halt immer wieder auch gelernt hat
119 indem man selber probiert und deswegen ging des total klar für mich die Ausbildung so
120 zu machen und des zu lernen/ war schon viel zum Auswendiglernen auch zum Ende halt
121 aber da hatte man so ne/ also ich hatte dann so eine riesen Motivation, also für mich war
122 ganz klar ich werde des machen und ich will es unbedingt, egal was es kostet und dann
123 war es auch voll in Ordnung für mich.. ja so.. auswendig zu lernen was ich sonst
124 irgendwie nicht konnte.. und genau dann habe ich denn Abschluss da.. gemacht und jetzt
125 arbeite ich in einer Stelle wo ich damals in der Schule eben auch, also in der Ausbildung,
126 das war ne schulische Ausbildung ähm.. wo ich in einem Praktikum war und da arbeite
127 ich jetzt auch seit August letzten Jahres und.. ich bin sehr zufrieden, ja.. und (4) boah..
128 was vielleicht auch noch so mit Lernen zu tun hat.. ich mein, jetzt bin ich fertig und in
129 unserem Beruf da lernt man nie aus so, des ist.. klar ähm und jetzt hab ich meine erste
130 Fortbildung auch gemacht wo man auch wieder so nen Präsenz- und Frontalunterricht hat
131 und hier einem vorne Sachen erklärt werden ähm.. aber ich merke einfach, dass das äh
132 mich das einfach da total abholt, weil ich das jetzt mit ner Leidenschaft mache, die hätte
133 ich beim/ also bei dem Mechatroniker damals dachte ich also war des überhaupt nicht
134 vergleichbar da. Das war mehr so ‚Warum ist das so anstrengend? Und warum komm ich
135 da gar nicht zurecht mit dem Zeug?‘ und jetzt saug ich das so auf und mich holt da ab und
136 ich kann’s auch in meiner Arbeit gleich ausprobieren, deswegen habe ich auch wieder
137 die- den praktischen Effekt dabei obwohl ich da halt was theoretisches lerne.. genau und
138 glaub auch dass des wirklich damals mit der Montessorischule mir viel geholfen hat zu
139 verstehen in dem man/ oder auch zu lernen in dem man halt Sachen ausprobiert und macht
140 und sich selber auch organisiert und ja.. was eben alles so machen musste in der Schule..
141 genau. Das ist eigentlich so die Geschichte ... von mir (5).

142 *Gibt es sonst noch irgendwas wo du sagst, wenn ich jetzt drüber nachdenke möchte ich*
143 *das noch beifügen oder etwas klarstellen oder so?*

144 Ähm.. die einzige Sache wäre vielleicht ((räuspert sich)) dass ich echt von der, also des
145 kann man noch hinzufügen, wenn nicht alles gut und.. aber eine Sache die ich noch
146 deutlich machen möchte, ich bin echt richtig richtig zufrieden gewesen mit dieser Schule..
147 weil des eben für mich einfach des richtige war und weil das davor auf der Realschule
148 einfach ein Kampf war und ich hab wirklich auch/ ich mein ich hatte da auch meine
149 Motivation, also bei mir hat's viel mit Motivation, wenn ich die nicht hab oder nicht seh
150 dann ists schwierig, tu ich mir schwer und ich hatte da halt oft trotzdem meine Motivation
151 ((räuspert sich)) aber auf der Montessorischule war das einfach was ganz anderes.. und
152 ich weiß nicht, es ging einfach viel leichter mit dem Konzept ... und ich bin super
153 glücklich da gewesen zu sein und denk mir auch wenn ich mal Kinder haben werde und
154 die sich äh ja.. auch schwer tun.. dann überlege ich auch recht schnell die auf so eine
155 Schule zu schicken und die dann damit unterstützen zu wollen, ja. Hab's ja auch selber
156 erlebt. Genau das würde ich gern noch verdeutlichen, aber sonst.. nichts mehr.

157 *Und würdest du sagen, dass du diese ähm Motivation, die du gerade erwähnt hast, hat*
158 *die Montessorischule da irgendwas geändert.. dass du von anderen Sachen motiviert*
159 *wirst?*

160 Also ich glaub die.. also bisschen tiefenpsychologisch hat des was in einem ausgelöst, in
161 dem man, oder in dem die sagen ,okay, des und des müssen wir machen, des ist quasi der
162 Lehrplan oder des sind die Aufgaben.. ob ihr des macht ist eure Sache und wie ihr des
163 macht können wir besprechen, da Tipps geben, aber das schaut ihr euch selber mal an'
164 und also des war ja jetzt nicht nur son Unterricht, natürlich wurden uns auch Sachen
165 beigebracht und mit ausprobiert, aber da war einfach.. so ein bisschen ne andere
166 Herangehensweise, die halt Interesse geweckt hat und des hattest du bei der anderen
167 Schule gar nicht weil da war einfach so.. ich weiß nicht da war so.. so richtiges
168 Abarbeiten, ich mein.. ja, da hat man vielleicht ein Fach interessant gefunden oder ne
169 Thematik, aber das ist dann auch wieder schnell verflogen und bei der Monte.. da war
170 irgendwie.. des alles irgendwie, ja so zum herausfinden gemacht und ich fand des war
171 wirklich, ich mein so wie des Konzept halt einfach ist und des macht was mit einem selber
172 und man merkt ,ey krass, da gibt's so des und des' und des macht auch/ des wurde so

173 einfach erklärt und es macht halt auch Sinn und dann kann so bisschen was damit
174 anfangen und des auch in seinen Alltag so bisschen ... ähm projizieren. Und ich fand da,
175 des hat auch was aufgemacht jeden Fall, also in mir.