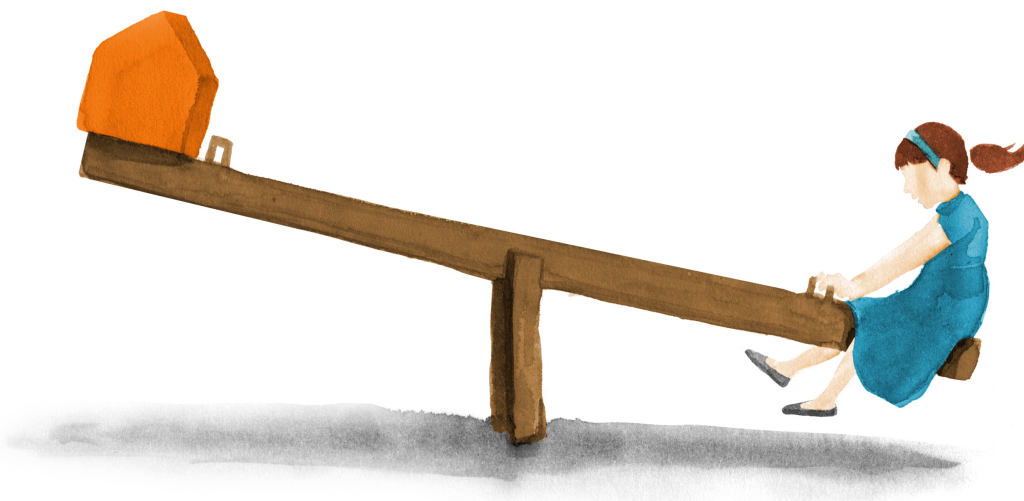


Homeschooling auf dem Prüfstand

Wie gut erfüllen Homeschooler die schulischen Funktionen?
Gesetzliche Bestimmungen und 5 Fallbeispiele in der Schweiz

Masterarbeit

Studiengang Sekundarstufe



Stefan Schönenberger-Gmür
Haltenmatte 1
6072 Sachseln

eingereicht am 21.04.2010 bei

Prof. Dr. phil. Michael Zutavern
Bildungs- und
Sozialwissenschaften

Abstract

Homeschooling ist in der Schweiz bis anhin weitgehend unerforscht. Die vorliegende Arbeit beschreibt die Rahmenbedingungen dieser Bildungsform in der Schweiz, indem die Schulgesetze mit den Daten einer schriftlichen Befragung aller kantonalen Bildungsämter kontrastiert werden. Ebenso ermöglichen diese einen Überblick über die Verbreitung von Homeschooling und die Grösse der Bewegung. Sowohl Laien als auch professionelle Pädagogen bezweifeln den Bildungserfolg von Homeschooling, insbesondere die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Eine mündliche Befragung sucht zu klären, wie gut fünf Homeschooling-Familien die schulischen Funktionen erfüllen. Als Stichprobe dienen Jugendliche, die die obligatorische Schulzeit zu Hause abgeschlossen haben und sich jetzt in der beruflichen oder gymnasialen Ausbildung auf der Sekundarstufe II befinden. Der Einbezug von Lehrpersonen sowie Lehrmeisterinnen und Lehrmeister ermöglicht eine Fremdperspektive. Die befragten Jugendlichen erfüllen aus familiärer Sicht und nach dem Urteil der Ausbildenden die Anforderungen an Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Die starke Familienzentrierung der Bildung zu Hause steht vor allem bei Vertretern der strukturfunktionalistischen Sicht der Sozialisation in der Kritik. Inwieweit diese berechtigt ist und wo sie empirischer Evidenz entgegenläuft, ist Gegenstand der abschliessenden Diskussion.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	8
1 Einleitung	10
1.1 Homeschooling - eine Begriffsdefinition	11
1.2 Internationaler Kontext: Zahlen und Wachstum.....	13
1.3 Die rechtliche Lage in Europa	15
1.4 Geschichtliche Umriss	16
1.4.1 Wurzeln und Start des modernen Homeschooling.....	17
1.4.2 Die Anfänge in der Schweiz	18
1.5 Formen des Unterrichts zu Hause.....	19
2 Rechtliche Grundlagen und statistische Zahlen für die Schweiz	22
2.1 Die Datenlage	22
2.2 Datenerhebung zu Homeschooling in den Kantonen	24
2.2.1 Methodisches Vorgehen.....	24
2.2.2 Fragestellung und Erhebungsinstrument.....	24
2.2.3 Datenauswertung.....	25
2.3 Ergebnisse der Kantonsumfrage	25
2.3.1 Die Verbreitung von Homeschooling und Privatunterricht durch Privatlehrpersonen.....	26
2.3.2 Grösse der Homeschooling-Bewegung.....	28
2.3.3 Rechtliche Grundlagen und Handhabung in den Kantonen.....	32
2.3.4 Zuständige Personen der Kantonalen Ämter.....	39
2.4 Zusammenfassung und Diskussion.....	40
2.4.1 Die Rahmenbedingungen für Homeschooling in den Kantonen.....	41
2.4.2 Das Wachstum der Homeschooling Bewegung in der Schweiz	43
2.5 Exkurs: Der Privatunterricht im Kanton Bern aus historischer Sicht.....	44
3 Theoretischer Hintergrund und Literatur.....	46
3.1 Theoretischer Rahmen	46
3.1.1 Kritik an der schultheoretischen Sicht und am Schulsystem	48
3.1.2 Forschungsansatz	49
3.1.3 Fragestellung	49
3.2 Überblick über bereits publizierte Studien	50
3.2.1 Allgemeine Quellenlage im deutschsprachigen Raum.....	51
3.2.2 Beweggründe für Homeschooling.....	52
3.2.2.1 Ist die Mehrheit der Homeschooler christlich motiviert?.....	52
3.2.2.2 Schwierigkeiten Motive einzuordnen.....	55
3.2.3 Enkulturation.....	56
3.2.3.1 Bedenken zur Sozialisationssituation der Homeschooler.....	56
3.2.3.2 Studien zur Sozialisation	57
3.2.4 Qualifikation	60
3.2.5 Allokation.....	62
3.2.5.1 Homeschooling und Schulsystem.....	62
3.2.5.2 Einstellung gegenüber der Leistungsmessung.....	62
3.2.5.3 Übertritt an weiterführende Institutionen	63
3.2.6 Integration	64
3.2.6.1 Einschränkungen der Homeschooling-Forschung.....	65
3.3 Zusammenfassung	66
4 Methode	67

4.1 Beschreibung der Stichprobe	67
4.1.1 Allgemeine Überlegungen	67
4.1.2 Homeschooling-Familien	67
4.1.3 Lehrmeisterinnen und Lehrmeister sowie Lehrpersonen	68
4.2 Erhebungsmethode	68
4.3 Forschungsinstrument	69
4.4 Ablauf der Durchführung	71
4.5 Datenauswertung	72
4.5.1 Transkription	72
4.5.2 Festlegung des Datenmaterials	73
4.5.3 Analyseverfahren	74
4.5.4 Methodische Schwierigkeiten	75
5 Ergebnisse	76
5.1 Familiärer Hintergrund der Homeschooling-Familien	76
5.2 Motive	77
5.2.1 Beweggründe der Eltern und Sicht der Jugendlichen	77
5.2.2 Vermutungen und Einstellung der Auszubildenden	79
5.3 Enkulturation	79
5.3.1 Integration in Gesellschaft, Schulen und Betrieben	79
5.3.2 Peers	83
5.4 Qualifikation	86
5.4.1 Einschätzung der schulischen Leistung	87
5.4.2 Selbst- und Sozialkompetenz	87
5.4.3 Rolle der Erwachsenen	91
5.5 Allokation	92
5.5.1 Evaluation des Unterrichts zu Hause	92
5.5.2 Übertritt an die weiterführenden Institutionen und Betriebe	93
5.6 Integration	94
5.6.1 Kritisches Denken	95
5.6.2 Demokratisches Verständnis	95
5.6.3 Politische Teilhabe	96
5.6.4 Minderheiten	97
5.6.5 Engagement	97
5.7 Zusammenfassung	98
6 Diskussion der Ergebnisse	100
6.1 Familienhintergrund und Motive	100
6.2 Schulische Funktionen nach Fend (2008)	102
6.2.1 Enkulturation	102
6.2.2 Qualifikation	103
6.2.2.1 Schulische Leistungen	103
6.2.2.2 Sozialverhalten	106
6.2.3 Allokation	106
6.2.4 Integration	107
6.3 Zusammenfassende Gedanken	108
Quellenverzeichnis	112

Anhang

A	Homeschooling in den Kantonen	121
A1	Fragebogen Datenerhebung Kantone	121
A2	Überblick über die gesetzlichen Grundlagen in den Kantonen (Stand März 2010)	123
A3	Verzeichnis der kantonalen Gesetzgebungen (Stand März 2010).....	148
B	Befragung	154
B1	Interviewleitfaden	154
B2	Familienportraits.....	161
B3	Abkürzungsverzeichnis der Befragten.....	166
B4	Codierliste.....	167
B5	Beispiel Codierte Interviewausschnitte (Familie 2)	178
B6	Beispiel Transkripte (Familie 2).....	194
B6.1	Tochter	194
B6.2	Mutter.....	205
B6.3	Lehrmeisterin	226
B6.4	Beufsschulklassenlehrer.....	233

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Typisierung der Lernkonzepte mit Wandlungstendenz nach Spiegler (2008)	20
Abbildung 2:	Übersicht über die Kantone, in denen im Schuljahr 2008/09 Homeschooling praktiziert wurde	27
Abbildung 3:	Übersicht über die Kantone, in denen im Schuljahr 2008/09 Kinder und Jugendliche privat unterrichtet worden sind.....	28
Abbildung 4:	Übersicht über die Bewilligungspraxis für Homeschooling 2008/09	41
Abbildung 5:	Übersicht über die Bewilligungspraxis für Homeschooling 1990 nach Marti (1991)	43
Abbildung 6:	Zehn Gründe für Homeschooling in den USA 1999	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anzahl der zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Kantonen, Geschlecht und Stufe und Anzahl Familien	29
Tabelle 2:	Summe der Anzahl zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Stufe und Anzahl Familien ohne die Kantone Bern und Waadt	30
Tabelle 3:	Summe der Anzahl zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Stufe ohne den Kanton Bern	31
Tabelle 4:	Summe der Anzahl zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler und Anzahl Familien in der Schweiz	31
Tabelle 5:	Relative Häufigkeit von Homeschooling in der Schweiz	31
Tabelle 6:	Übersicht Kantonshebung Homeschooling	32
Tabelle 7:	Übersicht über die Bewilligungspraxis für Homeschooling	40
Tabelle 8:	Gegenüberstellung der schulischen Funktionen mit Gesellschaftsbereichen und individueller Handlungsfähigkeit nach Fend (2008).....	47
Tabelle 9:	„Self-reported Reasons for Homeschooling“	54
Tabelle 10:	Beispiel Aufbau des Fragebogens	70
Tabelle 11:	Transkriptionsregeln.....	72
Tabelle 12:	Beispiel Codierliste	75
Tabelle 13:	Interviewausschnitte: amerikanischer Einfluss in Bezug auf Motivation für Homeschooling	77
Tabelle 14:	Interviewausschnitte: veränderte Sichtweise	78
Tabelle 15:	Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft bzw. Beurteilung der Integration	81
Tabelle 16:	Interviewausschnitte: Lebensstil der Jugendlichen	82
Tabelle 17:	Interviewausschnitte: Anerkennung durch Leistung.....	83
Tabelle 18:	Interviewausschnitte: freie Wahl des Unterrichts zu Hause.....	85
Tabelle 19:	Einstellungen und Einschätzungen zum Schulbesuch	86
Tabelle 20:	Einschätzungen ausgewählter Kompetenzen im Überblick	89
Tabelle 21:	Motive der Eltern nach Spiegler (2008).....	101

Vorwort

„Kinder, die von ihren Eltern unterrichtet werden? Die sind ja sicher isoliert! Lernen die was?“ Mit solchen und ähnlichen Aussagen wurde ich von Kommilitoninnen und Kommilitonen an meiner Lehrerbildungsinstitution konfrontiert, wenn ich sagte, dass ich meine Masterarbeit zum Thema Homeschooling schreiben würde. „Darf man das überhaupt?“, war die zweite Frage, die mir des Öfteren postwendend gestellt wurde.

Bevor ich meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz begann, unterrichtete ich mehrere Jahre Schülerinnen und Schüler aller Niveaustufen in einer Luzerner Zentrumsgemeinde. Dabei begegnete ich dem Phänomen, dass junge Männer in meinem Schulzimmer sassen, die sich für den Unterricht nicht zu interessieren schienen und sich stattdessen lieber über andere Dinge, wie Rapper, Mädchen oder getunte Autos unterhielten. Die Schule schien ihnen weit weg – jedenfalls vordergründig. In unzähligen persönlichen Gesprächen – im Schulzimmer und vor der Tür – beteuerten die Jugendlichen aber immer wieder, dass meine Lektionen eigentlich spannend und die Unterrichtsinhalte interessant seien. Dieser scheinbare Widerspruch zwischen der Lernunwilligkeit während den offiziellen Unterrichtszeiten auf der einen Seite und dem doch vorhandenen Interesse an Lerninhalten auf der anderen Seite lenkte meine Aufmerksamkeit auf alternative Schulformen und informelles Lernen. Das Interesse am Thema dieser Arbeit wird also durch biographische Erlebnisse gespiesen.

Wie für meine Kommilitoninnen und Kommilitonen war Homeschooling auch für mich ein weitgehend unbekanntes Phänomen, als ich diese Arbeit 2006 zu projektieren begann. Schnell stellte ich jedoch fest, dass Homeschooling – in der Schweiz und im deutschsprachigen Raum generell – einen weitgehend weissen Fleck in der Bildungs- und Forschungslandschaft darstellte. Umso mehr war mein Interesse geweckt, einen Beitrag zur Erkundung der „Terra incognita“ zu leisten. Diese Arbeit erreicht dies zum einen, indem erstmals ein vollständiger Überblick über die gesetzlichen Grundlagen und ihre Handhabung in allen Kantonen der Schweiz veröffentlicht wird. Ebenso liegen erstmals statistische Zahlen zur Grösse der schweizerischen Homeschooling-Bewegung vor. Zum anderen können die Fallbeispiele Aspekte der Erfüllung schulischer Funktionen durch Homeschooling-Familien erhellen und Impulse für grössere Forschungsarbeiten liefern. Mit diesen zwei Schwerpunkten versuche ich mich möglichen Antworten auf die eingangs formulierten Fragen zu nähern.

Mein Dank gilt meinem Betreuer Prof. Dr. Michael Zutavern, der eine Arbeit zum vorliegenden Thema ermöglichte und mich mit wertvollen Impulsen unterstützte und begleitete. Danken möchte ich auch Prof. Dr. Annette Tettenborn für ihre methodischen Hinweise. Ebenso bin ich den Vorstehenden und Mitarbeitenden der kantonalen Schulämter zum Dank verpflichtet, die mir die benötigten Daten bereitwillig zur Verfügung stellten. Mein besonderer Dank gilt den Eltern und Jugendlichen der Homeschooling-Familien, die mir vertrauensvoll einen Einblick in ihre Lebenswelten gewährten. Auch den Auszubildenden möchte ich meinen Dank aussprechen, die für die Interviews Überstunden in Kauf nahmen.

1 Einleitung

Der Lehrer steht mit aufrechter Haltung mit seinem Stock in der rechten Hand vor der Klasse. Die Knaben in der ersten Reihe der schön parallel angeordneten Sitzbänke und Pulte sind aufmerksam dabei. Die Jugendlichen in der zweiten Reihe jedoch sind durch Zwischengespräche und andere Dinge abgelenkt. In der hintersten Reihe streckt ein Knabe ein Arm – man weiss nicht so recht, ob er tatsächlich eine Frage hat oder ob er nur die Aufmerksamkeit auf sich lenken will.

Die einleitenden Worte beschreiben Albert Ankers wohlbekannte „Dorfschule“. Eine Szene, wie sie sich heute (mit der Ausnahme des erhobenen Stocks) in jedem Dorf der Schweiz abspielen könnte – und sich vor allem in unseren Köpfen abspielt: „Wenn wir heute über Schule nachdenken oder miteinander darüber sprechen, gehen wir alle von ähnlichen Vorstellungen aus, ganz ungeachtet der Tatsache, dass wir diesbezüglich verschiedene Ansichten, Meinungen oder Ziele haben.“ (Osterwalder, 1997, S. 239)

Sich Homeschooling als Bildungsform vorzustellen ist nur schon deshalb schwierig, weil es in starkem Kontrast zum nun schon seit über eineinhalb Jahrhunderte portierten Bild der Volksschule steht. Darüber hinaus entzieht es sich für die allermeisten dem persönlichen Erfahrungshintergrund, was den Diskurs erschwert. Denn es kann nicht auf „ähnliche Vorstellungen“ zurück gegriffen werden.

Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, das weit unbekannte Bild des Phänomens Homeschooling in der Schweiz zu skizzieren. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Homeschooling als echte Bildungsalternative angesehen werden kann? Einerseits müssen die gesetzlichen Rahmenbedingungen als Basis für eine nachhaltige Bildung sicherlich eingehalten werden. Andererseits muss die Bildung zu Hause die schulischen Funktionen erfüllen. Die Eltern haben nicht nur die Aufgabe ihre Kinder schulisch zu qualifizieren, sondern sie auch in die Kultur- und Sinnsysteme und in das politische System zu integrieren. Dabei reicht es aus der Sicht der Schultheorie nicht aus, alleine „die Regeln des Spiels“ (Fend, 2008, S. 47) – sprich die Funktionsweise der Gesellschaft, an der man beteiligt ist – zu kennen. Denn „diese Form der sozialen Integration setzt kein *inneres Gefühl der Zusammengehörigkeit*, des *gemeinsamen Schicksals* und der *gemeinsamen Verpflichtungen* [Hervorhebungen im Original] voraus. (ebd.) Eine Gesellschaft zerfällt wie Sand – Fend spricht hier in der Metapher Durkheims – wenn alle nur ihren eigenen Interessen folgen. (vgl. ebd.)

Damit sind die Schwerpunkte dieser Arbeit angesprochen. In der Einleitung werden mit Zahlen und Rechtslagen verschiedener Länder, den historischen Wurzeln der Homeschooling-Bewegung und verschiedenen Ansätzen der Bildung zu Hause Basisinformationen dargestellt. Ein zweiter Teil stellt die Resultate einer gesamtschweizerischen Umfrage zur Rechtslage und Handhabung von Homeschooling in den Kantonen sowie statistische Daten zur Grösse der Homeschooling-Bewegung in der Schweiz vor. Der Hauptteil der Arbeit ist der Frage gewidmet, wie gut die Homeschooling-Familien die schulischen Funktionen erfüllen. Als Theorierahmen dient Fends (2008) „Neue Theorie der Schule“. Darin legt er aus strukturfunktionalistischer Sicht die vier grundlegenden Funktionen des Bildungssystems – die Enkulturation, die Qualifikation, die Allokation und die Integration – dar. Gemäss dem Titel der Arbeit – Homeschooling auf dem Prüfstand –, wird untersucht, wie fünf Familien die schulischen Funktionen zur Einführung ihrer Kinder in die Gesellschaft ohne volksschulische Hilfe erleben und gestalten und wie gut sie dabei abschneiden. Ebenso wird dargestellt, wie die häusliche Bildung den Jugendlichen der Homeschooling-Familien individuelle Handlungsfähigkeiten eröffnete. Als Grundlage dienen sowohl Interviews mit Jugendlichen, die zu Hause unterrichtet wurden, sich jetzt aber an einer weiterführenden Institution der Sekundarstufe II befinden, als auch Interviews mit deren Eltern und Ausbildenden. Dieser Zeitpunkt im Bildungsverlauf der Jugendlichen ist aus zwei Gründen interessant: Erstens kann eruiert werden, wie die Bildung zu Hause die Jugendlichen auf das schulische und gesellschaftliche Umfeld vorbereitete. Sowohl sachliche als auch soziale Kompetenzen und weitere Fertigkeiten können evaluiert werden. Zweitens ermöglicht der Bildungsfortgang in weiterführenden Institutionen und Betrieben erstmals eine qualifizierte Fremdsicht von Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern, die die Jugendlichen in ihrem Umfeld erleben.

Bevor jedoch die Hauptteile dieser Arbeit, die Kantonsumfrage und die Untersuchung zur Erfüllung schulischer Funktionen von Homeschooling-Familien präsentiert werden, folgen zunächst eine Begriffsdefinition von Homeschooling und Basisinformationen zur Homeschooling-Bewegung.

1.1 Homeschooling - eine Begriffsdefinition

So divers die Formen der häuslichen Bildung sind, so unterschiedlich sind auch die Bezeichnungen. Im internationalen Kontext wird zumeist von Homeschooling gesprochen. Im wissenschaftlichen Bereich hat sich auch der Terminus Home Education etabliert, der nach Spiegler (2008) ein weiter gefasstes Verständnis zulässt, da er „der Bandbreite an Motiven

und Lernformen besser gerecht“ (S. 11 f.) wird. Die mehrfache Bedeutung von „Education“ – Erziehung, Unterricht, Bildung und Pädagogik – hält Fischer (2009) jedoch zumindest im deutschen Sprachraum davon ab, diesen Terminus zu wählen, da die genannten Übersetzungen in der Erziehungswissenschaft voneinander abgrenzbare Kategorien darstellen. (vgl. S. 23)

In diesem Sinne wird für diese Arbeit der Begriff Homeschooling verwendet, auch wenn sich einzelne Vertreter alternativer Bildungsformen in der Schweiz gegen den Begriff stellen, da er Schule – also „Schooling“ – und nicht lebensbezogenes Lernen vermittele. (vgl. Schmidheiny, o. J.) Nach Gabb (2005) kann Homeschooling jedoch als „any education provided otherwise than by formal schooling outside the home“ (S. 199) verstanden werden, wobei die Lernprozesse meist durch die Eltern, seltener durch der Familie nahe stehende oder privat engagierte Lehrpersonen initiiert und begleitet werden. In Abgrenzung zur Sicht, Homeschooling sei die Fortsetzung der Hauslehrer-Tradition (vgl. Kapitel 1.4), erinnert Fischer (2009) daran, dass heute weder standesspezifische Überlegungen (also beispielsweise die Unterweisung der Kinder einer traditionellen Bankiersfamilie durch einen Hauslehrer) noch das Fehlen einer öffentlichen Schule die Erwägung zum Homeschooling beeinflussen, als viel mehr „die Entscheidung FÜR Homeschooling vor dem Hintergrund eines verfügbaren und hoch entwickelten öffentlichen Bildungssystems ... und damit gleichzeitig eine bewusste, schulkritische Entscheidung der Eltern GEGEN [Hervorhebungen im Original] dieses System.“ (S. 23) Es gilt zu betonen, dass diese Definition von Homeschooling für eine erziehungswissenschaftliche Verortung zur Abgrenzung zum althergebrachten Muster des Hauslehrers die nötige Trennschärfe bringt, wenngleich die Motivationen für Homeschooling vielfältig und keinesfalls nur auf die Schulkritik beschränkt sind. (vgl. ebd.) Sind die Motivationen divers, so liegt es nahe, dass auch die Ausübung des Unterrichts zu Hause verschiedenste Formen annehmen kann. Schon ein kurzer Blick auf die Homepage des amerikanischen National Home Education Research Institute (NHERI) verdeutlicht diese Perspektive, wenn Begriffe wie „Homeschooling“, „Home-based Education“, „Unschooling“ oder „Deschooling“ in einem Atemzug genannt werden, obschon sich die einzelnen Konzepte in der Art der Unterweisung erheblich unterscheiden können. (vgl. www.nheri.org, Februar 2010) Die Unterschiedlichkeit der Ansätze soll in dieser Arbeit nur gestreift, nicht aber eingehend diskutiert werden. (vgl. Kapitel 1.5) In ihrem Überblick über die gesetzlichen Grundlagen in den kantonalen Schulgesetzgebungen verwendet die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2009b) die Begriffe Privatunterricht und Homeschooling synonym. Die Termino-

logie in den Schulgesetzgebungen der einzelnen Kantone ist nicht einheitlich, wenn auch relativ kohärent. (vgl. Anhang A2) Sie reicht von „private Schulung“ (Aargau, Basel-Land, Thurgau) – wobei der Kanton Thurgau präzisiert: „nicht öffentlicher Unterricht, insbesondere der Unterricht in einem Privathaushalt oder durch eine Privatlehrperson“ –, „Privatunterricht“ (Appenzell-Innerrhoden, Basel-Stadt, Bern, Graubünden, Luzern, Obwalden, Schwyz, Uri, Zürich), „privater Unterricht“ (Schaffhausen und Solothurn), über „privat unterrichten lassen“ (Graubünden und Uri), „häuslicher Unterricht“ (Appenzell-Ausserrhoden), „Unterricht zu Hause“ (Freiburg), bis zu „privater Einzelunterricht“ (Glarus, St. Gallen) oder einfach „zu Hause unterrichten lassen“, „einzeln unterrichten lassen“, „zu Hause Unterricht erteilen“ beziehungsweise „dem Primarunterricht zu Hause folgen“. (Basel-Stadt, Glarus, Feiburg bzw. Wallis) Die frankophonen oder zweisprachigen Kantone sprechen von „l’instruction privée“ (Bern), „l’enseignement à domicile“ (Freiburg, Waadt und Wallis), „l’enseignement privée à domicile“ (Genf), „l’enseignement en milieu privé“ (Genf und Jura), „l’enseigenement dispensé à domicile“ beziehungsweise „l’enseigenement privé dispensé à domicile“ (Genf bzw. Neuenburg) oder von „donner ou faire donner l’enseignement privé aux enfants“. (Jura) Es fällt auf, dass sich die Terminologie sogar innerhalb kantonaler Gesetzgebungen zwischen Schulgesetz, Reglement und Richtlinien unterscheiden kann. Dass sich die oben genannten Bezeichnungen terminologisch relativ nahe stehen, täuscht darüber hinweg, dass die rechtliche Handhabung in den Kantonen äusserst unterschiedlich ausfällt. Die rechtliche Situation von Homeschooling in der Schweiz wird in Kapitel 2.3.3 näher ausgeführt.

1.2 Internationaler Kontext: Zahlen und Wachstum

Homeschooling scheint in allen westlichen Ländern verbreitet zu sein. Die anglophonen Länder USA, Grossbritannien und Kanada nehmen in Anzahl praktizierender Familien und Stärke des Wachstums der Homeschooling-Bewegungen eine führende Rolle ein. Während das National Center for Education Statistics (NCES) des U.S. Department of Education in einer Untersuchung 2003 mit nur knapp 1.1 Millionen Kindern und Jugendlichen rechnet, die zu Hause geschult wurden (NCES, 2006, S. 1), schätzt das der Homeschooling-Bewegung nahe stehende National Home Education Research Institute (NHERI) die Anzahl der zu Hause unterrichteten Kinder und Jugendlichen im Schuljahr 2002-2003 auf 1.7 bis 2.1 Millionen. (Ray, 2005, 7 f.) Andere gehen gar von bis zu drei Millionen Kin-

dern und Jugendlichen im gleichen Zeitraum aus. (vgl. Schirmmacher, 2005, S. 215)¹. Berücksichtigt man die offiziellen Zahlen des NCEES, so nahm die Zahl der Homeschooler in den USA zwischen 1999 und 2003 um 0.5 Prozent auf 2.2 Prozent der Gesamtschülerzahl zu und stieg bis 2007 auf 2.9 Prozent oder 1.5 Millionen. (NCEES, 2006, 2008) Wenngleich die Zahlen auch unterschiedlich sein mögen, so steht fest: Die Bewegung in den USA wächst. Die traditionelle Verteilung, wonach es etwas mehr als doppelt so viele Weiße als Schwarze gibt, die homeschoolen und wiederum etwas weniger als doppelt so viele Schwarze wie „Hispanics“, die ihre Kinder und Jugendlichen zu Hause unterrichten, hat sich zwischen 1999 und 2003 nicht gross verändert. Verändert hat sich hingegen die sozioökonomische Schichtung der Homeschooler in den USA. Zwar haben alle Gruppen nach Einkommen und Bildungsstand ein Wachstum zwischen den zwei Erhebungen von 1999 und 2003 verzeichnen können, das grösste Wachstum jedoch lag bei den einkommensschwächsten, am niedrigsten gebildeten Schichten. Ebenso stieg die Zahl Alleinerziehender, arbeitstätiger Homeschooler erheblich an. Insgesamt lag das Wachstum der Achtjahresperiode bei 74 oder jährlichen 9.25 Prozent. (NCEES, 2003, S. 4 ff.) Nicht nur die Zahl der Homeschooler ist in den letzten Jahren angestiegen, sondern auch die Zahl jener, welche denken, dass Homeschooling „a good thing“ (Belfield, 2004, S. 2) sei. Während 1985 die Zustimmung der Bevölkerung noch bei 16 Prozent lag, lag sie 2001 bereits bei 41 Prozent. (vgl. Rose & Gallup, 2001, zitiert nach ebd.)

In Kanada sieht die Datenlage ähnlich aus. Wurden 1979 lediglich 2000 Kinder und Jugendliche zu Hause unterrichtet, waren es nach Auskunft der Bildungsbehörden 1996 knapp 18'000 Kinder und Jugendliche oder 0.4 Prozent der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler.² Da die meisten Provinzen keinen Anreiz schaffen, sich als Homeschooler registrieren zu lassen – oder zumindest keine Sanktionen gegen Familien ergreifen, die es nicht tun – sind die Zahlen mit höchster Wahrscheinlichkeit verzerrt. Geht man von den Zahlen der kanadischen „Homeschooling Associations“ aus, dürfte sich die Anzahl der zu Hause unterrichteten Kinder und Jugendliche zwischen 1996 und 1999 auf 80'000 verdoppelt haben. (vgl. Basham, P., Merrifield, J. & Hepburn, C., 2007, S. 9)

Auch wenn in Grossbritannien, Australien und Neuseeland der Anteil der zu Hause unterrichteten Kinder und Jugendlichen 1.5 (Grossbritannien) beziehungsweise 1 Prozent (Australien und Neuseeland) nicht übersteigt und die Anteile der Homeschooler in Frankreich

¹ Zur Schätzung der Zahlen vgl. auch Lines (1999)

² Da das Quebec Ministry of Education keine statistischen Daten für Homeschooling erhebt, sind die Homeschooler von Quebec in diesen Zahlen nicht berücksichtigt.

und Japan marginal sind, so ist diesen Ländern nach Schirmmacher (ebd.) doch gemeinsam, dass sie wachsende Homeschooling-Bewegungen aufweisen. Rothermel (2003) stellt für Grossbritannien fest: „There seems little doubt that the movement has snowballed over the last 20 or 30 years.“ (S. 86)

1.3 Die rechtliche Lage in Europa

Die OECD rechnet Homeschooling in Europa zum „normalen Bildungsangebot“. (1994, zitiert nach Fischer, 2009, S.17) So ist der Heimunterricht denn auch in Norwegen, Österreich, Dänemark, Grossbritannien, Irland, Schweden, Finnland, Frankreich, Belgien, Luxemburg, Österreich, Italien und Tschechien legal. In Spanien und Portugal ist Homeschooling zwar nicht erlaubt, aber es scheint geduldet zu werden. (Fischer, 2009, S. 19f.)³ Spätestens seit diverse Schweizer Medien im Januar 2010 über eine deutsche Homeschooling-Familie berichteten, der aufgrund der restriktiven Haltung Deutschlands dem Heimunterricht gegenüber politisches Asyl in den USA gewährt wurde (z. B. Raabe, 2010), ist die Öffentlichkeit auch in der Schweiz sensibilisiert, was die rechtliche Lage der deutschen Homeschooler betrifft. In den deutschen Bundesländern herrscht eine allgemeine Schulpflicht. Der Unterricht zu Hause ist grundsätzlich nicht gestattet. Spiegler (2008) zeigt jedoch auf, dass es neben Familien, die jetzt noch im Rechtsstreit liegen oder das Land aufgrund verlorener Verfahren verlassen haben, auch Familien gibt, die Homeschooling entweder im Widerspruch zu den gesetzlichen Bestimmungen praktizieren oder nach juristischen Verfahren zumindest geduldet werden. (S. 203 ff.)

Aufgrund der restriktiven Haltung des Staates ist eine breite Diskussion entflammt. Das Thema Homeschooling wird nicht nur von den deutschen Medien seit längerem regelmäßig aufgegriffen (vgl. Schirmmacher, 2005, S. 211 ff.), es ist auch eine Reihe von Büchern erschienen, die die allgemeine Schulpflicht in Frage stellen und für eine Bildungspflicht plädieren. (Edel, 2007; Pousset, 2000, Schirmmacher, 2005, u. a.) Während bei der Schulpflicht nach Pousset (2000) „Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Alter gesetzlich geregelt die räumlich und inhaltlich organisierte Schule besuchen müssen“ (S. 17), bedeutet die Bildungspflicht demgegenüber Kinder „in einem bestimmten Zeitrahmen zu

³ Vgl. die Zusammenstellungen von Fischer (2009), Schirmmacher (2005) und Mohsennia (2004). Während Fischer die Verfassungs- und Gesetzesartikel der verschiedenen Länder angibt, konzentriert sich Schirmmacher auf die zu erfüllenden Erwartungen des Staates. Mohsennia gibt einen Überblick über Zahlen, Bewegungen und Rechtslagen in 12 Ländern.

bilden, allerdings sind hier der Lernort, die Methode des Lernens und die curricularen Inhalte sehr viel freier und wesentlich stärker vom Elternwillen geprägt.“ (ebd.)

Von Befürworterinnen und Befürwortern von Homeschooling immer wieder aufgegriffen, wird in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit Homeschooling in Anbetracht der internationalen Abkommen und Regelungen den Eltern überhaupt verboten werden könne. Dabei werden die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte⁴, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes⁵ und das Zusatzprotokoll für Menschenrechte vom März 1952 zitiert.⁶ Spiegler (2008) diskutiert die rechtliche Situation in Deutschland und greift einige juristische Verfahren von Homeschoolern auf. (vgl. auch die Ausführungen von Monk (2003) zur schwierigen Einordnung von Homeschooling als Menschenrecht)

1.4 Geschichtliche Umriss

Im ersten Teil dieses Kapitels wird die Geschichte des modernen Homeschooling global nachgezeichnet. Der zweite Teil geht auf die Entwicklung der Homeschooling-Bewegung in der Schweiz mit Schwerpunkt auf den Verein Bildung zu Hause ein.

⁴ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948):

„Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“ (Art. 26 Abs. 3) (<http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html>, besucht am 03.03.2010)

⁵ Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Abgeschlossen in New York am 20. November 1989):

„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen.“ (Art. 28 Abs. 1a)

„Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.“ (Art. 29 Abs. 2)

(<http://www.admin.ch/ch/d/sr/i/1/0.107.de.pdf>, besucht am 03.03.2010)

Petrie (1995) weist auf den fundamentalen Irrtum von Schriftstellern, Journalisten und Akademikern hin, „compulsory education“ oft mit „compulsory schooling“ zu verwechseln, was den Eindruck erweckt, dass die Kinder eingeschult werden müssten – was aber in vielen europäischen Ländern nicht der Fall ist. (S. 285; 294) Vgl. dazu auch den Artikel von Caspar-Jürgens (2004). Darauf, dass „compulsory schooling“ in keiner Menschenrechtserklärung vorkommt und in den deutschen Fassungen irrtümlicherweise mit „Schulpflicht“ wiedergegeben wird, verweist auch Schirmacher. (2005, S. 241)

⁶ Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (BGBl. Nr. 210/1958 idF BGBl. III Nr. 30/1998):

„Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“ (Art. 2)

http://www.unhcr.ch/fileadmin/unhcr_data/pdfs/rechtsinformationen/1_International/1_Voelkerrechtliche_Dokumente/04_EMRK_und_Protokolle/02_EMRK_ZP01_AUS.pdf

Dieses Dokument wurde im Gegensatz zu Deutschland von der Schweiz zwar unterschrieben, aber nicht ratifiziert. Es ist deshalb in der Rechtssammlung des Bundes nicht abzurufen (vgl.

http://www.eda.admin.ch/eda/de/home/topics/intla/intrea/dbstv/data48/e_99991548.html, besucht am 03.03.2010)

1.4.1 Wurzeln und Start des modernen Homeschooling

Fischer (2009) zeichnet die Geschichte des Hausunterrichts durch die verschiedenen Epochen von der Antike bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Sprachraums nach. (S. 35 ff.) Er führt aus, dass das heutige Homeschooling als eigenständige Form der Bildungsorganisation ein relativ junges Phänomen ist, das sich klar von der Bildung durch den Hauslehrer abgrenzen lässt:

Das wirklich Neuartige ... ist aber nicht, dass die Eltern die Regie des Bildungsprozesses übernehmen und damit die weitgehende Entscheidungsgewalt über Inhalte, die ihren Kindern gelehrt oder auch vorenthalten werden (auch der Hofmeister oder Hauslehrer hatte elterliche Vorgaben bei seinem Unterricht zu berücksichtigen), sondern dass Eltern auch die Tätigkeit des Unterrichtens selbst ausüben. Hier unterscheidet sich das Homeschooling nun fundamental von den tradierten Formen häuslicher Bildung, so wie sie in begüterte [sic] Familien und in der Adelsklasse in ganz Europa betrieben wurden. (ebd., S. 23)

Traditionelle und historische Elemente von Homeschooling tauchten nach Fischer da auf, „wo christlich geprägte Gesellschaften die religiöse Unterweisung nachwachsender Generationen der Verantwortung der Familie anheim stellten.“ (ebd., S. 70) Es blieb allerdings nicht ausschliesslich bei der – insbesondere im protestantischen Milieu – wahrgenommenen elterlichen Verantwortung zur religiösen Erziehung ihrer Kinder, auch etablierte sich Homeschooling früh im Umfeld deutscher und englischer Pfarrhäuser. (ebd.) Fertig (1979, zitiert nach ebd.) nennt unter anderen auch einen Schweizer Vertreter, der in einem solchen Milieu aufgewachsen ist: Jeremias Gotthelf (1797-1853). Auch in orthodoxen jüdischen oder Künstlerfamilien lassen sich Elemente von Homeschooling nachweisen – letztere kamen um diese Form der Schulung in Anbetracht der Reisetätigkeit nur schwerlich herum. (Fischer, 2009, S. 71) Wolfgang Amadeus Mozart (1719-1786), der unter anderem vier Sprachen fließend sprach, dürfte eines der bekanntesten Beispiele erfolgreichen Hausunterrichts sein, der nie eine Schule besuchte. (Hennenberg, 2005, zitiert nach ebd.) Charlotte M. Mason (1842-1923), die als „Begründer der Homeschoolingbewegung“ (Schirmmacher, 2005, S. 244) gilt, brachte 1886 das sechsbändige Werk „Home Education“ heraus – eine Beschreibung der pädagogischen Praktiken ihrer Zeit, keineswegs aber eine „Neuerfindung“. (Fischer, 2009, S. 70) Nach Schirmmacher (2005) begründet Mason ihr Programm „mit pädagogischen Erfahrungen, nicht mit biblischen Aussagen oder christlichen Lehren, auch wenn sie selbst offensichtlich überzeugte Christin war.“ (S. 245) Eine weitere Schrift, die den pädagogischen Boden der modernen christlichen Homeschooling-Bewegung und der christlichen Schulen in den USA befruchtete, war Dorothy L. Sayers’

(1893-1957) Aufsatz „The Lost Tools of Learning“, welcher die Wichtigkeit des Lernens zu lernen unterstrich. (Fischer, 2009, S. 72 f.)

Der Reformpädagoge Berthold Otto (1859-1933), der Müttern und ihren Kindern die volle Kompetenz zum Heimunterricht attestierte, versuchte im deutschen Sprachraum an seiner privaten, aber staatlich anerkannten Grund- und Hauptschule erstmals systematisch Elemente des Homeschooling in den Unterricht einfließen zu lassen. (ebd., S. 73)

Der Start des modernen Homeschooling ist jedoch in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts in den USA anzusiedeln. (Isenberg, 2007, S. 388) Er fiel in eine Zeit der verstärkten Unzufriedenheit und Kritik am öffentlichen Schulsystem. Kritische Schriften wie John Holts „The Underachieving School“ (1969) – mit Kapiteln wie „The Tyranny of Testing“ oder „Children in Prison“ – oder Ivan Illichs „Deschooling Society“ (1970) verliehen dem Unmut zusätzlichen Auftrieb. (vgl. Mayberry, Knowles, Ray & Marlow, 1995, S. 11) Die Schulen standen unter ständiger Kritik, aufgrund des Kalten Krieges die intellektuelle Seite um der Rekrutierung von hoch qualifizierten Technikern und disziplinierten Wissenschaftlern willen zu betonen. Auf Holt geht die Unschooling-Bewegung zurück, die auch die Eltern in der Funktion von Lehrpersonen ablehnen und ausschliesslich von Interessenimpulsen des Kindes ausgehen. (vgl. Mohsennia, 2004, S. 21 f.) In der Mitte der 80er-Jahre zogen in den USA Eltern ihre Kinder in noch nie da gewesenem Ausmass von den öffentlichen Schulen ab, um sie im häuslichen Umfeld durch Instruktionsprogramme zu schulen. (vgl. Mayberry et al., S. 12 f.) Zusammen versuchten christlich und säkular motivierte Homeschooler durch Netzwerke juristische und politische Vorstösse zu tätigen, um die Legalität von Homeschooling zu erwirken. (Isenberg, 2007, S. 388) Anfang der 80er-Jahre war Homeschooling in über 30 Bundesstaaten trotz weiter Verbreitung noch immer verboten. (vgl. Schirmacher, 2005, S. 241) Nach langjährigem Reformstau befassten sich verschiedene gerichtliche Instanzen mit Elternrechten, dem Recht der Staaten und der freien Bildungswahl. Die Gesetze über die Anwesenheitspflicht in Schulen wurden in verschiedenen Staaten durch verschiedene Argumentationsstränge angefochten. (vgl. Mayberry et al., ebd. ff.) Seit 1993 ist Homeschooling in allen Bundesstaaten erlaubt, wenngleich sich die rechtliche Lage von Staat zu Staat erheblich unterscheiden kann. (Mohsennia, 2004, S. 103 ff.)

1.4.2 Die Anfänge in der Schweiz

In der Schweiz suchte 1989 eine Winterthurer Familie in Homeschooling eine Bildungsalternative, um „unerwünschten Einflüssen“ (Bildung zu Hause, 2004, S. 3) der Volksschule

zu entgehen. Was anfänglich als Schulversuch gedacht war, entwickelte sich mit einer zweiten Familie, die dazu stiess, zu einem langfristigen Bildungsvorhaben. 1992 fand eine erste Veranstaltung zum Thema „Lernen ohne Schule“ statt, welche auf wenig Resonanz stiess. 1999 gründete ein Zusammenschluss von Eltern den Verein „Bildung zu Hause Schweiz“. (ebd.) Der Zweck des Vereins besteht auf praktischer Ebene darin, Privatpersonen und Organisationen zu vernetzen und zu beraten, themenbezogene oder sozial orientierte Veranstaltungen durchzuführen und Behörden, Medien und die Öffentlichkeit über die Vorzüge von Homeschooling zu informieren. Ideell setzt sich der Verein für die Wahlfreiheit im Bildungswesen und ein Minimum an gesetzlichen Auflagen ein. (Bildung zu Hause, 2007, o. S.) Der „Verein Bildung zu Hause“ ist der einzige offizielle Zusammenschluss von Homeschoolern in der Schweiz.

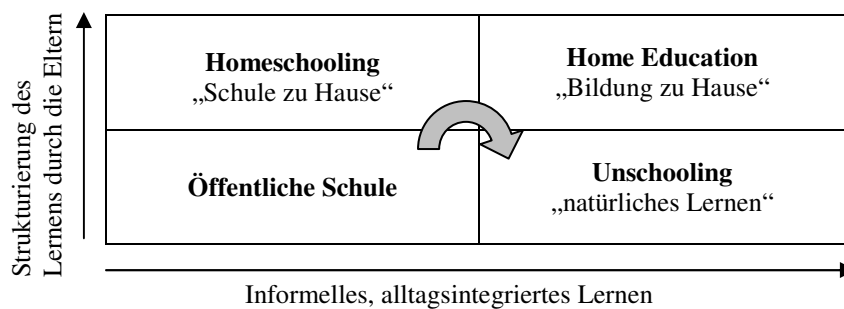
Das mediale Interesse an Homeschooling nahm auch in der Schweiz zu. In den letzten Monaten erschienen in verschiedenen Tageszeitungen und Magazinen mit Hintergrundinformationen angereicherte Familienportraits von Homeschoolern. (Familie Muntwyler im Migros Magazin vom 26. Oktober [Bieler, 2009, S. 12]; Familie Villiger in der Zentralschweiz am Sonntag vom 03.05. [Bossart, 2009, S. 53 f.]; Familie Däppen in Fritz+Fränzi vom Oktober [Kunz, 2009, S. 38 ff.]; Familien Hanhart und Bott in der NZZ am Sonntag vom 29. 03. [Schmid, 2009, S. 80 f.]; Familie Schneider und Wehmann in der Sonntag AZ Aargau vom 06.12. [Sommerhalder, 2009, o. S.] u. a.) Von den hier beschriebenen Anfängen bis zum Jahr 2004 haben zwischen zehn und zwanzig Jugendliche die neunjährige Schulpflicht teilweise oder ausschliesslich zu Hause erfüllt. (Bildung zu Hause, 2004, S. 3) Einzelne Vertreter der häuslichen Bildung in der Schweiz geben auf persönlichen Websites Einblick in ihren Homeschooling – besser gesagt Unschooling-Alltag. (vgl. den persönlichen Blog der Familie Gantenbein aus Herisau [<http://www.pro-lernen.ch/blog/index.html>, März 2010] oder die Website der „Erdschule“ [<http://www.erdschule.ch/>, März 2010], die neben persönlichen Berichten vor allem Informationen zur Verfügung stellt.)

1.5 Formen des Unterrichts zu Hause

In Anbetracht des eingangs erwähnten Zitats, wonach es wahrscheinlich so viele Erscheinungsformen von Homeschooling gäbe, wie praktizierende Familien selbst (vgl. Fischer, 2009, S. 248), kann es in diesem Kapitel höchstens darum gehen, einige Tendenzen aufzuzeigen. Auch Lines (1991) berichtet von den USA, dass sich die Art der elterlichen Instruktion stark unterscheidet. Einige Familien folgen einem traditionellen Muster mit Stun-

den- und Lektionsplänen, wie sie auch im Klassenunterricht verwendet werden. Es gibt Hinweise darauf, dass Homeschooling-Eltern generell methodische Ansätze ihrer Lehrpersonen der traditionellen Schule übernehmen. Im Gegensatz dazu versuchen einige Eltern ein informelles Lernumfeld zu gestalten, indem die Kinder und Jugendlichen das Tempo und die Lernaktivitäten weit selber bestimmen. (vgl. S. 18) Thomas und Pattison (2008) erinnern jedoch daran, dass der Unterricht zu Hause nicht mit dem Unterricht in der traditionellen Schule zu vergleichen sei⁷, auch wenn die Instruktionmuster übernommen würden: „Even formal learning at home is not like school“ (S. 5), resümieren sie und begründen dies beispielsweise mit der Flexibilität, die sich zu Hause bietet: „However, even when parents retain the general feeling of ‚rightness‘ about this path of education there is inevitably greater flexibility at home.“ (ebd.) Im Verlauf des Bildungsgangs wechseln jedoch einige Familien von strukturierten zu unstrukturierten Methoden. (Van Galen, 1988, zitiert nach Lines, 1991, S. 18) Spiegler (2008) berichtet in seiner Studie vom selben Phänomen in Deutschland und legt dar, dass es sich dabei um einen „Trend in der Gestaltung von Home Education“ (S. 112) verschiedener Länder handelt. Statt einer Auflistung verschiedener Methoden, wie sie etwa Mohsennia (2004) präsentiert, stellt Spiegler (2008) ein einfaches Modell vor, das die verschiedenen Methoden subsumiert. (vgl. Abbildung 1)

Abbildung 1: Typisierung der Lernkonzepte mit Wandlungstendenz nach Spiegler (2008)



Quelle: Spiegler (2008, S. 113)

⁷ Vgl. auch Rothermel (2004, S. 276 ff.)

Mit „Schule zu Hause“⁸ umschreibt er den Ansatz, bei dem „die schulischen Unterrichtsformen ohne grosse Änderungen in das häusliche Umfeld übernommen“ (S. 103) werden. Im Gegensatz zur öffentlichen Schule bilden zwar die Eltern die schulische Autorität, die Inhalt und Form des Lernens definiert, doch lehnt sich der Unterricht oft an die öffentlichen Lehrpläne an. Ebenso ziehen viele Familien, die diesen Ansatz bevorzugen, Fernlehrwerke bei. Vertreter des Unschooling auf der anderen Seite, betonen individuelle Lernwege, die sich natürlich und selbstbestimmt vollziehen. Zwar schliesst Unschooling zwischenzeitlich strukturiertes Lernen nicht grundsätzlich aus, doch werden Lernwege angestrebt, die sich analog des Spracherwerbes natürlich vollziehen. Unter Home Education wird nach der vorliegenden Typisierung eine Kombination beider Ansätze häuslichen Unterrichts verstanden, der „die richtungsweisende Funktion von Lehrplänen mit der ... Gestaltung der Lernprozesse in Anlehnung an Bedürfnisse und Interessen des Kindes verknüpft“. (S. 102) Spiegler stellt einen Zusammenhang zwischen dem Menschenbild und den bevorzugten Modellen fest. Christlich geprägte Eltern würden eher „Schule zu Hause“ praktizieren, da „das Kind als Erziehungsobjekt betrachtet wird, dem die Vorstellungen von ‚Gut und Böse‘ erst vermittelt werden müssen“. (S. 105 f.) Der Ansatz des „natürlichen Lernens“ hingegen sei die „die schlüssige Fortsetzung des Glaubens an das innewohnende Gute im Menschen“ (S. 109 f.) und würde deshalb vor allem von Eltern praktiziert, die eher einen alternativen Lebensstil pflegen.

Jordi-Halter (2009) erinnert daran, dass mit der Rechtslage in der Schweiz nicht jede Methode konsequent umgesetzt werden kann und teilweise je nach Fach unterschiedliche Ansätze gewählt werden. (S. 12) Der Blog der Familie Gantenbein (vgl. Kapitel 1.4.2) zeigt jedoch, dass Unschooling-Ansätze auch in der Schweiz möglich sind. Wie sich die Lage hinsichtlich der Gesetzgebungen gestaltet, wo Homeschooling unter welchen Bedingungen möglich ist und wie gross die Bewegung in der Schweiz ist, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

⁸ Die von Spiegler verwendeten Begriffe fallen per Definition alle unter „Homeschooling“ (vgl. Kapitel 1.1) Sie sind hier lediglich zur Abgrenzung verschiedener Ansätze der häuslichen Bildung differenziert worden.

2 Rechtliche Grundlagen und statistische Zahlen für die Schweiz

2.1 Die Datenlage

Verschiedene Autorinnen und Autoren haben sich zur rechtlichen Situation des Homeschooling in der Schweiz geäußert. Eine differenzierte Darstellung findet sich aber nirgends. Mohsennia (2004) beschreibt zwar die allgemeine Lage sachrichtig, geht aber nicht differenziert auf die Kantone ein. (S. 111) Petrie (1995) präsentiert eine verkürzte Sicht, wenn sie die Schweiz zu den Staaten zählt, die Homeschooler schon immer akzeptiert hätten. Dies ist allerdings keineswegs der Fall, wie noch gezeigt werden wird.

Barson (2006) beurteilt die Lage so, dass sich – im Gegensatz zu Zirkuskindern, Kinder von Fahrenden oder Kinder, die auf entlegenen Gehöften wohnen, die „in der Regel problemlos die Erlaubnis, zu Hause zu lernen“ erhielten (S. 139) – „schweizerische Familien wie auch alle anderen Familien, die ihren ständigen Aufenthalt in der Schweiz haben, um eine Genehmigung des häuslichen Lernens bemühen“ (ebd.) müssen. Dies würde allerdings bedeuten, dass blosses Bemühen, ungeachtet der rechtlichen Situation reichen würde. Die über lange Zeit einzig publizierte Umfrage über Homeschooling in der Schweiz geht auf Marti (1991) zurück und ist im „endlich! Die Zeitung für ein freies Bildungswesen“ publiziert worden. Resultate dieser Studie werden im Kapitel 2.4.1 dieser Arbeit diskutiert. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) integrierte in ihrer Erhebung „Grundlegende Informationen zum Bildungswesen“ (2002) zwei Fragestellungen zum Privatunterricht: „Wo sind Regelungen über Homeschooling festgehalten? (Titel, Datum, Stand)“, und „unter welchen Bedingungen ist Hauserziehung (Homeschooling) zulässig?“ (S. 516, S. 767) Der Überblick blieb jedoch rudimentär. Die Gesetzesammlung beschränkte sich in vielen Fällen auf die Ebene der Gesetze – die Ebenen der Verordnungen oder Reglemente blieben meist unbeachtet. Ebenso wurde die zweite Frage – mit Ausnahme des Kantons Aargau – von den Kantonen mehrheitlich oberflächlich, teils gar nicht beantwortet. Es kommt dazu, dass die Formulierung der zweiten Frage so offen war, dass die uneinheitlichen Antworten der Kantone nur schwer die Bedingungen von Homeschooling nachzeichnen. (vgl. ebd. ff.)

Weiter gilt es zu beachten, dass seit 2002 eine Reihe von Bildungsgesetzen überarbeitet worden sind. (Kantone AI, OW, SZ, SO, TG, ZH und eine Reihe von Verordnungen und Reglemente anderer Kantone)

Aufgrund der eher unbefriedigenden Datenlage wurden eine Recherche der kantonalen Gesetzestexte und eine Umfrage bezüglich der rechtlichen Handhabung des Heimunterrichts der kantonalen Bildungsämter in die Konzeption dieser Arbeit aufgenommen. Noch während der Ausführung der Recherchen erschien eine Diplomarbeit zum Thema Homeschooling in der Schweiz (Jordi-Halter, 2009), die unter anderem die rechtliche Situation aufgriff. Vieles blieb aber fragmentarisch, da die Resultate der Umfrage unter den Bildungsämtern nicht konsequent in den kantonalen Gesetzgebungen verortet wurde und die Daten uneinheitlich und unstrukturiert präsentiert werden. Darüber hinaus konnte in der Rücklaufquote des angewendeten Fragebogens keine Vollständigkeit erreicht werden. (vgl. S. 13) In diesem Zeitraum veröffentlichte die EDK im März 2009 – diesmal deutlich detaillierter als 2002 – eine Dokumentation mit den Gesetzesgrundlagen aller Kantone zum Privatunterricht. (2009b) Da sich diese aber nur auf der Ebene der Schulgesetze und –verordnungen, zum Teil auch der Reglemente bewegt, aber Merkblätter, interne Richtlinien etc., die oft die eigentliche Ausführung des Rechts bestimmen, nicht berücksichtigt, wurde mit den Recherchen fortgefahren.

Wie folgendes Beispiel zeigt, greift eine Gesetzessammlung allein, um die Frage nach der Erlaubnis für Homeschooling zu beantworten, oft zu kurz. Vielmehr gilt es zu beachten, für wen und unter welchen Bedingungen der Privatunterricht möglich ist. Im Paragraph 19 des „Bildungsgesetz des Kantons Baselland vom 6. Juni 2002“ heisst es beispielsweise:

¹ Die Führung von Privatschulen vom Kindergarten bis und mit der Sekundarstufe II sowie die private Schulung zu Hause während der Schulpflicht bedürfen einer Bewilligung der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion.

² Die Bewilligung wird erteilt, wenn die an die öffentlichen Schulen gestellten Anforderungen erfüllt sind.

³ Die Privatschulen und die private Schulung zu Hause unterstehen während der obligatorischen Schulzeit der Aufsicht der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion.

Des Weiteren heisst es in den Paragraphen 70 und 51 der „Verordnung für den Kindergarten und die Primarschule vom 13. Mai 2003“ beziehungsweise in der „Verordnung für die Sekundarschule vom 13. Mai 2003“ lediglich, dass das Amt für Volksschule die private Schulung beaufsichtige. Der eher offen formulierte Gesetzestext lässt einigen Spielraum. Er verweist bloss auf die gleichen Anforderungen an die private Schulung wie an die öffentliche Schule. Was dies im Detail heisst, gilt es durch die Erhebung zu eruieren. Aufgrund der eben ausgeführten Schwierigkeiten wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, die Gesetzesgrundlagen und die Handhabung der Entscheidungsträger zusammenzu-

führen. Entstanden ist so der bisher detaillierteste Überblick, der die Theorie und die Praxis der Rechtssprechung in der Schweiz vereint.

Was die Anzahl der in der Schweiz zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schülern betrifft, ist von den Medien mehrfach die ungefähre Grösse von 1000 Kindern und Jugendlichen genannt worden. (Kunz, 2009; Sommerhalder, 2009, u. a.) Aktuelle verlässliche Zahlen gab es bis anhin nirgends. Alleine Marti (1991) berichtete von schweizweit 27 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 1989/90 – zwölf davon alleine in der Waadt –, ausgenommen die Zahlen von drei Kantonen, die keine Angaben machen konnten, weil die Meldepflicht nur gegenüber der lokalen oder regionalen Behörden bestand. (S. 10) Auch in diesem Bereich ermöglicht diese Arbeit bis anhin nicht vorhandenes Grundlagenwissen.

2.2 Datenerhebung zu Homeschooling in den Kantonen

Für verlässliche Informationen zum Privatunterricht in der Schweiz machten es die o. g. Gründe nötig, Informationen der kantonalen Bildungsämter zu erfragen.

2.2.1 Methodisches Vorgehen

Im Juli und August 2009 wurde mit den für den Privatunterricht verantwortlichen Personen aller kantonalen Bildungsämter telefonisch Kontakt aufgenommen. Es wurde gefragt, ob sie für eine Erhebung über Homeschooling in der Schweiz im Rahmen einer Masterarbeit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz bereit wären, Auskunft zu geben. Alle verantwortlichen Personen willigten ein.

Je nach Arbeitssituation und individuellen Wünschen der Befragten wurden die Daten mittels Telefoninterview erhoben und die ausgefüllten Fragebogen zum Gegenlesen zugeschickt oder die Befragten füllten die Fragebögen individuell aus. Bei unklar ausgefallenen Antworten wurde zur Sicherheit nochmals telefonisch oder per E-Mail zurückgefragt.

2.2.2 Fragestellung und Erhebungsinstrument

Durch die Erhebung sollten zum einen Daten über die Bewilligungspraxis der Kantone generiert werden, zum anderen interessierte die Frage, ob und in welchem Umfang Homeschooling in den Kantonen praktiziert wird.

Um empirische Daten zu erheben, kam ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zum Einsatz. (vgl. Anhang A1) Es war einerseits von Interesse, ob in den Kantonen im Schuljahr 2008/09 Kinder beziehungsweise Jugendliche im schulpflichtigen Alter zu Hause von deren Eltern oder der Familie nahe stehenden Personen unterrichtet worden

sind, anstatt eine Volksschule zu besuchen – also ob Homeschooling im eigentlichen Sinne (vgl. Kapitel 1.1) stattgefunden hat. Andererseits wurde gefragt, ob in den Kantonen in dieser Zeitspanne Eltern ihre Kinder beziehungsweise Jugendlichen im schulpflichtigen Alter von Privatlehrpersonen haben unterrichten lassen. Zudem wurde die Anzahl Schülerinnen und Schüler, aufgliedert nach Geschlecht und Stufe und die Anzahl der praktizierenden Familien erfragt. Bezüglich der rechtlichen Handhabung wurde recherchiert, welchem Personenkreis eine allfällige Bewilligung zum Privatunterricht erteilt wird (Eltern, auch wenn sie über kein Lehrpatent verfügen, Eltern mit Lehrdiplom stufenunabhängig etc.). Auch war von Interesse, welche Auflagen damit verbunden sind beziehungsweise was für allfällige Gründe für die Ablehnung von Gesuchen bestehen. Um einen vollständigen gesetzlichen Überblick zu ermöglichen (vgl. Anhang A2) wurden die Verantwortlichen gebeten, die neben den Gesetzen und Verordnungen bestehenden weiteren spezifischen Richtlinien, Merkblätter oder Reglemente zu nennen. Um die Diversität der kantonalen Bewilligungspraxen zu erheben, wurde gefragt, welche Person oder welche Personen für die Bearbeitung beziehungsweise die Bewilligung der Gesuche zuständig sind.

2.2.3 Datenauswertung

Die Daten, in welchen Kantonen Homeschooling beziehungsweise Privatunterricht – im Sinne von Unterricht durch eine Privatlehrperson – praktiziert werden, wurden in Tabellen und Grafiken zusammengefasst. Ebenso wurden die Angaben zur Anzahl Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Familien in eine tabellarische Übersicht gebracht und zu Summenwerten addiert. Um verlässliche Aussagen über die Bewilligungspraxis der Kantone zu erhalten, wurden die Angaben zum Personenkreis, dem Homeschooling gestattet ist, die Informationen zu allfälligen Auflagen und Bemerkungen und die Begründungen, mit welchen Gesuche für Homeschooling abgelehnt werden, ebenfalls in einer Übersichtstabelle zusammengefasst. Die Informationen zu spezifischen Richtlinien, Merkblättern, Reglementen oder Ähnlichem wurden in den „Überblick über die gesetzlichen Grundlagen in der Schweiz in den Kantonen“ aufgenommen. (vgl. Anhang A2)

2.3 Ergebnisse der Kantonsumfrage

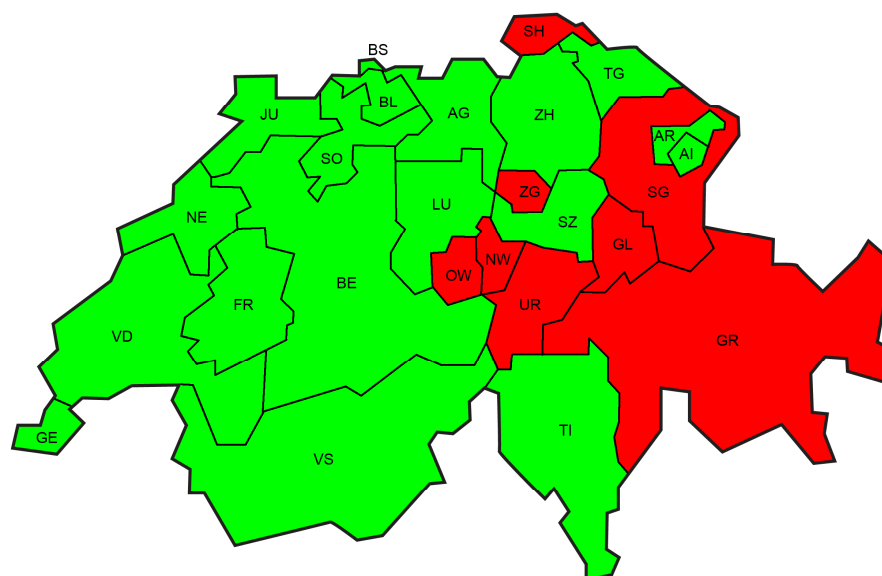
In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Kantonsumfrage detailliert dargestellt und diskutiert. Einem Überblick über die Verbreitung von Homeschooling und Privatunterricht in der Schweiz folgen Daten zur Grösse der Bewegung, bevor die Bewilligungsvoraussetzungen und die Bewilligungspraxis der Kantone analysiert werden und

schliesslich Angaben zu den Verantwortlichen der Bildungsämter bezüglich Homeschooling gemacht werden.

2.3.1 Die Verbreitung von Homeschooling und Privatunterricht durch Privatlehrpersonen

Im Überblick über die Kantone, in welchen Homeschooling von Eltern oder der Familie nahe stehenden Personen im Schuljahr 2008/09 praktiziert wurde, zeigt ein deutliches Verteilungsmuster. Während in allen frankophonen oder zweisprachigen Kantonen Schülerinnen und Schüler zu Hause unterrichtet wurden, fand der Unterricht zu Hause nur in zwei von sechs Innerschweizer Kantonen statt. Ebenso fällt die Ost-West-Verteilung auf, wonach – mit Ausnahme der Kantone Thurgau und der beiden Appenzell – Homeschooling in der Ostschweiz weniger verbreitet ist, als in der Westschweiz. Während Homeschooling im Kanton Tessin grundsätzlich nicht möglich ist – es handelt sich hier um einen Spezialfall (vgl. Kapitel 2.3.3) – und die einzige Familie, die im Kanton Thurgau Homeschooling praktiziert ihr Kind zur Ergänzung an einer Privatschule ausbilden lässt (vgl. Kapitel 2.3.2), werden Urner Schülerinnen und Schüler teilweise für drei bis vier Wochen im Jahr beurlaubt um auf die Alp zu ziehen. Der Kanton Zug ist hier nicht unter den Kantonen, in denen Homeschooling praktiziert wurde. Er hat aber Bewilligungen für Eltern ausgesprochen, die ihre Niederlassung im Kanton Zug haben, aber im Ausland tätig sind. (vgl. Kapitel 2.3.3) In diesem Sinne ist für die Kategorisierung der Kantone in folgender Überblicksgrafik alleine die Ausübung von Homeschooling im Schuljahr 2008/09 ausschlaggebend. Die temporäre Beurlaubung der Urner Schülerinnen und Schüler wurde nicht als Homeschooling gerechnet.

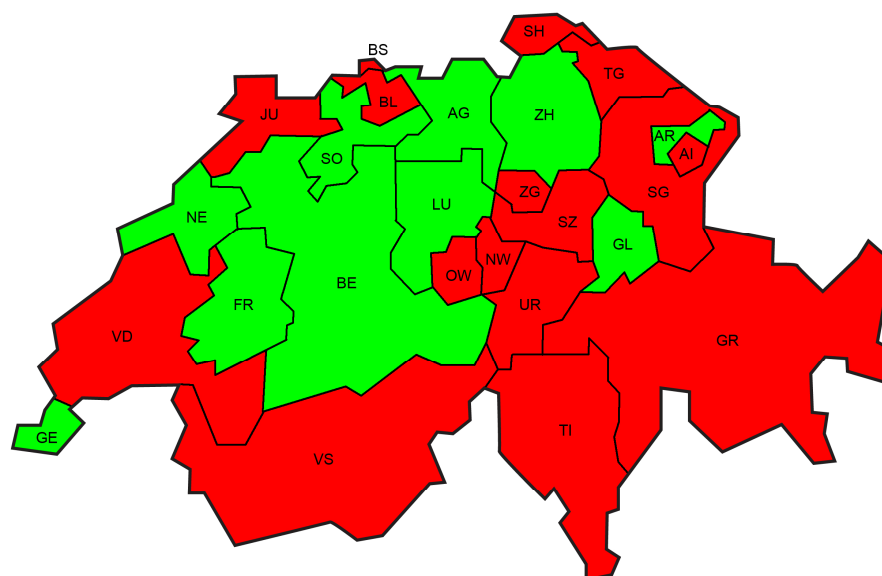
Abbildung 2: Übersicht über die Kantone, in denen im Schuljahr 2008/09 Homeschooling praktiziert wurde



- Kantone, in denen im Schuljahr 2008/09 Kinder bzw. Jugendliche im schulpflichtigen Alter zu Hause von deren Eltern oder einer der Familie nahe stehende Person unterrichtet worden sind, anstatt eine Volksschule zu besuchen
- Kantone, in denen keine Kinder oder Jugendliche zu Hause unterrichtet worden sind

Tendenziell scheint auch in den Kantonen, in denen Homeschooling liberaler gehandhabt wird als in anderen (GE, BE, ZH, AR u. a.; vgl. Kapitel 2.3.3), Privatunterricht durch Privatlehrpersonen verbreiteter zu sein. Im Kanton Bern stellt die Anstellung von Privatlehrpersonen im Schuljahr 2008/09 allerdings eine Ausnahme dar. Im Kanton Glarus, wo Schülerinnen und Schüler zwar von Privatlehrpersonen, nicht aber von Eltern unterrichtet wurden, ist bis anhin noch kein Gesuch für Privatunterricht eingegangen, obschon dies für Eltern mit einem Stufendiplom möglich wäre. (vgl. Kapitel 2.3.3) Die folgende Grafik gibt einen Überblick, wo Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/09 von Privatlehrpersonen unterrichtet wurden.

Abbildung 3: Übersicht über die Kantone, in denen im Schuljahr 2008/09 Kinder und Jugendliche privat unterrichtet worden sind



- Kantone, in denen im Schuljahr 2008/09 Eltern ihre Kinder bzw. Jugendlichen im schulpflichtigen Alter bewilligt von einer Privatlehrperson haben unterrichten lassen
- Kantone, in denen keine Kinder oder Jugendliche privat unterrichtet worden sind

2.3.2 Grösse der Homeschooling-Bewegung

Die Tabelle mit den aktuellen Zahlen zum Schuljahr 2008/09 umfasst alle privat unterrichteten Schülerinnen und Schüler. Das heisst, dass nicht nur Kinder und Jugendliche erfasst wurden, die von ihren Eltern geschult, sondern auch diejenigen, die von Privatlehrpersonen unterwiesen wurden. Beide Arten der Schulung fallen bei den Kantonen unter den Begriff Privatunterricht beziehungsweise Homeschooling. Aus diesem Grund ist es möglich, dass auch vereinzelt Lerngruppen als Familien bezeichnet wurden. (vgl. die Angaben zum Kanton Luzern, Tabelle 1) Dies scheint jedoch eine Ausnahme zu sein.

Für alle Kantone, ausser für Aargau, Bern und Waadt, war eine differenzierte Nennung der Zahlen nach Geschlecht und Stufe beziehungsweise Anzahl Familien nach Stufe möglich. Im Kanton Aargau sind die lokalen Schulpflegen für die Bearbeitung beziehungsweise die Bewilligung der Gesuche für Homeschooling vor Ort zuständig. (vgl. Kapitel 2.3.4) Da keine Meldepflicht an den Kanton besteht, liegen keine Zahlen vor. Irène Richner-Schellenberg, Kommunikationschefin des Departements Bildung, Kultur und Sport schätzt, dass es nicht viele Kinder sind, die im Kanton Aargau zu Hause unterrichtet werden. (Sommerhalder, 2009, o. S.) Auch das Statistische Amt Aargau kann keine Zahlen errechnen, da es aufgrund der ausserkantonalen Beschulung von Kindern, der Beschulung von ausserkantonalen Kindern im Aargau oder der verspäteten Einschulung keine sicheren

Werte extrapolieren kann. (C. Zubler, persönliche Mitteilung, 12. August 2009) Im Kanton Bern hingegen werden nur die Anzahl Kinder und Familien erhoben. Nach Geschlecht und Stufe wird nicht unterschieden. Die Zahl von 124 Schülerinnen und Schüler bezieht sich sowohl auf die Primar-, als auch auf die Sekundarstufe. Ebenso unterscheidet auch der Kanton Waadt nicht auf welcher Stufe die Familien unterrichten und gibt nur eine Gesamtzahl der Familien an. In der Erhebung wurden nur die Zahlen für die Primar- und Sekundarstufe berücksichtigt. Die Zahlen für die Kindergartenstufe wurden nicht erfasst.

Tabelle 1: Anzahl der zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Kantonen, Geschlecht und Stufe und Anzahl Familien

	Primarstufe			Sekundarstufe			Sch. total	Fam. total ⁹
	Knaben	Mädchen	Anz. Fam.	Knaben	Mädchen	Anz. Fam.		
AG								
AI	2	-	1	1	-	1	3	1
AR	6	14	9	5	2	6	27	13
BE							124	65
BL	1	-	1	1	-	1	2	2
BS	1	2	1	-	1	1	4	2
FR	1	6	4	-	-	-	7	4
GE¹⁰	-	-	-	5	-	5	5	5
GL¹¹	1	2	1	1	-	1	4	2
GR	-	-	-	-	-	-	-	-
JU	3	-	2	-	-	-	3	2
LU	6	5	4	-	-	-	11	4 ¹²
NE	4	4	6	4	2	5	14	8
NW	-	-	-	-	-	-	-	-
OW	-	-	-	-	-	-	-	-
SG	-	-	-	-	-	-	-	-
SH	-	-	-	-	-	-	-	-
SO	2	1	2	1	3	3	7	4
SZ	1	1	2	-	-	-	2	2
TG	-	1 ¹³	1	-	-	-	1	1
TI	1	-	1	-	-	-	1	1
UR	-	-	-	-	-	-	-	-
VD	20	22		12	11		65	51
VS	1	1	1	-	-	-	2	1
ZG¹⁴	1	2	3	-	-	-	3	3
ZH¹⁵	32	26	30	10	4	13	72	42

⁹ Da Familien sowohl Kinder auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe unterrichten können, entspricht die Anzahl Familien nicht immer der addierten Summe der Familien.

¹⁰ Die Zahlen der Kantons Genf beziehen sich auf das Schuljahr 2009/10

¹¹ Die Zahlen des Kantons Glarus beziehen sich auf das Schuljahr 2009/10

¹² Tatsächlich sind es drei Familien und eine Lerngruppe, die sich aus Kindern von verschiedenen Familien zusammensetzt, die von einer privat angestellten Lehrperson unterrichtet werden.

¹³ Das Mädchen wird zur einen Hälfte zu Hause privat unterrichtet und besucht zur anderen Hälfte eine Zürcher Privatschule.

¹⁴ Die Zahlen des Kantons Zug beziehen sich auf Familien, die ihren Wohnsitz zwar in Zug haben, aber nicht im Kanton wohnhaft sind. (vgl. Tabelle 6)

¹⁵ Mit Kindergarten sind es total 62 Familien bzw. 103 Schülerinnen und Schüler. Auf der Kindergartenstufe werden 7 Mädchen und 6 Knaben unterrichtet.

Betrachtet man die absoluten Zahlen der Schülerinnen und Schüler und Familien, heben sich die Kantone Appenzell Ausserrhoden, Bern, Waadt und Zürich von den übrigen Kantonen ab. Im Kanton Bern werden mit Abstand am meisten Kinder und Jugendliche zu Hause unterrichtet, gefolgt von Zürich, Waadt und Appenzell Ausserrhoden.

Um die Zahlen differenzierter darstellen zu können, werden die Summen der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Familien aus oben genannten Gründen zuerst ohne die Zahlen der Kantone Bern und Waadt addiert.

Tabelle 2: Summe der Anzahl zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Stufe und Anzahl Familien ohne die Kantone Bern und Waadt

	Primarstufe			Sekundarstufe			Sch. total	Fam. total
	Knaben	Mädchen	Anz. Fam.	Knaben	Mädchen	Anz. Fam.		
Total ohne BE und VD	63	65	69	28	12	36	168	97

Dabei fällt auf, dass sich die Anzahl der Knaben und Mädchen auf der Primarstufe fast die Waage halten, während auf der Sekundarstufe mehr als doppelt so viele Knaben wie Mädchen unterrichtet werden.¹⁶ Auch liegt die Anzahl unterrichteter Primarschulkinder mit durchschnittlich 1.86 Kindern pro Familie beziehungsweise Lerngruppe deutlich höher als mit 1.11 Jugendlichen auf der Sekundarstufe. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Gesamtzahl der pro Familie beziehungsweise Lerngruppe unterrichteten Kinder und Jugendlichen höher liegt, da einige Familien gleichzeitig Primar- und Sekundarschulkinder unterrichten und deshalb zweimal aufgeführt sind.

Werden die Anzahl der Knaben und Mädchen der zwei Schulstufen – den Kanton Bern nicht eingerechnet – addiert, lässt sich feststellen, dass mehr als doppelt so viele Kinder auf der Primarstufe zu Hause unterrichtet werden. Allerdings muss hier in Betracht gezogen werden, dass das Eintrittsalter in die Sekundarstufe je nach Kanton variiert.¹⁷

¹⁶ Die Verhältnisse bleiben auch mit 83 bzw. 87 Knaben und Mädchen auf der Primarstufe und 40 bzw. 23 Knaben und Mädchen auf der Sekundarstufe in etwa gleich, wenn die Zahlen des Kanton Waadt addiert werden.

¹⁷ VD und BS: 4 Jahre Primarstufe, 5 Jahre Sekundarstufe I; AG, BL, NE, TI: 5 Jahre Primarstufe, 4 Jahre Sekundarstufe I; alle übrigen 6 Jahre Primarstufe, 4 Jahre Sekundarstufe I. (vgl. EDK, 2009a)

Läge die Dauer der Primarschule für alle Kantone bei sechs Jahren, dürfte sich das Verhältnis noch mehr zu Gunsten der Primarschule verschieben.

Tabelle 3: Summe der Anzahl zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Stufe ohne den Kanton Bern

	Primarstufe		Sekundarstufe		Sch. total
	Knaben und Mädchen		Knaben und Mädchen		
Total ohne BE		170		63	233

Die offiziellen Gesamtzahlen für die Schweiz, Primar- und Sekundarstufe zusammerechnet – ohne den Kanton Aargau, der keine Angaben machen kann –, sind in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 4: Summe der Anzahl zu Hause unterrichteten Schülerinnen und Schüler und Anzahl Familien in der Schweiz

Total ganze CH	Primarstufe und Sekundarstufe	Sch. total	Fam. total
			357

Werden die Anzahl zu Hause unterrichteten Kinder und Jugendlichen der vier Kantone, in denen Homeschooling am häufigsten praktiziert wird, mit den Gesamtschülerzahlen dieser Kantone des Bundesamtes für Statistik (BFS) (2007/08) verglichen, um einen Anhaltspunkt zu erhalten, wie gross die Homeschooling-Bewegung heute ist, wird ersichtlich, dass Homeschooling in der Schweiz eine Randerscheinung ist. Die mit Abstand grösste Dichte erreicht Homeschooling im Kanton Appenzell Ausserroden, wo immerhin knapp jedes 75. Kind zu Hause zur Schule geht. Bereits im Kanton Waadt, wo die dritthöchste Dichte erreicht wird, geht allerdings nur noch rund jedes 1111. Kind zu Hause zur Schule.

Tabelle 5: Relative Häufigkeit von Homeschooling in der Schweiz

	Absolute Anzahl bekannter Homeschooler	Absolute Anzahl Schüler obligatorische Schule ¹⁸	Relative Anzahl Homeschooler
AR	27	2'033	~ 1.33 %
BE	124	93'869	~ 0.13 %
VD	65	72'829	~ 0.09 %
ZH	72	122'825	~ 0.06 %
CH	357	787'715	~ 0.05 %

¹⁸ Den Zahlen des BFS wurde die Anzahl Homeschooler abgezogen, da diese meist den Privatschulen zugeordnet werden. Die Schülerinnen und Schüler der Privatschulen fliessen in der Erhebung des BFS in die obligatorische Schule ein.

2.3.3 Rechtliche Grundlagen und Handhabung in den Kantonen

Die gesetzlichen Grundlagen der Kantone bezüglich Homeschooling unterscheiden sich erheblich. Nicht nur in Bezug auf die Gesetzesinhalte lassen sich grosse Differenzen feststellen, sondern auch was die Qualität der Regelungen anbelangt. An dieser Stelle sollen aber nicht Gesetzgebungen einzelner Kantone detailliert diskutiert werden. Im Anhang A2 befindet sich wie bereits erwähnt eine aktuelle Zusammenstellung (Stand März 2010) aller Gesetzestexte der Kantone zum Privatunterricht. Alle Einzelheiten können da nachgelesen werden. Wie bereits erwähnt, sind da auch alle bestehenden Merkblätter, Richtlinien und Vorgaben dokumentiert. Stattdessen soll zuerst ein Überblick über die Handhabung der Kantone gewährt werden, bevor die Angaben an den Gesetzesgrundlagen kontrastiert werden. Schliesslich werden die gewonnenen Informationen in einer Übersichtsgrafik synthetisiert.

Im Folgenden wurden die personalen Bewilligungsvoraussetzungen, allfällige Auflagen und Bemerkungen und Gründe für die Ablehnung von Gesuchen tabellarisch erfasst.

Tabelle 6: Übersicht Kantonserhebung Homeschooling

Homeschooling ohne Lehrerpapent möglich						
Homeschooling mit Lehrerpapent möglich, stufenunabhängig						
Homeschooling mit Stufenpapent möglich						
Homeschooling generell untersagt						
	1	2	3	4	Auflagen und Bemerkungen	Gründe für die Ablehnung von Gesuchen
AG					Anforderungen an die unterrichtenden Personen (vgl. Anhang A2)	Wenn der Nachweis über den genügenden Unterricht nicht erbracht werden kann.
AI					I. d. R. Stufendiplom. Da in der Volksschule z. T. Ausnahmen gemacht werden, sind auch im Bereich des Privatunterrichts Sondergenehmigungen möglich (namentlich Sekundarlehrpersonen auf der Unterstufe).	Wenn die in der Gesetzgebung festgehaltenen Bedingungen nicht erfüllt werden.
AR					Die Bewilligung ist immer auf ein bis zwei Jahre beschränkt. Die Erziehungsberechtigten haben jährlich eine Reflexion einzureichen. Jährlicher Unterrichtsbesuch der Fachstelle (FS) persönliches Gespräch auf der Basis der Reflexionen und Wahrnehmungen der FS. Jährlich zwei Treffen zwischen allen Erziehungsberechtigten mit Bewilligung für häuslichen Unterricht und FS mit Informationen und Weiterbildungscharakter.	Häuslicher Unterricht bedarf eines pädagogischen Konzepts. Es ist nicht im Sinne der Handhabung des Kantons, wenn häuslicher Unterricht von Eltern als Krisenintervention gesehen wird. (z. B. Gesuch von häuslichem Unterricht aufgrund von Mobbing in der Volksschule)
BE					-	Nur wenn die Bewilligungsvoraussetzungen gemäss „Vorgaben zur Bewilligung von privater Schulung“ nicht gegeben sind.

BL				Artfremde Fächer dürfen unterrichtet werden. (Beispielsweise Phil I Sekundarlehrperson, die auch Mathematik unterrichtet.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn kein entsprechendes Lehrdiplom vorliegt 2. Wenn keine Begründung für die Privatschulung vorgelegt werden kann (z. B. Arztzeugnis, Indikation SPD oder KJPD, ähnliches). 3. Wenn der entsprechende Fächerkatalog (wie im Lehrplan BL umschrieben) nicht angeboten werden kann (Grundlage für die private Schulung sind die Zielsetzungen in den Stufenlehrplänen). 4. Die Bewilligung wird grundsätzlich nur für die Dauer einer Schulart erteilt. 5. Es dürfen nur eigene Kinder privat beschult werden. (keine Nachbarkinder oder Kinder von Freunden der Familie, etc.)
BS				Bewilligt werden nur begründete Einzelfälle.	In Berufung auf Plotke ¹⁹ wird Eltern der Privatunterricht in der Regel nur bewilligt, wenn die besondere Situation des Kindes für Unterricht ausserhalb der Schule spricht. Es gibt eine Diskrepanz zwischen restriktiver Praxis und liberaler Gesetzgebung (Gesetz aus dem Jahr 1929). Nach unserer Auffassung sollten Kinder wenn möglich in der Volksschule bzw. in einer unter Aufsicht stehenden Privatschule unterrichtet werden, dies insbesondere aus entwicklungspsychologischen Gründen (Ablösung von zu Hause, Integration in die Peergroup).
FR				Strenge Gesamtbeurteilung beider Elternteile, Berufsqualifikation im pädagogischen oder sozialen Bereich. Allfällige Diplome, Berufserfahrung. Im neuen Schulgesetz, das in Vorbereitung ist, wird vorgeschlagen, künftig ein EDK anerkanntes Diplom zu verlangen.	Wenn die unter „Auflagen und Bemerkungen“ Gesamtbeurteilung ungenügend ausfällt.
GE				-	Examens de fin d'année insuffisants. Bilan psychologique défavorable.
GL				Auflagen sind im Reglement präzisiert.	Nur wenn die Gesuche nicht den Bedingungen gemäss Bildungsgesetz entsprechen.

¹⁹ Vgl. Plotke (2003), S. 467 f.

GR				Es ist grundsätzlich auch möglich, die eigenen Kinder mittels Privatlehrer unterrichten zu lassen.	Wenn der Lehrplan und die gesetzlichen Grundlagen eingehalten werden (sprich wenn die Gesuchsteller über ein Stufendiplom verfügen), werden die Gesuche bewilligt. Für Personen, die nur über ein Teildiplom verfügen, können Ausnahmeregelungen getroffen werden.
JU				Un fois durant l'année, les enfants sont alors contrôlés par le conseiller pédagogique.	Avec des moyens d'enseignement provenant d'une communauté dans un cas et avec des moyens d'enseignement officiels dans l'autre cas. Avec des moyens d'enseignement officiels on jugais „interessants“. ²⁰
LU				Personen mit Primardiplom können auf der Primarstufe unterrichten. Sekundarlehrpersonen können diejenigen Fächer auf der Sekundarstufe I unterrichten, für welche sie ein entsprechendes Lehrdiplom haben.	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlende Vertrauenswürdigkeit (siehe Volksschulbildungsverordnung) - Keine adäquate Ausbildung der Gesuchsteller
NE				Le service de l'enseignement obligatoire propose que les enfants scolarisés à la maison passent une fois par année des épreuves de connaissances scolaires.	Lorsque le contexte éducatif ne correspond pas aux critères habituellement attendus, l'autorité communale, sur la base du préavis négatif du service de l'enseignement obligatoire, déconseille aux parents de scolariser les enfants à la maison. Si ceux-ci s'opposent à cette recommandation, l'autorité communale en réfère à l'autorité tutélaire.
NW				-	Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag gehören gemäss Volksschulgesetz und Lehrplan die Entwicklung und Förderung und Ausbildung von sozialen Kompetenzen, welche im engen familiären Umfeld nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich sind. Ausnahme: Gesuche für Kinder mit einem ausserordentlich spezifischen sonderpädagogischen Bedürfnis werden unter den je gegebenen Voraussetzungen individuell behandelt und beurteilt.
OW				-	Die bisherige Bewilligungspraxis des Kantons für das sehr seltene Begehren von Privatunterricht anstelle eines regulären Schulbesuchs war stets befristet und beschränkte sich ausschliesslich auf <ul style="list-style-type: none"> - Ausnahmesituationen zur Überbrückung einer kürzeren Zeitspanne, während welcher der Schulbesuch dem Kind nicht zugemutet oder infolge Abwesenheit der Familie (z. B. längere Geschäfts- oder Urlaubsreise) am Wohnort nicht durchgeführt werden konnte. - hatte stets zur Bedingung, dass der

²⁰ Gemeint ist, dass die eingesetzten Lehrmittel „grosso modo“ den Lernzielen bzw. dem Lehrplan der öffentlichen Schule entsprechen müssen. (M. Lapaire, persönliche Mitteilung, 10.März 2010)

				<p>Privatunterricht von einer Lehrperson mit stufengerechtem Lehrdiplom erteilt wird und angemessene Aufsichtsmaßnahmen (vorgängige Vereinbarung des Stoffplanes, usw.) getroffen wurden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ziel war in jedem Fall die Gewährleistung des frühestmöglichen Anschlusses an den regulären Schulbesuch nach Beendigung des Privatunterrichts.
SG			Die Lehrdiplome müssen zumindest stufennah sein. Unterricht mit einem KGU-Diplom auf der Sek I ist nicht möglich.	Grundsätzlich gehen wenige Gesuche ein. Zumeist wird die Vermittlung sozialer Kompetenz betont. Flankierende Massnahmen diesbezüglich sind für die Bewilligung unerlässlich.
SH²¹			Controlling durch das zuständige Schulinspektorat. Lehrplan muss eingehalten werden und die entsprechenden Lehrmittel verwendet werden.	Ungenügende Ausbildung der Unterrichtenden.
SO			Es ist auch möglich, dass Eltern, welche über kein Lehrdiplom verfügen, Lehrpersonen mit adäquater Ausbildung privat anstellen.	Gesuche werden meistens aufgrund unzureichend nachweisbarer Schulung in Selbst- und Sozialkompetenz abgelehnt.
SZ			I. d. R. betreffen die Gesuche einzelne Schuljahre oder einzelne Semester, nicht aber den dauerhaften Unterricht über die gesamte Volksschulzeit.	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn die Eltern über keine stufenadäquate Ausbildung verfügen. - In jedem Fall wird eindringlich auf die Sozialisationsituation aufmerksam gemacht und empfohlen, flankierende Massnahmen zu ergreifen.
TG			-	<p>Nicht erfüllen der Bewilligungsvoraussetzungen, Auflagen und Bedingungen gemäss den Richtlinien für die private Schulung (Kanton Thurgau: Handbuch für die Schulbehörde, Anhang I/3).²²</p> <p>Grösste Hürde ist der Nachweis einer genügenden Sozialisierung (Ablösung vom Elternhaus, Hineinführen in die Gesellschaft, soziales Lernen etc.)</p>

²¹ Der Kanton Schaffhausen erteilt die Erlaubnis zum Privatunterricht keiner Personengruppe generell. Er macht die Bewilligung „fallabhängig“ und legt sich auf „keine Regel“ fest. (P. Auerswald, persönliche Mitteilung, 8. März 2010)

²² vgl. Anhang A2

TI				La scolarizzazione a domicilio è prevista solo per allievi gravemente malati; le lezioni sono impartite da docenti scelti dagli istituti scolastici. ²³	La Legge prevede l'obbligo scolastico.
UR				Die Frage der Stufenberechtigung hat sich bis jetzt nicht gestellt, da bis anhin nur Kinder im Primarschulalter privat unterrichtet wurden.	Gesuche sind äusserst selten. Bisherige Anfragen wurden abschlägig beantwortet.
VD				-	-
VS				-	Bis anhin wurden keine Gesuche abgelehnt.
ZG				Der Begriff "zu Hause" ist in Bezug auf die Handhabung im Kanton Zug irreführend, wenn darunter die Behausung im Kanton Zug gemeint ist. Eltern mit ständigem Wohnsitz im Kanton Zug, die die Möglichkeit haben, ihre Kinder in einer öffentlichen oder privaten Schule unterrichten zu lassen, wird grundsätzlich keine Bewilligung zum privaten Unterricht "zu Hause" erteilt. Wenn im Kanton Zug von Privatschulung (Homeschooling) die Rede ist, ist immer der Umstand gegeben, dass die Familien zwar die Niederlassung im Kanton Zug haben, sich jedoch aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit meist längere Perioden im Ausland aufhalten, wobei die Familie jeweils mitzieht. Der Privatunterricht untersteht grundsätzlich den gleichen Anforderungsbedingungen wie die Privatschulen. Diese sind in der Verordnung zum Schulgesetz vom 7. Juli 1992 und im Reglement zum Schulgesetz vom 10. Juni 1992 festgehalten.	Eine Bewilligung erhalten nur Eltern, welche ihren Wohnsitz im Kanton Zug haben und sich aber aus privaten oder geschäftlichen Gründen während eines Grossteil des Jahres nicht im Kanton, sondern im Ausland aufhalten (namentlich reisende Geschäftsleute, Ausbilder in internationalen Kreisen oder bei Zirkusleuten). Die Gesuchstellenden müssen gewährleisten, dass die Kinder, die privat geschult werden, von Lehrpersonen mit anerkannter Lehrberechtigung unterrichtet werden. Sofern die religiöse und psychologische Integrität der Kinder nicht gewahrt wird, wird keine Bewilligung erteilt.
ZH				Eltern mit einem Lehrdiplom auf Volksschulstufe dürfen alle Stufen unterrichten.	Die Eltern stellen keine Gesuche, sondern erstatten Meldung, dass sie ihre Kinder bzw. Jugendlichen zu Hause unterrichten/unterrichten lassen möchten. Nach einem Jahr setzen die Aufsichtsbesuche ein.

Während in den Kantonen Aargau, Appenzell Ausserrhoden, Bern, Genf, Jura, Neuenburg und Waadt die Bewilligungspraxis der Ämter mit den gesetzlichen Grundlagen übereinstimmt – Homeschooling ist in allen Kantonen für alle Eltern ohne Lehrpatent möglich – verlangt der Kanton Freiburg eine Berufsqualifikation im pädagogischen oder sozialen Bereich. Das Schulgesetz vom 23. Mai 1985 hingegen betont das Recht der Eltern ihren

²³ Luca Pedrini, Aggiunto alla Direzione, präzisiert in seinem Begleitschreiben: „La seule exception possible est pour des élèves gravement malades (formes tumorales ecc.), qui pour des périodes de l'année scolaire doivent être suivis par des enseignants à leur domicile. Même s'ils sont malades et ne vont pas à l'école ces élèves résultent en tout cas inscrits à une école de référence. Pour l'année scolaire 2008/2009 il y a eu un seul élève gravement malade, qui a été suivi à la maison.“ (Persönliche Mitteilung, 17. September 2009)

Kindern zu Hause Unterricht zu erteilen, wenn sie in der Lage sind, ihnen eine der öffentlichen Schule gleichwertige Bildung zu ermöglichen. (Art. 4, Art. 104)

Fünf Kantone (BS, SG, VS, ZG und ZH) geben an, ein Lehrdiplom unabhängig der Stufe zu verlangen. Während im Kanton Zürich die Handhabung mit dem Gesetz klar übereinstimmt und es im „Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen vom 4. Juli 1962“ des Kantons Wallis lediglich heisst, dass einem Schüler gestattet werden kann, „dem Privatunterricht zu Hause zu folgen“ (Art. 32), verlangt der Kt. St. Gallen, dass die Lehrdiplome „zumindest stufennah“ sind. (vgl. Tab. 6) Weil der Kanton die Lehrdiplome für den Privatunterricht nicht vollumfänglich anerkennt, wurde er in der Zusammenfassung (vgl. Abbildung 4) den Kantonen, die ein Stufendiplom verlangen, zugezählt. Überdies sind im Kanton St. Gallen strenge Auflagen zu erfüllen, was die „Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit“ anbelangt. (vgl. Anhang A2)

Die Kantone Basel-Stadt und Zug nehmen eine restriktive Haltung ein, obschon sie in der Erhebung angeben alle Lehrdiplome anzuerkennen. Während das Schulgesetz im Kanton Basel-Stadt die Voraussetzungen für den Privatunterricht nur in der Persönlichkeit des Lehrers und „gutem Privatunterricht“ (§ 135) definiert, bewilligt das Departement „nur begründete Einzelfälle“. (vgl. Tabelle 6) Es beruft sich dabei auf den Schulrechtler Plotke (2003), der die Meinung vertritt, dass Bewilligungen nur zu erteilen wären, „wenn die besondere Situation des Kindes (Behinderung, Fremdsprachigkeit) für Unterricht ausserhalb der Schule spricht.“ (S. 477) Eine Diskrepanz zwischen Recht und Handhabung wird bewusst in Kauf genommen. (vgl. Tabelle 6) Der Kanton Zug kennt zwar keine Regelung des Privatunterrichts im Gesetz (vgl. dazu auch EDK, 2009b, S. 25), unterstellt den Privatunterricht der Erhebung zufolge aber denselben Bedingungen wie die Privatschulen. (vgl. Tabelle 6) In der Praxis wird Homeschooling im Sinne von „Unterricht zu Hause“ nicht bewilligt. Einzig Eltern, die ihre Niederlassung im Kanton Zug haben, „sich aber aus privaten oder geschäftlichen Gründen während eines Grossteils des Jahres nicht im Kanton, sondern im Ausland aufhalten (namentlich reisende Geschäftsleute, Ausbildner in internationalen Kreisen oder bei Zirkusleuten)“ (vgl. Tabelle 6), können ihre Kinder mit anerkannter Lehrberechtigung schulen lassen.

Neun Kantone geben an ein Stufenpatent für den Privatunterricht zu verlangen. (AI, BL, GL, GR, LU, OW, SO, SZ und TG) Die Kantone Appenzell Innerrhoden und Graubünden sprechen auch Sondergenehmigungen für den Unterricht von Sekundarlehrpersonen auf der Unterstufe aus (AI) oder können auch nur Teildiplom anerkennen (GR). (vgl. Tabelle 6) Der Kanton Luzern handhabt es etwas strenger, indem Sekundarlehrpersonen nur dieje-

nigen Fächer unterrichten dürfen, über welche sie eine Lehrbewilligung verfügen. (vgl. ebd.) Die Kantone Glarus, Schwyz und Solothurn verfügen je über detaillierte Reglemente, Weisungen oder Richtlinien und handhaben den Privatunterricht in der Praxis analog zu den Gesetzen. (vgl. Anhang A2) Der Kanton Basel-Stadt zeigt sich zwar grosszügig, wenn er zulässt, dass innerhalb der Stufe auch „artfremde Fächer“ (vgl. Tabelle 6) unterrichtet werden dürfen, argumentiert in seiner Bewilligungspraxis aber ähnlich wie der Kanton Basel-Stadt: „Wenn keine Begründung für den Privatunterricht vorgelegt werden kann (z. B. Arzzeugnis, Indikation SPD oder KJPD, ähnliches)“ (vgl. Tabelle 6), lehnt er die Gesuche ab. Das „Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002“ hingegen verlangt nur, die an die öffentlichen Schulen gestellten Anforderungen zu erfüllen. (vgl. Anhang A2) Zudem existiert eine interne Richtlinie, die aber nicht einsehbar ist, sprich nur mündlich mitgeteilt wird. (vgl. ebd.) Eine ähnliche Argumentationslinie verfolgt auch der Kanton Obwalden. Das „Bildungsgesetz vom 16. März 2006“ hält fest, dass an den Privatunterricht „Bedingungen geknüpft“ (vgl. Anhang A2) werden können. Die „Handreichung zu Privatschulen und Privatunterricht (September 2007)“ präzisiert weiter, dass die Bewilligung für „Einzelunterricht (ob zu Hause oder auswärts) ... nur erteilt wird, wenn die besondere Situation des Kindes (Behinderung, Fremdsprachigkeit) für den Unterricht ausserhalb einer Schule spricht.“ (vgl. Anhang A2) Insofern ist die strenge Handhabung, dass „in jedem Fall die Gewährleistung des frühestmöglichen Anschlusses an den regulären Schulbesuch“ (vgl. Tabelle 6) gesucht werden soll, vollkommen gesetzeskonform. Die Angabe, dass Eltern, die über ein Stufenpatent verfügen, der Privatunterricht ermöglicht wird, ist in diesem Zusammenhang aber verwirrend. Neben den strengen Auflagen, die der Kanton Thurgau definiert (vgl. „Richtlinien für die private Schulung von Kindern im schulpflichtigen Alter vom 31. Januar 2006“ im Anhang A2) gilt es darauf hinzuweisen, dass der Privatunterricht nicht die gesamte Primarschulzeit umfassen darf. (vgl. ebd.) Aus diesem Grund bildet er in der Zusammenfassung (vgl. Abbildung 4) eine Kategorie mit denjenigen Kantonen, in denen der Privatunterricht grundsätzlich nicht vorgesehen ist.

Die einzigen drei Kantone, die angeben, dass Homeschooling generell untersagt ist, sind die Kantone Nidwalden, Tessin und Uri. Nidwalden kennt – ähnlich wie Zug – keine gesetzliche Regelung (vgl. Anhang A2). Vom Verbot ausgenommen werden können Kinder mit einem „ausserordentlich spezifischen sonderpädagogischen Bedürfnis“. (vgl. Tab. 6) Die Gesuche werden individuell gehandhabt. Der Kanton Tessin sieht im „Legge della scuola del 1 febbraio 1990“ Privatunterricht lediglich für psychisch oder physisch erkrankte Kinder und Jugendliche vor. (vgl. Anhang A2) In jedem Fall aber bleiben die Schülerin-

nen und Schüler an einer öffentlichen Schule eingeschrieben. (vgl. Tab. 6) Homeschooling ist aus dieser Perspektive auch für Kinder und Jugendliche mit speziellen Bedürfnissen nicht möglich. Im „Schulgesetz vom 2. März 1997“ des Kantons Uri heisst es zwar, dass der Schulrat „die Bewilligung für den Besuch von Privatunterricht an Schulpflichtige zu erteilen“ hat, doch wurden bisherige Gesuche abschlägig beantwortet. (vgl. Tabelle 6) Die gesetzlichen Grundlagen zum Privatunterricht sind im Kanton Uri spärlich.

Eine Ausnahme in der Erhebung bildet der Kanton Schaffhausen. Obschon das „Schulgesetz vom 27. April 1981“ erwähnt, dass die Schulpflicht „durch den Besuch bewilligten privaten Unterrichts erfüllt werden“ (vgl. Anhang A2) kann, legt sich die Behörde auf kein allgemeingültiges Verfahren fest, sondern macht die Bewilligung „fallabhängig“. (vgl. Tab. 6)

2.3.4 Zuständige Personen der Kantonalen Ämter

Untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Personen beziehungsweise Funktionen, die sich für die Bearbeitung und die Bewilligung der Homeschooling-Gesuche im Herbst 2009 zuständig bezeichneten. Es zeigt sich, dass die Bewilligung der Gesuche in den allermeisten Fällen Sache der Bildungsdirektorin beziehungsweise des Bildungsdirektors sind, während die Bearbeitung der Dossiers verschiedenen Personen und Gremien wie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulaufsicht unter anderem zugezogen sind. In drei Kantonen ist die Bildungsdirektion sowohl für die Bearbeitung als auch für die Bewilligung zuständig. In vier Kantonen muss die Bewilligung von politischen Instanzen – der Landschulkommission, des Erziehungs- beziehungsweise des Regierungsrates – erteilt werden. Nur in drei Kantonen ist das Bewilligungsverfahren Sache lokaler beziehungsweise regionaler Behörden.

Tabelle 7: Übersicht über die Bewilligungspraxis für Homeschooling

	Bearbeitung	Bewilligungsentscheid
AG	Lokale Schulpflege	
AI	Leiterin Landschulamt	Landschulkommission
AR	Leiterin pädagogische Fachstelle Sonderschulung und Privatschulung	Bildungsdirektor
BE	Regionale Schulinspektorate	
BL	Abteilung Aufsicht	
BS	Bildungskoordination des Erziehungsdepartements	Departementsvorsteher
FR	Juristischer Dienst	
GE	Direction générale (primaire, secondaire, postobligatoire)	Doyen du degré
GL	Zuständige Fachpersonen	Bildungsdirektor
GR	Abteilung Schulaufsicht des Amtes für Volksschule und Sport	
JU²⁴	Le Service de l'Enseignement	Le Chef de Service
LU	Abteilung Schulaufsicht	Bildungsdirektor
NE	Les parents qui décident de donner à leur enfant un enseignement privé en informent la commission scolaire ou la direction d'école intéressée.	
NW	Amt für Volksschulen: Je nach Fall sind mehrere Instanzen involviert, SPD, Sonderpädagogik	Bildungsdirektion, Direktionsvorsteher
OW	Pädagogische Mitarbeiterin	Regierungsrat
SG	Amt für Volksschule, Abteilung Unterricht	Erziehungsrat
SH	Die Bewilligung ist beim Erziehungsrat einzureichen.	
SO	Amtsvorsteher	
SZ	Schulaufsicht	Amtsvorsteher
TG	Amt für Volksschule, Schulaufsicht, Inspektoren/Inspektorinnen der betreffenden Schulgemeinde	
TI²⁵	-	-
UR²⁶	Bildungsdirektion	
VD	La Direction Pédagogique	
VS	Dienstchef der Dienststelle obligatorisches Unterrichtswesen	
ZG	Leiter Schulaufsicht	Bildungsdirektor
ZH	Die Eltern melden die Absicht, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten der lokalen Schulgemeinde und der Aufsicht Privatschulen. Die Bildungsdirektorin kann den Unterricht auf Empfehlung der Aufsicht Privatschulen untersagen.	

2.4 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Kantonsumfrage zusammengefasst und mit Martis (1991) früheren Daten der gesamtschweizerischen Umfrage über Homeschooling,

²⁴ „Ordonnance portant exécution de la loi sur l'enseignement privé du 18 décembre 1984, Art. 20: „Les parents qui entendent donner ou faire donner à leur enfant un enseignement en milieu privé communiquent leur décision par écrit à la commission de l'école du cercle scolaire.“ En réalité, elles en informent le Service de l'Enseignement qui vérifie les motivations et les possibilités réelles de dispenser cet enseignement. (M. Lapaire, Conseiller pédagogique, persönliche Mitteilung, 2. März 2010)

²⁵ Da der Privatunterricht im Kanton Tessin generell verboten, resp. in Ausnahmefällen von physischen oder psychischen Einschränkungen erlaubt werden kann (vgl. Kapitel 2.3.3), ist laut Umfrage niemand beim Kanton zuständig.

²⁶ Die Bildungsdirektion behandelt Gesuche für Homeschooling gleich wie Gesuche für Privatschulen. Das bedeutet, dass eine Bewilligung der Direktion Voraussetzung dafür ist, dass die lokale Schulbehörde ebenfalls ihre Zustimmung geben kann.

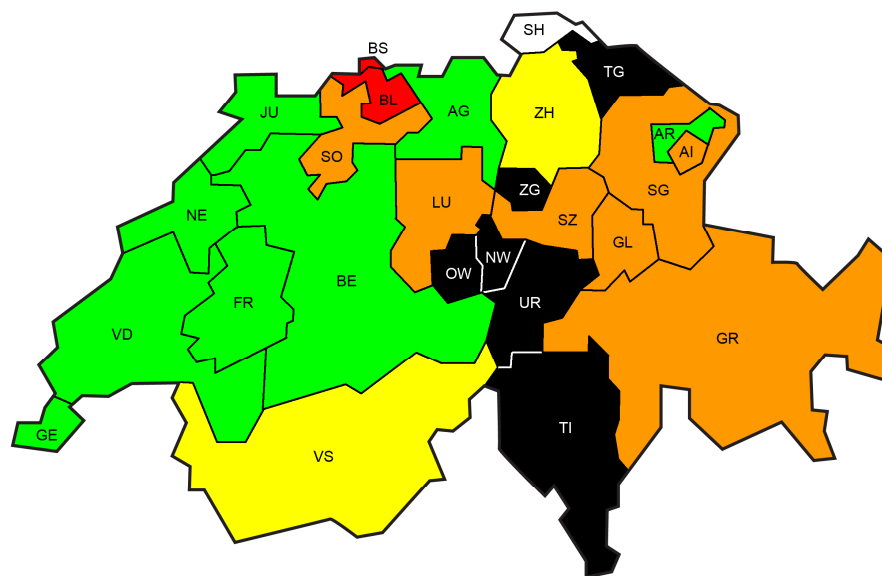
Hinweisen zur tradierten Jurisdiktion und weiterer Literatur kontrastiert. Da sich die Bewilligungsinstanzen seit der Umfrage von 1990 kaum verändert haben (vgl. Marti, 1991, S. 10), wird nicht nochmals darauf eingegangen.

2.4.1 Die Rahmenbedingungen für Homeschooling in den Kantonen

Die oben diskutierten rechtlichen Rahmenbedingungen für Homeschooling sollen nun in einer Grafik zusammengeführt werden, um die Bewilligungspraxis der einzelnen Kantone übersichtlich darzustellen. Wieso einzelne Kantone den gebildeten Kategorien zugeordnet werden, ist dem Kapitel 2.3.3 zu entnehmen.

Grundsätzlich ermöglichen sieben Kantone auch Eltern, die über kein Lehrpatent verfügen, ihre eigenen Kinder zu schulen. Zwei Kantone anerkennen für den Privatunterricht alle Lehrdiplome, während sieben Kantone ein Stufendiplom verlangen, zwei Kantone zwingendermassen besondere Förderungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen voraussetzen und sechs Kantone keinen dauerhaften Privatunterricht zulassen. Wie erwähnt sind für einen Kanton keine Angaben zu machen.

Abbildung 4: Übersicht über die Bewilligungspraxis für Homeschooling 2008/09



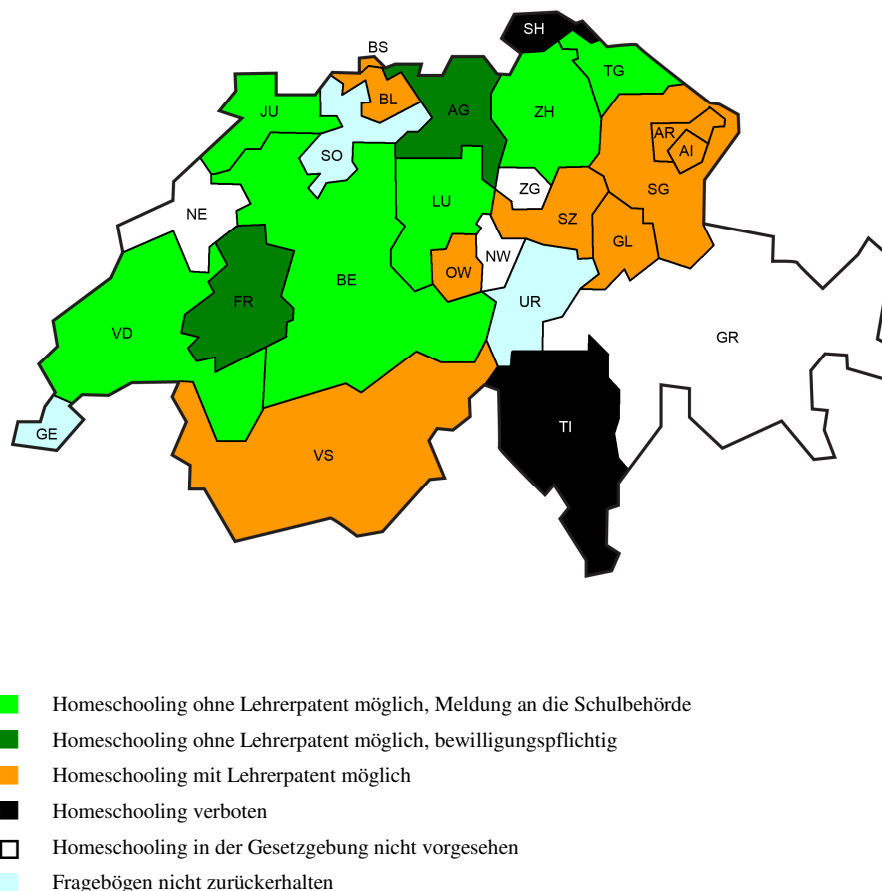
- Homeschooling ohne Lehrpatent möglich
- Homeschooling mit Lehrpatent möglich, stufenunabhängig
- Homeschooling mit Stufenpatent möglich
- Homeschooling nur in begrenzten Einzelfällen möglich (namentlich psychische Schwierigkeiten, Krankheiten o. Ä.)
- Homeschooling grundsätzlich nicht oder nur zeitweise möglich (Ausnahmen vgl. Anhang A2)
- Keine Aussage möglich (vgl. Tabelle 6)

Die rechtliche Lage scheint sich seit Anfang der 90er-Jahre leicht verändert zu haben, wenngleich es Schwierigkeiten mit sich bringt, sich auf Martis (1991) Daten abzustützen. (vgl. Abbildung 5) Denn Marti stützt ihre Angaben alleine auf die Antworten der kantonalen Ämter (vgl. S. 10) ohne auf die Gesetzestexte zu verweisen. Schon in ihrer Umfrage sind Gegensätze zwischen der rechtlichen Lage und der Handhabung von Homeschooling auszumachen. Es erstaunt beispielsweise, dass der Kanton Neuenburg angibt, über keine Regelung zum Privatunterricht im Gesetz zu verfügen, obschon das „Loi sur l’organisation scolaire“ von 1984 den Privatunterricht klar regelt. (vgl. Kapitel 2.3.3; Anhang A2) Des Weiteren fällt in der Umfrage von 1990 das Homeschooling-Verbot im Kantons Schaffhausen auf, wo doch, wie in Kapitel 2.3.3 dargelegt, Homeschooling von Gesetzes wegen grundsätzlich möglich ist. Die Behörden des Kantons Schaffhausen scheinen eine restriktive Haltung gegenüber dem Privatunterricht einzunehmen, als es das Gesetz vorgibt. Während sich der Kanton Graubünden in der Zeit zwischen den zwei Umfragen eine Regelung für den Privatunterricht gegeben hat, blieb die restriktive Haltung des Kantons Tessin unverändert.

Die Kantone Aargau, Bern, Freiburg, Jura und Waadt belassen das Recht der Eltern, ihre Kinder zu Hause schulen zu können, unverändert. Allerdings sind in den Kantonen Bern und Freiburg Verschärfungstendenzen festzustellen. Der Kanton Bern verlangt seit 2008 neu, dass pädagogisch ausgebildete Personen diejenigen anleiten, die den Unterricht zu Hause erteilen. (vgl. Anhang A2) Ebenso möchte auch der Kanton Freiburg im Schulgesetz, das in Vorbereitung ist, die Regelungen verschärfen und künftig ein EDK anerkanntes Diplom verlangen. (vgl. Tabelle 6)

Verschärft haben die Regelungen seit 1990 ebenso die Kantone Luzern, Zürich und Thurgau. In Luzern ist heute ein Stufenpatent notwendig und im Kanton Thurgau ist bei hohen Auflagen, die schwierig zu erfüllen sind, Homeschooling nicht mehr über die gesamte Primarschulzeit möglich. (vgl. Kapitel 2.3.3; Anhang A2) Auch im Kanton Zürich ist seit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes 2005 der Unterricht zu Hause seit dem Schuljahr 2008/09 ohne Lehrerpapier nicht mehr länger als ein Jahr gestattet. (vgl. Minor, 2008) Bei der Bildungsdirektorin gingen zwar Briefe von Homeschoolern ein, die aber keine Wirkung zeigten. (ebd.) Rekurse von zwei Familien, die ihre Kinder mit Fernschulmaterial unterrichteten, wurden negativ beurteilt. Diese Unterrichtsform sei für schulpflichtige Kinder im Gesetz nicht vorgesehen, hiess es von Seiten des Regierungsrates. (vgl. Imfeld, 2010)

Abbildung 5: Übersicht über die Bewilligungspraxis für Homeschooling 1990 nach Marti (1991)



Es ist auch zu fragen, inwiefern die Bildungsämter der beiden Basel einer eigenwilligen Gesetzesauslegung folgen. (vgl. Kapitel 2.3.3) Ob diese einer gerichtlichen Anfechtung standhielten, bleibt offen. Es sei darauf hingewiesen, dass im Kanton Basel-Stadt in der Handhabung der Gesuche mit Plotke (2003) die Monographie eines Juristen über das geltende kantonale Recht gestellt wird. (vgl. Tab. 6)

Das Wachstum der Homeschooling-Bewegung und die gesetzlichen Restriktionen scheinen in den letzten Jahren zugenommen zu haben.

2.4.2 Das Wachstum der Homeschooling Bewegung in der Schweiz

Im Gegensatz zu den USA, wo nach vorsichtigen, offiziellen Zahlen 2.9 Prozent der Kinder und Jugendlichen zu Hause unterrichtet werden (vgl. Kapitel 1.2, wo auch Zahlen für andere Länder genannt werden), ist Homeschooling in der Schweiz eine Randerscheinung. Mit der Grössenordnung von ca. 0.05 Prozent ist die Bewegung irgendwo zwischen den Bewegungen von Frankreich (0.1 Prozent) und Japan (ca. 0.02 Prozent) einzuordnen. (vgl.

Schirmacher, 2005, S. 215) Der Vergleich der aktuellen Zahlen mit denjenigen von Marti (1991) belegt jedoch, dass die Homeschooling-Bewegung in den letzten 19 Jahren um ein Vielfaches gewachsen ist. Marti berichtete von drei Kantonen, die keine Angaben zur Anzahl zu Hause unterrichteten Kinder und Jugendlichen machen konnten, da die Meldepflicht nur lokalen oder regionalen Behörden gegenüber bestand. Heute erfassen, mit Ausnahme des Kantons Aargau, alle Kantone die Zahlen. Während im Schuljahr 1989/90 in sieben Kantonen keine Fälle von Privatunterricht bekannt waren, waren in sieben weiteren Kantonen vereinzelt Fälle anzutreffen. Führend sei damals der Kanton Waadt mit (geschätzten) zwölf Fällen gewesen. Als Sonderfall galt in Martis Erhebung die Melchsee-Frutt, wo im Kanton Obwalden auf „Bundesratsurteil“ [sic] drei Kinder durch einen Lehrer privat unterrichtet wurden, da ihnen der lange Schulweg nicht zugemutet werden konnte. Marti kommt zum Schluss: „Zusammenfassend kann man sagen, dass Homeschooling im Sinne von Privatunterricht fast in der ganzen Schweiz erlaubt aber nicht sehr verbreitet, ja teilweise sogar unbekannt ist.“ (S. 10) Dies scheint sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten verändert zu haben. Zwar konzentrieren sich die Familien, die Homeschooling praktizieren, nach wie vor auf einzelne Kantone, doch ist das Phänomen flächendeckend verbreitet. Dass auch die Medien vermehrt über Homeschooling berichten, wurde in Kapitel 1.4.2 dargestellt.

2.5 Exkurs: Der Privatunterricht im Kanton Bern aus historischer Sicht

Dass der Privatunterricht im Kanton Bern, wie in Kapitel 2.4.1 dargestellt, nicht mehr nur von den Eltern verantwortet, sondern nun auch durch eine pädagogisch ausgebildete Person begleitet werden muss, steht einer langen Rechtstradition entgegen. Bereits die erste Berner Verfassung vom 6. Juli 1831 legte in Art. 12 fest: „Die Befugnis zu lehren ist unter gesetzlichen Beschränkungen frei.“ (Pölit, 1833, o. S.) Eben dieser Artikel floss auch in die Staatsverfassungen des Kantons Bern von 1846 und 1893 ein. (Kanton Bern, 1846; 1893) Das Gesetz über den Privatunterricht vom 24. Dezember 1832 schliesslich führt weiter aus: „Der Unterricht, welchen ein oder mehrere Väter zu Hause entweder selbst erteilen, oder durch einen oder mehrere Lehrer erteilen lassen ist keiner gesetzlichen Prüfung und Bewilligung unterworfen“ (Kanton Bern, 1862, S. 424), wiewohl dies die Eltern nicht von der Rechenschaftspflicht gegenüber dem Staate entband. (ebd.) Noch in den Dreissigerjahren des letzten Jahrhunderts war es nach Haas (1933) in etlichen Kantonen keinesfalls selbstverständlich, dass für den Privatunterricht Bewilligungen eingeholt wer-

den mussten: „Die Erfüllung besonderer Voraussetzungen zur Erteilung dieses Privatunterrichts [gemeint ist „der nicht schulmässig erteilte Unterricht“ (S. 4)] ist nach den Rechten nur weniger Kantone vorgeschrieben.“ (S. 33) Die rechtliche Tradition scheint in der Diskussion um den Privatunterricht und in den Argumentationen und Stellungnahmen der Kantone und Bildungsämter im Gegensatz zu den heutigen Schwerpunkten der Sozialisation, der Enkulturation oder der Leistung keine Rolle zu spielen. (vgl. Kapitel 2.4.1; Anhang A2)

3 Theoretischer Hintergrund und Literatur

Nach einem allgemeinen Überblick über ausgewählte Aspekte der Homeschooling-Bewegung und der Darstellung der Rechtslage und Grösse der Bewegung in der Schweiz im vorhergehenden Kapitel, folgen Ausführungen zum theoretischen Hintergrund und bereits publizierten Studien. Zunächst wird der theoretische Rahmen näher erläutert.

3.1 Theoretischer Rahmen

Wie in der Einleitung erwähnt, liegt der Arbeit Fends (2008) „Neue Theorie der Schule“ zugrunde. In seiner strukturfunktionalistischen Sicht legt er dar, dass die gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens primär in der „sozialen Reproduktion“ (S. 49) bestehe. Diese zielen auf die „*Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in Institutionen* [Hervorhebung im Original], die spontane und unstete Formen der Erziehung und des Lehrens und Lernens in geplante und stabile transformiert.“ (S. 28) Dies bedeutet für ihn „Sozialisation zu Veranstanalten“ (ebd.) und begründet dies in der „*dauerhaften* [Hervorhebung im Original] Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft“, die Institutionen leisten würden. (ebd.) Bildungssysteme sind demnach Institutionen, „die die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren. Sie *arbeiten an der „Seele“ von Heranwachsenden* [Hervorhebung im Original], an ihren mentalen Strukturen und an ihrem Wertesystem.“ (ebd., S. 29) Das Gemeinwesen realisiere so kollektive Interessen, zum Beispiel die Erhaltung der kulturellen Identität und der sozialen Integration sowie die Bewahrung kultureller Traditionen. (ebd.) Dabei gilt es zu beachten, dass nicht nur Begegnungen mit Inhalten im schulischen Unterricht oder im Schulleben von Bedeutung sind, sondern dass aus sozialisationstheoretischer Sicht die „Gesamtheit möglicher Erfahrungen in Bildungsinstitutionen“ von Wichtigkeit sind. (ebd., S. 57) So gesehen gehören beispielsweise die Normen und Werte eines schulischen Prüfungssystems durch Legitimation von Autorität und Leistungsorientierung zur Integrationsfunktion des Bildungssystems.

Im Gegensatz hierzu schreibt Fischer (2009) über den häuslichen Unterricht: „Homeschooling in seinen Erscheinungsformen ist wahrscheinlich so vielfältig, wie es Familien gibt, die Homeschooling ausüben.“ (S. 248) Angesichts dieser Tatsache gilt es zu beachten, dass die Kriterien der Bildungstheorie – gesellschaftliche Strukturen zu stützen und zu erhalten – auch für die „radikalste Form der Differenzierung und Privatisierung der Bildung“ (ebd., S. 245) gelten. Die Kritik aus bildungstheoretischer Sicht lautet entsprechend, dass „die

Lebenswelt aufgrund der Zufälligkeit des Auftretens von Lernanlässen und die Abhängigkeit derselben von der persönlichen Biographie des Lernenden ... keinesfalls einen systematisch dargereichten Bildungsgang ... ersetzen kann.“ (ebd., S. 250) Es klingt geradezu paradox, dieser Arbeit ein Modell zugrunde zu legen, das die häusliche Bildung im Keim kritisiert. Ebenso kann argumentiert werden, dass die Funktionen, die ein staatliches Bildungssystem zu erfüllen hat, nicht auf familiäre Strukturen angewandt werden können. Auch sind die Homeschooling-Familien spätestens mit der Erlangung von Berufsschuldiplomen oder mit dem Eintritt in die Tertiärstufe auf staatliche Strukturen in unserer hochspezialisierten Gesellschaft angewiesen. Selbstverständlich kann beispielsweise die Allokationsfunktion des Bildungssystems – die Zuweisung beruflicher Laufbahnen und Berufe – nicht mit familiären Aufgaben verglichen werden. Diese Widersprüche heben sich allerdings auf, wenn Fend (2008) von der „Doppelfunktion des Bildungswesens“ (S. 53) spricht. Die Reproduktionsaufgabe des Bildungswesens ist so beschaffen, dass den Funktionsleistungen „jeweils individuelle Handlungs- und Entwicklungschancen“ (ebd.) entsprechen. „Der gesellschaftlich-kulturellen Reproduktion entspricht die individuelle Funktion der Herstellung und Handlungsfähigkeit, die sich in Qualifikationserwerb, Lebensplanung, sozialer Orientierung und Identitätsbildung entfaltet.“ (ebd.) Dies sind folglich beobachtbare Größen, an denen die Leistung der Eltern beziehungsweise die Kompetenzen der Homeschooling-Jugendlichen gemessen werden können. In der Tabelle 8 sind einander die individuellen und die gesellschaftlichen Funktionen gegenübergestellt.

Tabelle 8: Gegenüberstellung der schulischen Funktionen mit Gesellschaftsbereichen und individueller Handlungsfähigkeit nach Fend (2008)

	...wird im Bildungssystem erreicht durch	...als Beitrag zu Systemproblemen in den Gesellschaftsbereichen	...eröffnet den Lernenden individuelle Handlungsfähigkeiten
Enkulturationsfunktion	Sozialisation und kulturelle Initiation	Kultur und Sinnsysteme Symbolische Ordnungen	Kulturelle Teilhabe und Identität: Autonomie im Denken und Handeln
Qualifikationsfunktion	Lehre und Unterricht	Ökonomisches System Produktionsbereich	Berufsfähigkeit: Erwerb von Wissen und Fertigkeiten
Allokationsfunktion	Prüfungen und Berechtigungen	Sozialstruktur Berufliches Positionssystem	Lebensplanung: Berufliche Stellung und Aufstieg durch Lernanstrengung
Integrationsfunktion	Politische Bildung Institutionelle Regelsysteme und Herrschaftsformen	Politisches System Herrschaftsnorm	Soziale Identität und politische Teilhabe: Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung als Grundlage für soziale Verantwortung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fend, 2008, S. 51, 54

3.1.1 Kritik an der schultheoretischen Sicht und am Schulsystem

Die strukturfunktionalistische Perspektive bietet als theoretischen Rahmen den Vorteil, dass sie Sozialisation im umfassenden Sinne als Reproduktion der Gesellschaft versteht. Genau dieses Verständnis hat in der Vergangenheit aber auch vor allem in der Tradition marxistischer Theorien Kritik erfahren. Schülerinnen und Schüler würden „in der Schule die sozialen Umgangsformen der kapitalistischen Wirtschaft“ einüben. (Hurrelmann, 2006, S. 203) Ebenso merkt Tillmann (2000) kritisch an, dass es keinen anderen Weg zum schulischen Erfolg gäbe, als sich der Macht der gesellschaftlichen Rollenträger „Lehrer“ des Schulsystems zu fügen. (S. 174)

Die Diskussion um die Bildungspflicht in Deutschland ist bereits in Kapitel 1.3 angesprochen worden. Edel (2007), selbst in der deutschen Homeschooling-Bewegung aktiv, argumentiert, dass Familien den Staat bildeten – und nicht umgekehrt. (S. 17) Schirmmacher stellt fest, dass in der Rechtssprechung Deutschlands in Bezug auf das Erziehungsrecht im konkreten Fall bis jetzt „de Facto die Entscheidung des Staates Vorrang vor der der Eltern hatte.“ (Schirmmacher, 2004, S. 38) Auch unterzieht er den heimlichen Lehrplan einer Kritik und erinnert daran, „dass jede Pädagogik von einem ihr zugrundeliegenden Menschenbild und einer Ethik bestimmt wird.“ (2002, S. 67) Spiegler (2008) zufolge ist dies jedoch nicht die Kritik einzelner Vertreter oder Befürworter der Homeschooling-Bewegung, sondern Grundtenor im Allgemeinen: „Die Vertreter von Home Education kritisieren eine Schulpraxis, die auf die Funktion des Systems Schule für den Erhalt der gesellschaftlichen Strukturen fokussiert.“ (S. 74) Er führt weiter aus, dass Homeschooling – welches nach seiner Auffassung selbst schon als Systemkritik beschrieben werden kann – wenig mit Kritik an der einzelnen Lehrperson oder Schule zu tun habe. (S. 75) Van Galen (1991) stimmt mit Spiegler überein, dass die traditionelle Schule bei Homeschoolern in der Kritik steht, führt in ihrer Studie „Ideologues and Pedagogues: Parents Who Teach Their Children at Home“ aber einen anderen Grund an: „The parents in this study share with traditional educators a belief that schooling serve children’s individual needs *and* [Hervorhebung im Original] the needs of society, but they disagree that traditional schools do serve society’s best interest.“ (S. 74 f.) Sie kommt also zum Schluss, dass nicht das System an sich in der Kritik steht, sondern Homeschooler vielmehr der Überzeugung sind, dass die traditionelle Schule die in ihren Augen wahren Bedürfnisse der Gesellschaft nicht abdeckt.

3.1.2 Forschungsansatz

Wenngleich viele Homeschooling-Familien „eine Schulpraxis, die auf die Funktion des Systems Schule für den Erhalt der gesellschaftlichen Strukturen fokussiert“ (Spiegler, 2008, S. 74) kritisieren, wird nicht die Bildung oder der Staat an und für sich in Frage gestellt. Übertragen auf Fends (2008) Modell der Doppelfunktion des Bildungswesens bedeutet dies, dass die gesellschaftliche Funktion, wie erläutert, zwar abgelehnt wird, die individuelle Funktion jedoch im Streben der Eltern, ihre Kinder zu verantwortungsvollen Bürgern erziehen und bilden zu wollen, nachweisbar sein sollte.

Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Fend (2008) schreibt im Zusammenhang der Betrachtung von historischen Sozialisationsmilieus: „Figurationen schulischer Sozialisationsmilieus nachzugehen ist schwierig, da sie, wenn man in ihnen aufgewachsen ist, eine erkenntnishemmende Selbstverständlichkeit haben. Nur Vergleiche und Kontrasterfahrungen machen sie sichtbar.“ (S. 85) Ganz in diesem Sinne wird in dieser Arbeit untersucht, wie Homeschooling-Familien versuchen die gesellschaftlichen Funktionen auszufüllen. Als Nebeneffekt einer historischen Rekonstruktion der Strukturen und Prozesse der Vergesellschaftung von Lehren und Lernen nennt Fend (ebd.) das geschärfte Bewusstsein, „dass „alles auch anders sein könnte“. (ebd., S. 120) Die Homeschooling-Bewegung geht bewusst einen anderen Weg als den institutionellen. Mit welchem Erfolg dieser beschieden sein kann, möchte die Arbeit anhand von fünf Fallstudien zeigen.

3.1.3 Fragestellung

Da Homeschooling in Europa – insbesondere im deutschsprachigen Raum – ein Forschungsdesiderat darstellt (vgl. Kapitel 3.2.1), konzentriert sich die Untersuchung nicht auf eine einzelne Funktion des Bildungssystems, sondern versucht auf einer allgemeinen Ebene die Erfüllung der vier Funktionen anhand einzelner Vertreter der Homeschooling-Bewegung in der Schweiz zu beschreiben.

Folgende Fragen waren für die Entwicklung des Forschungsinstruments massgebend:

- I. Wie sind die Homeschooling-Familien zu charakterisieren?
- II. Wie versuchen die Eltern das soziale Umfeld ihrer Kinder zu gestalten?
- III. Wie vermitteln die Homeschooling-Eltern unserer Kultur entsprechende Basiswerte und Kompetenzen?
- IV. Wie tangiert die Allokationsfunktion des staatlichen Bildungswesens die Homeschooling-Familien?
- V. Wie gelingt den zu Hause unterrichteten Jugendlichen der Übertritt in die weiterführenden Institutionen und Betriebe?

- VI. Unterscheiden sich die zu Hause unterrichteten Jugendlichen in ihrem Sozialverhalten von gleichaltrigen traditionell geschulten Jugendlichen aus der Selbstsicht und der Fremdsicht der Ausbildenden?
- VII. Unterscheiden sich die zu Hause unterrichteten Jugendlichen in ihren schulischen Leistungen von ihren Klassenkolleginnen und Klassenkollegen an den weiterführenden Institutionen?
- VIII. Wie gelingt es den Homeschooling-Eltern ihre Kinder ins politische System und die demokratische Gesellschaft zu integrieren?

Untersuchungen in anderen Ländern, namentlich den USA, zeigen, dass Homeschooling-Familien – jedenfalls traditionell – einen bestimmten sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. (vgl. Kapitel 1.2) Die Frage I sucht zu klären, ob auch die in dieser Untersuchung berücksichtigten Familien einen tendenziell homogenen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. Die Fragen II und III fokussieren die Sozialisationsbedingungen der Homeschooling-Jugendlichen. Auf der einen Seite wird versucht das Umfeld der Jugendlichen zu beschreiben, auf der anderen Seite soll das Engagement der Eltern beziehungsweise die konkrete Vermittlung von kulturellen Werten untersucht werden. Diese Fragen lassen sich der Enkulturationsfunktion zuweisen. Um zu untersuchen, inwieweit die Homeschooling-Familien die Allokationsfunktion des Bildungswesens durch Eigenaktivität kompensieren können beziehungsweise wie sie die Allokation ohne die institutionelle Schule bewerkstelligen, soll die Frage IV klären. Wie der Übertritt von Homeschooling-Jugendlichen an weiterführende Institutionen (namentlich Gymnasien oder Berufsschulen) aufgrund der Sozialisations-, Qualifikations-, aber auch der Allokationsbedingungen verläuft, untersucht die Frage V. Die Fragen VI und VII fokussieren die Enkulturations- beziehungsweise Qualifikationsfunktion. Die sozialen Kompetenzen können aus der Sicht der erweiterten Leistungsbeurteilung, wie sie beispielsweise der Kanton Luzern anstrebt (vgl. Amt für Volksschulbildung, 2002, S. 29), unter den schulischen Qualifikationen subsumiert werden.²⁷ Schliesslich stellt sich auch die Frage nach der Integration in das politische System und die Einübung der politischen Handlungsfähigkeit (VIII).

3.2 Überblick über bereits publizierte Studien

Nachdem die theoretische Verortung dieser Arbeit und die Fragestellung diskutiert wurden, folgt ein Überblick über bereits publizierte Studien. Der Literaturbericht beschränkt sich nicht nur auf Untersuchungen zu den schulischen Funktionen, sondern bezieht auch

²⁷ In den Kapitel 5.4 und 6.2 wurden die Einschätzungen der Selbst- und Sozialkompetenz der Qualifikation zugeordnet. Ebenso da verordnet sind sie in der Codierliste (vgl. Kapitel B4) sAllgemeine Fragen zum Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft, zu Peer-Beziehungen etc. wurden unter der Enkulturation zusammengefasst. Auch Fends (2008) allgemeine Bezeichnung „Berufsfähigkeit“ (S. 54) legitimiert diese Einordnung.

die Motive für Homeschooling mit ein. Zunächst folgen Angaben über die allgemeine Quellenlage.

3.2.1 Allgemeine Quellenlage im deutschsprachigen Raum

Wie bereits erwähnt ist die Forschungsbasis im deutschen Sprachraum äusserst dünn. Erst 2006 erschien in Deutschland von Fischer und Ladenthin mit dem Herausgeberwerk „Homeschooling – Tradition und Perspektive“ eine erste fachwissenschaftliche Publikation, ohne jedoch Homeschooling in Deutschland empirisch zu beschreiben. Der Soziologe Spiegler (2008) publizierte „Home Education in Deutschland“ die erste grössere Studie im deutschsprachigen Raum, die den Motiven von Homeschooling-Familien nachgeht und die Bewegung in Deutschland beschreibt. Fischer (2009) wiederum wählte für seine erziehungswissenschaftliche Annäherung an „Homeschooling in der Bundesrepublik Deutschland“ ein hermeneutisches Vorgehen, Ansätze in den Werken verschiedener Autoren zu beschreiben, bietet aber auch einen geschichtlichen Abriss und erläutert die Organisation, Theorie und Praxis von Homeschooling in Deutschland. Daneben wurden noch einige Bücher publiziert, die sich mit Homeschooling auseinandersetzten: „Lernen als Lebensstil“ (Pflüger, 2004), „Schulfrei. Lernen ohne Grenzen“ (Mohsennia, 2004), „Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen“ (Mayer & Schirmacher, 2004), „Bildungspflicht statt Schulzwang“ (Schirmacher, 2005) und „Mut zu neuen Bildungswegen“ (Edel, 2007). Ebenfalls von Edel (2005) die Broschüre „Nur Schule? Mut zu neuen Bildungswegen“.

In der Schweiz gestaltet sich die Lage noch einiges spärlicher. Die zweite Ausgabe von „endlich! Die Zeitschrift für ein freies Bildungswesen“ (vgl. Marti, 1991) widmete sich dem Thema Homeschooling. Sie beinhaltet neben Familienportraits eine gesamtschweizerische Umfrage über Homeschooling. Erst Keller (1999) griff mit „Denn mein Leben ist Lernen“ die Thematik wieder auf, indem er ein Buch publizierte, das seine langjährige Erfahrung als Lehrer von Kindern dokumentiert, die nie eine Schule besucht haben. Im selben Jahr erschien in der schweizerischen Zeitschrift „Unterwegs: Auf neuen Lern- & Erziehungswegen“ (Marti, 1999) ein Artikel über Homeschooling in den USA. Im Rahmen einer Diplomarbeit am Institut für Heilpädagogik Luzern entstand eine Arbeit zum Thema „Homeschooling in der Schweiz. Eine Alternative zum integrativen Unterricht?“. (Jordi-Halter, 2009)

Schriften, die sich kritisch mit der Volksschule und deren Organisationsform auseinandersetzten oder alternative Schulformen fokussieren, sind einige erschienen. Jürg Jegge (1976) beklagt in „Dummheit ist lernbar“ die starke Segregation des Schulsystems und beschreibt

seine persönlichen Erfahrungen mit „Schulversagern“. Mit „Alternative Schulformen in der Schweiz“ skizziert Näf (1988) die Idee eines freien Bildungswesens verschiedener Pädagogen. Im zweiten Teil folgen zwölf Selbstdarstellungen von Privatschulen. Gürtler (1994) publizierte einen Sammelband rund ums „Thema Schule“, unter anderem mit kritischen Beiträgen zu den Themen Elternrecht, Schulversagen oder Jugendgewalt. Näf greift darin in zwei seiner Aufsätze in aller Kürze auch Homeschooling auf. Peter Sutter (2000) fordert „Schafft die Schule ab!“, kritisiert die schulische Selektion, prangert den Machtmissbrauch der Schule an und beschreibt seine Vision Lernzentren als Alternative zu Schulen. Beglinger und Largo (2009) plädieren in „Schülerjahre“ für mehr Pädagogik vom Kinde aus.

Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie zeigt jedoch, dass die Diskussion um die Schule teils kritisch geführt wird, Homeschooling als Bildungsform dabei jedoch eine äusserst marginale Rolle am Rande spielt.

Es lässt sich resümieren, dass Homeschooling im gesamten deutschsprachigen Raum weitgehend unerforscht ist. In Deutschland ist bisher erst eine grössere wissenschaftlich empirische Studie erschienen, in der Schweiz noch keine. Aus diesem Grund muss bis jetzt vor allem auf Studien aus dem anglophonen Raum zurück gegriffen werden.

3.2.2 Beweggründe für Homeschooling

Wird in dieser Arbeit untersucht, wie Eltern ihre Kinder ausserhalb des Schulsystems unterrichten und mit welchem Erfolg dies beschieden ist, so sind auch die Motivationen der Eltern zu berücksichtigen. Werden die Beweggründe der Eltern miteinbezogen, kann eruiert werden, welche „individuellen Funktionen“ (vgl. Kapitel 3.1) des Bildungswesens besonders betont werden und welche allenfalls auch in der elterlichen Kritik stehen. Besonders populär ist die Auffassung, dass Homeschooling vor allem ein christlich-fundamentalistisches Phänomen sei.²⁸ Deshalb wird diesem Punkt in der Darlegung der Motivationen ein separates Kapitel gewidmet.

3.2.2.1 Ist die Mehrheit der Homeschooler christlich motiviert?

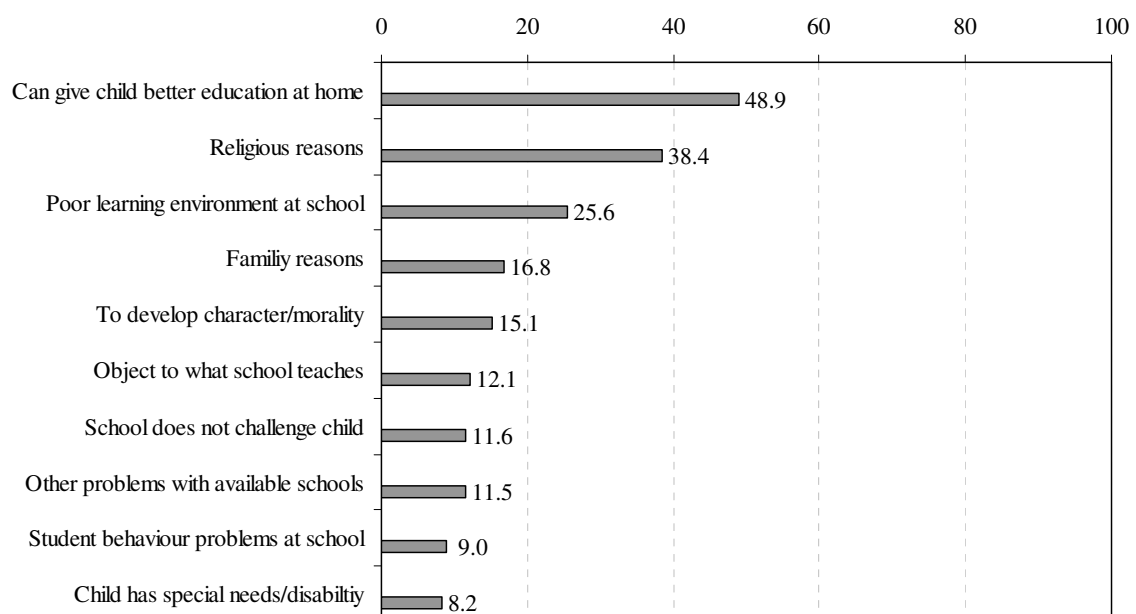
Bereits die kurze Einführung über die Wiederentdeckung des Homeschooling in den USA (vgl. Kapitel 1.4.1) macht deutlich, dass der Anstoss zur heutigen Homeschooling-Tradition nicht ausschliesslich auf christlichen Wurzeln fusst. Fischer (2009) meint dazu:

²⁸ Vgl. beispielsweise die Bewertung des Unterrichts zu Hause durch H. Achilles, des Hessischen Kultusministeriums (2003, zitiert nach Meyer & Schirmacher, 2004, S. 109 ff.)

In den USA erfreute sich Homeschooling seit seiner schrittweisen Legalisierung wachsender Beliebtheit und wurde von evangelikalischen Christen im Zuge der Legalisierung erst als Alternative zur öffentlichen Beschulung entdeckt, dann aber umso heftiger von ihnen propagiert, womit natürlich eine vergessene christliche und spezifisch protestantische Tradition wiederentdeckt wurde. (S. 76 f.)

Wenn Stevens (2001) das Bild einer religiös und säkular getrennt gruppierten Homeschooling-Bewegung zeichnet – und nach Mayberry et al. (1995) die Bewegung der 90er-Jahre tatsächlich überwiegend stark christlich geprägt ist, eine Minderheit religiös orthodoxem Gedankengut aber entschieden entgegentritt (vgl. S. 34 ff.) – so tut er dies vor dem Hintergrund, eine von der Überzeugung her relativ homogene Gruppe von „Believers“ einer heterogenen Gruppe von Buddhisten, Katholiken, Orthodoxen, Juden oder Atheisten gegenüberzustellen. (vgl. S. 10 ff.) Die folgenden Daten deuten darauf hin, dass sowohl das religiös motivierte, als auch das „educational“ Homeschooling in der Argumentation von Wichtigkeit sind. (Isenberg, 2007, S. 399) Obschon die überwiegende Mehrheit einen christlichen Hintergrund hat, muss dies nicht bedeuten, dass die Ausübung von Homeschooling zwingend religiös motiviert ist. In der nationalen Bildungserhebung des National Center for Education Statistics (NCES) von 1999 gaben fast die Hälfte der Befragten an, dass Homeschooling eine bessere Bildung ermögliche. (2001, S. 10) Religiöse Beweggründe traten erst an zweite Stelle, gefolgt von einem nicht zufrieden stellenden Lernumfeld an den öffentlichen Schulen. (vgl. Abbildung 6)

Abbildung 6: Zehn Gründe für Homeschooling in den USA 1999



Quelle: NCES (2001, S. 10)

Isenberg (2007) führt die oben angeführte Erhebung mit den Daten von 1996 und den Daten von 2003 zusammen. Da sich der Fragemodus in der jüngsten Erhebung unterscheidet, wendet er Stevens Modell an (vgl. oben): Um die Anzahl der religiös motivierten Homeschooler nach oben begrenzen zu können, ordnet er die Items „religious reasons“, „to develop character/morality“ und „object to what school teaches“ der religiös motivierten Gruppe zu, während die Items „can give child better education at home“, „poor learning environment“ und „school does not challenge child“ der Gruppe der „educational“ Homeschooler zugezählt werden. Mit den Items „child has special needs/disability“ und „student behavioral problems at school“ schafft er eine dritte Kategorie. (vgl. ebd., S. 399 ff.) Ein Überblick wird in der folgenden Tabelle gegeben:

Tabelle 9: „Self-reported Reasons for Homeschooling“

	1996 NHES (Upper Bound)	1999 NHES (Upper Bound)	2003 NHES (Point Estimate)
Religion (“Religious Reasons,” “Develop Character/Morality,” or “Object to What the School Teaches” for 1996-99; “Religious or Moral Instruction” most important reason for 2003)	25%	52%	30%
Education (“Give Child a Better Education at Home,” “Poor Learning Environment at School,” or “School Does Not Challenge Child” for 1996-99; “Dissatisfied with Academic Instruction at Schools” or “Concerned about School Environment” most important reason for 2003)	61%	67%	48%
Behavioral or special need (“Child Has Special Needs/Disability” or “Student Behavioral Problems” in 1996-99; “Child Has Physical or Mental Health Problem” or “Special Needs that You Feel the School Can’t or Won’t Meet” most important reason for 2003)	14%	15%	14%
A different reason	23%	12%	9%

Quelle: Isenberg, (2007, S. 401)

Laut den staatlichen statistischen Daten und der hier vorgenommenen Modellrechnung scheint es evident, dass die Mehrheit der Homeschooler „educational“ motiviert ist. Ebenso scheinen die religiösen Gründe nicht so ins Gewicht zu fallen, während rund eins von sieben Kindern wegen kindsbezogenen Problemen oder speziellem Förderbedarf zu Hause geschult wird. (vgl. ebd.) Schirmmachers (2005) Hinweis, „dass christliche Motive für Homeschooling meist nicht bedeuten, dass nicht zum einen säkulare Motive gleichzeitig eine Rolle spielten und zum anderen nicht bedeutet, dass christliches Homeschooling sich von der nichtchristlichen Pädagogik abkoppelt“, scheint sich in den eben dargestellten Befunden zu spiegeln. (S. 244)

3.2.2.2 Schwierigkeiten Motive einzuordnen

Auch Spiegler (2008) kommt zum Schluss, „dass die Frage nach den Motiven sich auf ein sehr komplexes, schwer zu fassendes Phänomen richtet und eine multifaktorielle Bedingtheit angenommen werden muss.“ (S. 48) Damit ist in Frage gestellt, inwiefern die oben genannten zweistufigen Modelle die Wirklichkeit abbilden können.²⁹ Rothermel (2003) hat in ihrer Studie „Can we Classify Motives for Home Education?“ versucht, einzelne Kategorienbildungen – so beispielsweise Van Galens (1991) Einteilung in „Ideologues und Pedagogues“ – für Motivationen in Grossbritannien nachzukonstruieren. Jedoch ohne Erfolg. Sie resümiert: „The motives emerging from the US studies do not apply in the UK simply because of differences in the populations as a whole (for example, the strength of the Religious Right in the USA).“ (S. 86) So kann sie beispielsweise nur von 13.14 Prozent ($n = 1099$ Kinder bzw. 419 Familien) der Befragten berichten, die Moral oder Glaube generell als Motivation für Homeschooling angegeben hatten oder nur von 4.17 Prozent, die durch Glauben motiviert sind, Homeschooling zu praktizieren. Damit fehlt in Grossbritannien die Gruppe der „Ideologues“ weitgehend. (S. 82) Die drei häufigsten Motive sind nach Rothermels Studie die Unzufriedenheit mit der Schule (31 Prozent), der schon immer vorhandene Wunsch diese Bildungsform zu leben (29 Prozent) und Schikanierung oder Mobbing in der öffentlichen Schule. (25 Prozent). Auch Arai (2000) kommt zum Schluss, dass das Muster einer nach ideologischen und pädagogischen Motivationen getrennten Bewegung für Kanada nicht zutreffend sei. Gründe sieht er vor allem im Umstand, dass sich die gesetzlichen Bestimmungen schon länger zugunsten von Homeschooling verschoben hätten. Dadurch wählten heute breitere Personengruppen den Unterricht zu Hause, für die Homeschooling eine Möglichkeit von vielen darstelle. (S. 214) Ebenso legt Beck (2006) dar, dass Homeschooling-Eltern in Norwegen, Schweden und anderen europäischen Ländern einen anderen sozialen und politischen Hintergrund aufweisen würden als in den USA. Er ergänzt: „In Norway, we also observe ideological differences, such as a reference by home educators to the leftist, educational ideologists“. (S. 257) Nicht nur der soziale und politische Hintergrund der Familien erlaubt es nicht, globale Aussagen zu machen, auch der Wandlungsprozess der Motivationen innerhalb der Familien stellt eine Schwierigkeit dar. (Rothermel, 2003, S. 81; Spiegler, 2008, S. 73 ff.)

Spiegler (2008) entwickelte ein Modell, das die elterlichen Erwartungen an die Bildung und deren Wahrnehmung der öffentlichen Schule kombiniert. Wird die Schule in einem

²⁹ Zu den Typisierungen früherer Studien vgl. auch Mayberry (1989)

oder mehreren Bereichen in der Form, den vermittelten Werten, der Wissensvermittlung oder dem Wohlergehen des Kindes den elterlichen Erwartungen nicht gerecht, können Eltern in Homeschooling eine Bildungsform sehen, die ihren Erwartungen besser gerecht wird. Entsprechend bildet er folgende Kategorien, die erlauben „die gesamte Bandbreite der Bewegung vergleichend zu erfassen, da in der Gesamtsicht die (zumindest zeitweise) Entscheidung gegen die öffentliche Schule die einzige Gemeinsamkeit“ (S. 52) der Homeschooling-Familien darstellt: Homeschooling für einen selbstbestimmten Alltag, für individuelle Wertevermittlung, für besseren Wissenserwerb oder für das psychische und physische Wohl des Kindes. (vgl. 48 ff.)

Nachdem in diesem Kapitel auf ausgewählte Studien, Modelle und Probleme der Motivations-Forschung eingegangen wurde, konzentrieren sich die nächsten Kapitel auf Homeschooling-Studien zu den Funktionsbereichen des Bildungswesens. Der Einfachheit halber werden die Termini Fends (2008) übernommen. Gemeint sind stets die individuellen Funktionen. (vgl. Kapitel 3.1)

3.2.3 Enkulturation

3.2.3.1 Bedenken zur Sozialisationssituation der Homeschooler

Sowohl bei Laien als auch bei professionellen Kräften der Bildung steht Homeschooling in der Kritik, insbesondere was die Sozialisation anbelangt. Keller (1999), langjährige Lehrkraft von Privatschülerinnen und Privatschülern, beschreibt seine Erfahrungen wie folgt:

Wird die Entfaltung von unbeschulten Kindern unter dem Aspekt des sozialen Lernens betrachtet, kommen viele gesellschaftliche Vorurteile zum Tragen. Die Absage an die Beschulungs-ideologie wird gleichgesetzt mit dem Mangel an zwischenmenschlichen Kontakten, insbesondere mit Gleichaltrigen; Bilder sozialer Verelendung steigen auf, die Angst vor dem egozentrischen Einzelgänger, dem weltfremden Sonderling regt sich. (S. 235)

Spiegler (2008) berichtet in seinem Forschungsprojekt von der gleichen Beobachtung: „Die Frage nach der Sozialisation scheint so präsent, dass sich viele Eltern, die ihre Kinder zu Hause unterrichten, schon Gedanken zu diesem Thema gemacht haben.“ (S. 131)

Mayberry et al. (1995) führten eine Umfrage unter Superintendanten der US-Bundesstaaten Washington, Nevada und Utah durch, die sich für die Implementierung staatlicher Richtlinien für Homeschooling verantwortlich zeichneten. Diese wurden angehalten, in einem Rating-Verfahren die Qualitäten der öffentlichen Schule und „Home Schools“ in verschiedenen Bereichen einzuschätzen. 51 Prozent ($n = 118$) der Befragten

bewerteten die Sozialisation von Homeschooling-Jugendlichen als „very low“, 41 Prozent als „low“. Die Sozialisationssituation der Lernenden an öffentlichen Schulen hingegen beurteilten 81 Prozent als „high“ oder „very high“. (S. 95) Ebenso stellte die American Psychological Association in Frage, ob zu Hause unterrichtete Jugendliche die nötige Sozialisation erhalten würden, um Bürgerinnen und Bürger in der amerikanischen Gesellschaft zu werden. (Murray, 1996, zitiert nach Medlin, 2000, S. 108) Medlin (ebd.) zieht nach dem Zitieren mehrerer Studien das Fazit, dass die Fremdperspektive professioneller Pädagoginnen und Pädagogen und die Eigenperspektive der Homeschooler weit differieren. (S. 110) Es folgt ein Überblick publizierter Studien.

3.2.3.2 Studien zur Sozialisation

Zu den bedeutendsten Studien im Bereich der Sozialisation zählt diejenige von Shyers (1992) (vgl. Medlin, 2000, S. 114). Er führte eine Vergleichsstudie durch, indem er je eine Gruppe von 70 traditionell und institutionell geschulten Jugendlichen im Alter von 8 bis 10 Jahren einer Gruppe von 70 Homeschoolern gegenüberstellte. Die Stichprobe der Homeschooling-Kinder setzte sich aus je 35 Knaben und Mädchen zusammen, die vollständig zu Hause unterrichtet worden waren und in zwei standardisierten psychologischen Testverfahren als beste abschnitten. Die Kinder der Kontrollgruppe entsprachen in Bezug auf Rasse, Geschlecht, Alter, Familiengröße, sozioökonomischem Status und Anzahl und Häufigkeit von außerschulischen Aktivitäten exakt der Stichprobe. Geschulte Beobachterinnen und Beobachter zeichneten mittels psychologischen Testverfahren („Direct Observation Form DOF“ u. a.) das Verhalten der Kinder während freien Spielphasen und Gruppenaktivitäten auf. Während sich in Bezug auf das Selbstkonzept keine nennenswerten Unterschiede ergaben, verhielten sich die Kontrollgruppe der traditionell geschulten Kinder unabhängig von Alter und Geschlecht signifikant aggressiver, lauter und konkurrenzbetonter. Shyers führt das niedrigere Problemverhalten der Homeschooling-Kinder, in Anlehnung an das Modelllernen, auf die vermehrte Möglichkeit Erwachsene in der Familie zu beobachten, zurück.

Eine andere Vergleichsstudie führte Smedley (1992) durch. Er verglich eine kleinere Gruppe von 20 Homeschooling-Jugendlichen mit einer Gruppe von 13 traditionell beschulten Jugendlichen. Alle Befragten wiesen ungefähr den gleichen sozioökonomischen Hintergrund auf und waren Teil von protestantischen Kirchen. Die Eltern füllten den Standardtest „Vineland Adaptive Behaviour Scales“ aus, der die drei übergeordneten Bereiche „communication domain“, „daily living skills domain“ und „socialization domain“ beinhaltet.

Die Homeschooling-Jugendlichen schnitten den Test mit rund 15 Prozent höheren Werten als die traditionell geschulten Jugendlichen ab und lagen im nationalen Vergleich im Durchschnitt auf der 84. Perzentile.

Das Forschungsteam McKinley, Asaro, Bergin, D'Auria N. und Gagnon (2007) wählte ebenfalls einen vergleichenden Ansatz, erweiterte die Versuchsanlage aber um eine weitere Kontrollgruppe von Privatschul-Kindern. Die insgesamt 150 acht- bis zwölf-jährigen Kinder lösten vier z. T. leicht adaptierte Tests zu den Bereichen „peer network“, „dyadic loneliness“, „social skills“ und „friendship“. Die Hypothese der Forscher, wonach die Homeschooler am besten abschneiden würden, konnte nicht bestätigt werden. In allen Unterkategorien der Messung der sozialen Fertigkeiten – „cooperation“, „assertion“, „self-control“ und „overall social skills“ – waren die Privatschul-Kinder den Homeschoolern und den Schülerinnen und Schülern der öffentlichen Schule signifikant überlegen. Zudem schätzten sich die Homeschooler einsamer ein als die Privatschul-Kinder, obschon sich im „peer network“-Test keine signifikanten Unterschiede zeigten. In ihren engen Freundschaften hingegen zeigten die Homeschooler weniger Konfliktverhalten als die anderen zwei Gruppen und engere Bindungen zu ihren besten Freunden als die Schüler der öffentlichen Schule. Die Forscher resümieren, dass sich die Privat-Schüler zwar von den zwei anderen Gruppen abhoben, die Homeschooler und die Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Schule aber in etwa das gleiche Verhalten zeigten.

Als Teil eines grösseren Forschungsprojekts erhob Rothermel (2002) mittels psychologischer Testverfahren Daten zum Sozialverhalten von ca. 40 Kindern. Die Kinder zeigten – ausser im Bereich „making and receiving of complaints“ – mehr passives denn aggressives Verhalten und lagen insgesamt etwa in der Norm. In Bezug auf Peer-Beziehungen zeigten einige Jugendliche unterdurchschnittliche Aktivität. Die Forscherin resümiert in Anbetracht des eher schlechten Abschneidens im zweiten Teil der Untersuchung: „The research found that children learning at home have very difference [sic] experiences and skills from school children and that to expect the same of all children underestimates many valuable aspects of the home-educated children's character.“ (o. S.)

Wie Rothermel berichtet auch Chatham-Carpenter (1994) von weniger Peer-Kontakten bei Homeschoolern. Sie liess eine Gruppe von 21 Homeschooling-Jugendliche und eine Gruppe von 20 Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Schule während eines Monats jede Interaktion protokollieren, die über zwei Minuten dauerte. Während die zweit genannte Gruppe öfters und mit mehr Personen in Kontakt stand – insbesondere signifikant häufiger mit Peers – zeigten die Homeschooling-Jugendlichen signifikant häufigere Kontakte zu

Älteren, denn mit Peers oder Jüngeren. Das Resultat mag nicht erstaunen, zeigt aber, dass die soziale Lebenswelt der Homeschooling-Jugendlichen entscheidend von altersdurchmischten Interaktionen geprägt ist. In einer schriftlichen Befragung christlich geprägter Homeschooling-Familien ($n = 259$) waren ausnahmslos alle Befragten der Meinung, dass die Familie, ergänzt durch ausserfamiliäre Aktivitäten, am besten als Sozialisationsinstanz diene. (Tillman, 1995) Ebenso wird die Sozialisation als Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt gedeutet. Innerhalb der Familie könnten soziale Fertigkeiten und Normen trainiert werden, die dann in anderen Gruppen angewendet werden könnten – der Familie wird so eine Mittlerrolle zugeschrieben. Thomas (1998) argumentiert in seiner explorativen Studie sinnlich, hebt aber nicht der Familie zugeschriebene positive Eigenschaften hervor, sondern kritisiert die Schule:

The opportunity to develop and practise social skills in school is quite limited. ... The consequence is that the ‚social‘ skills acquired are those which may be essential for survival in school but have little applicability in the outside world. There is virtually no opportunity to relate socially to adults in school in order to learn wider social skills. Ironically, such skills can only be learned outside school hours. (S. 116 f.)

Die schulischen Interaktionssituationen haben für ihn nichts mit „real-life, dynamic contact“ (ebd.) zu tun.

Medlin (2000) relativiert die guten Resultate einiger Studien, indem er mahnt, dass die qualitativen Auswertungen vieler Studien nicht generalisiert werden dürften. (S. 118)

Ebenso weist er auf mehrere Schwachstellen der Sozialisationsforschung im Homeschooling-Kontext hin:

Studies of home schooling and socialization have the customary faults of research in a very young field: no guiding theory, inadequate experimental design, poorly defined research questions, untried and weak measures, unorthodox treatment and presentation of data, and conclusions based on subjective judgments. (ebd.)

Ebenso adressiert er das Problem der Selbstselektion – die kaum zu umgehen ist, weil von Homeschoolern nicht verlangt werden kann, dass sie in Studien partizipieren – und die Schwierigkeit der Passgenauigkeit von Kontrollgruppen. Nichtsdestotrotz fasst Medlin den Stand der Forschung wie folgt zusammen:

... some preliminary conclusions can be stated. Home-schooled children are taking part in the daily routines of their communities. They are certainly not isolated... Home-schooled children are acquiring the rules of behavior and systems of beliefs and attitudes they need. They have good self-esteem and are likely to display fewer behavior problems than do other children. They may be more socially mature and have better leadership skills than other children as well. And they appear to be functioning effectively as members of adult society. (S. 119)

Bevor auf die im Zitat angesprochene gesellschaftliche Integration von Homeschoolern in Kapitel 3.2.6 näher eingegangen wird, werden zuerst Studien zur Leistung und zum Übertritt an weiterführende Institutionen besprochen.

3.2.4 Qualifikation

Die wohl bekannteste Studie, die die schulische Qualifikation von über 20'000 Homeschoolern untersuchte, ist jene von Rudner (1999). Er fasste die Ergebnisse von Standardtests von in Programmen der christlichen Bob Jones University eingeschriebenen Homeschoolern zusammen. Treibende Kraft hinter der Studie – wie Rudner selbst deklarierte – war die Home School Legal Defense Association (HSLDA). Die überaus guten Ergebnisse unter anderem im Rechnen, im Lesen und in den Naturwissenschaften – die Resultate liegen in allen Jahrgängen über dem nationalen Durchschnitt – werden nicht nur durch die auf die Bob Jones University eingeschränkte Stichprobe relativiert. Auch der sozioökonomische Hintergrund der Familien beschränkt sich praktisch auf weisse Familien mit überdurchschnittlichem Einkommen. Die Studie kann folglich nicht für den Vergleich verschiedener Bildungsarten herangezogen werden, was jedoch schon Rudner selbst formuliert: „This study is not a comparison of home schools with public schools.“ (o. S.)

Blok (2004) vergleicht sieben amerikanische – darunter Rudners (1999) – und eine kanadische Studie zu den schulischen Leistungen von Homeschooling-Jugendlichen. Den Studien ist gemeinsam, dass sie eine ähnliche Struktur aufweisen: „All of them included a fairly comparable group of children who had never been homeschooled. ... Generally speaking, this design is weak, as it does little to exclude invalidating factors.“ (Blok, 2004, S. 43)

Folglich können alle von ihm zitierten Studien die Frage, ob Homeschooling per se bessere Resultate erzeugt, nicht beantworten. Die eben angesprochenen Einschränkungen nicht berücksichtigt, bescheinigen drei Studien Homeschooling kleine bis mittlere, eine Studie mittlere, eine mittlere bis grosse und zwei sehr grosse Vorteile. (S. 45 f.) Nur eine Studie kommt zum Schluss, dass Homeschooling weder Vor- noch Nachteile brachte. (ebd.)

Mit diesen kurzen Ausführungen sind die Hauptpunkte bereits angesprochen: Werden die Resultate von Leistungstests ungeachtet weiterer Faktoren interpretiert, ergeben sich in der Regel klare Vorteile für Homeschooling. Versuchen Forscher jedoch Korrelationen nachzuweisen, wird es einiges schwieriger: „Studying home-educated students' achievement is even more difficult than studying parental motivations“, stellt Collom (2005, S. 314) fest. Er begründet dies zuallererst mit unvollständigen Datensätzen. Entweder seien Daten von Jugendlichen zugänglich, nicht aber die der Eltern oder umgekehrt. (ebd.) Belfield (2005)

legt in seiner Studie dar, dass die Korrelation zwischen Familienhintergrund und Testergebnissen weder bei Privat-Schülern noch bei Schülern der öffentlichen Schule so stark sind wie bei Homeschooling-Jugendlichen. Er interpretiert seine Resultate vorsichtig und meint, dass sie anzeigen, dass die Homeschooler sicher keinen Nachteil hätten – aber eben auch nicht mehr. (S. 174)

Auf der anderen Seite errechnet Collom (2005) in seinem Forschungsprojekt mit Jugendlichen einer Charter School³⁰ ($n = 235$) keine signifikanten Relationen zwischen der Herkunft („race“), der sozialen Schicht („class“) oder der Lehrerfahrung („teachingexperience“) und dem schulischen Erfolg finden konnte. Als signifikant erwies sich hingegen die Bildung der Eltern. (S. 329) Zu diesem Ergebnis gelangte auch schon Ray (1997). Auch er wies nach, dass die Bildung der Eltern signifikant mit der Leistung der Kinder korreliert, nicht aber das Familieneinkommen, die Lehrertifikate der Eltern oder der Aufenthaltsstatus von Ausländern. (S. 59)

Rothermel (2004) konzentrierte sich in ihrer Untersuchung in England auf Vierjährige verschiedenster sozioökonomischer Hintergründe ($n = 35$). Sie führte mit diesen am Anfang und am Ende des Schuljahres Leistungsstandardtests durch und interviewte die Familien. In ihrer Studie überflügeln die Homeschooling-Kinder ihre Kolleginnen und Kollegen der Regelschule deutlich. Auch die Kinder der unteren sozioökonomischen Schichten schnitten in ihrer Untersuchung besser ab als ihre Kolleginnen und Kollegen der mittleren Schichten. Sowohl die Schicht („class“) als auch die Religion und – im Gegensatz zu Collom (2005) und Ray (1997) – die Bildung, waren hier keine Indikatoren für die Leistungen der Kinder.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Wenn Homeschooling-Kinder in Leistungstests nicht besser als ihre Alterskolleginnen und –kollegen abschnitten, dann mindestens ebenso gut. Die Faktoren um den Lernerfolg zu bestimmen, gestaltet sich schwierig. Es gibt jedoch mehrfache Hinweise darauf, dass Homeschooling sozioökonomische Hintergründe auszugleichen vermag³¹ und sich eine Lehrerqualifikation nicht signifikant auf die schulische Leistung von Kindern auswirkt.

³⁰ Damit ist hier eine Schule gemeint, die Eltern, die ihre Kinder selbst unterrichten, auf der Basis monatlicher Treffen unterstützt.

³¹ Vgl. auch die Situation der Afroamerikanerinnen und Afroamerikaner in Taylor (2005)

3.2.5 Allokation

3.2.5.1 Homeschooling und Schulsystem

Unlängst titelte „Spiegel Online“: „The Wunderkind. Cambridge ködert 14-jähriges Mathegenie.“ (Menke, 2010, o. S.) Weil Arran Fernandez schon mit fünf Jahren Mathematikaufgaben der Sekundarstufe lösen konnte und jetzt mit 14 Jahren kurz vor seinem Sekundarstufe II-Abschluss steht, hat ihm die University of Cambridge einen Studienplatz angeboten. Ganz so leicht wie Arran haben es nicht alle Homeschooling-Jugendlichen, einen Studienplatz zu bekommen. Das amerikanische Schulsystem hat jedoch einige Adaptionen aufgrund der durch Homeschooling veränderten Bildungslandschaft vorgenommen. Es entwickelt sich eine zunehmende Kooperation zwischen traditionellen Schulen und Homeschoolern. So werden Homeschooling-Jugendliche an einigen Institutionen für einzelne Kurse wie Musik- oder Sportklassen zugelassen. In einigen Staaten können Kinder und Jugendliche sogar an interschulischen Programmen partizipieren. (Mayberry et al., 1995, S. 80 ff.) Ebenso zeigen Marean, Ott und Rush (2005), dass der Zugang zu den Eliteuniversitäten der Ostküste in der Regel keine grössere Hürde für Homeschooling-Jugendliche darstellt. Einen Überblick über den Zugang zur höheren Bildung bietet Basham et. al. (2007, S. 15) Im Fokus der Diskussion steht jedoch die individuelle Funktion beziehungsweise die Handlungsfähigkeit der Homeschooling-Jugendlichen in Bezug auf die Allokationsfunktion. Zunächst jedoch noch ein Hinweis auf die Einstellung von Homeschoolern gegenüber der schulischen Leistungsbewertung.

3.2.5.2 Einstellung gegenüber der Leistungsmessung

Es ist wahrscheinlich, dass die Praxis der Leistungsmessung zu Hause und die Einstellung hierzu mit dem Menschenbild der Homeschooling-Familien korreliert – wie es Spiegler (2008) für die Wahl der Unterrichtsform darlegt. (vgl. Kapitel 1.5) Diesbezüglich liegen nach Wissensstand des Autors jedoch keine Daten vor. Nur Rothermel (2002) berichtet in ihrer Studie, dass knapp die Hälfte aller befragten Eltern angaben, keine Leistungsmessung vorzunehmen und etwas mehr als ein Viertel nur informelle Mittel wie Diskussion oder Beobachtung einsetzten. (o. S.)

Ein wiederkehrendes Muster in biographischen Darstellungen von Homeschooling-Familien – mittlerweile gibt es eine ganze Reihe von Büchern – ist die Kritik an der Ausrichtung der Leistungsmessung an der sozialen Norm³². Im folgenden Zitat aus der „Ho-

³² Vgl. dazu auch das Kapitel „Vom Testen und Prüfen“ in Mohsennia (2004)

meschooling Odyssey“ der Familie James (2007) steht der Rotstift für den sozialen Druck. Die Aussage hat exemplarischen Charakter.

Despite its universal use in the educational world, the red pen had to be reconsidered in the light of its unwanted effects upon our daughter. It didn't pass the test. We threw it out of our homeschool, then and forever, and returned to the philosophy of affirmation which we had employed in pre-school. (S. 59)

Dass vor allem Unschooler ihren Lebensalltag dokumentieren, dürfte in dieser Frage entscheidend sein.

3.2.5.3 Übertritt an weiterführende Institutionen

Im Rahmen der Interviewserien zu seiner Studie „Educating Children at Home“ stellt Thomas (1998) fest, dass es für Kinder kein Problem darstellte, nach längerer Zeit des Unterrichts zu Hause wieder in die öffentliche Schule zurückzukehren. Ebenso fanden Kinder und Jugendliche, die nie eine Schule besucht hatten, einfach in die Schulkultur. (S. 119) Webb (1989) berichtet in einer älteren Fallstudie mit 14 Befragten ebenfalls von unproblematischen Übergängen von Homeschoolern, sowohl in weiterführende Schulen, als auch in berufliche Tätigkeiten. Einen interessanten Beitrag leistet Thomas in seiner späteren Studie mit Pattison (2008), wonach selbst informelle Ansätze des Homeschooling zu problemlosen Übergängen ins Schulsystem führen:

It nevertheless does seem that the informal curriculum is as good a preparation as any for moving into formal education. Children entered the formal system, either by going to school, college or university ... it seems that the young people themselves were able to decide on their own terms what and how they wanted to study and had both sufficient subject knowledge and study and personal skills to make the transition with apparent ease. (S. 47)

In der Studie von Van Pelt, Allison und Allison (2009) hingegen, gaben ca. 10 Prozent der jungen Erwachsenen – welche Homeschooling bereits abgeschlossen hatten – als schlechtesten Punkt von Homeschooling an, Schwierigkeiten mit der Anpassung an den Klassenunterricht gehabt zu haben.

White, Williford, Brower, Collins, Merry und Washington (2007) bemerken allgemein, dass empirische Studien zum Übergang von Homeschoolern an Colleges mit der einhergehenden Leistungsüberprüfung äusserst rar seien. Sie selbst führten eine kleine Vergleichsstudie mit 18 Homeschooling-Jugendlichen und einer Kontrollgruppe von 18 traditionell geschulten Studierenden durch. Alle Befragten wiesen einen christlich geprägten Hintergrund auf. Beide Gruppen wurden einem Standardtest unterzogen, der auf Erfahrungen und Anpassung der Collage-Studentinnen und Studenten während des ersten Jahres fokussiert ist. (College Adjustment Scales CAS) Das Forschungsinstrument erfasst unter anderem

Items wie Ängste („anxiety“), Selbstwertgefühl („self-esteem“) oder Suizidalität („suicidal ideation“). Das Forschungsteam kam zum Schluss, dass die Studierenden mit Homeschooling-Hintergrund mit signifikant weniger Angst-Symptomen und generell weniger Belastungen konfrontiert würden. Im Bereich der akademischen und sozialen Herausforderungen im Übertritt an die weiterführende Institution fand das Team keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Gruppen. In Bezug auf die „academic preparedness“ in sprachlichen Kompetenzen konnten auch Galloway und Rhona (1995) keine nennenswerten Unterschiede zwischen drei Gruppen ($n = 180$) von College-Anfängerinnen und Anfängern verschiedener Hintergründe finden. (Homeschooling-Jugendliche, Jugendliche mit traditionell institutionellem Hintergrund, Jugendliche konventioneller christlicher Schulen) In Rays (2004) nationaler Studie „Home Educated And Now Adults“ ($n = 5254$) – die Forscher versuchten alle Homeschooler zu erreichen – zeigen Erwachsene, die zu Hause unterrichtet worden waren (mindestens sieben Jahre Homeschooling), gegenüber der Gesamtbevölkerung mehr Zufriedenheit am Arbeitsplatz, eine positivere Einstellung zu Routine-Aktivitäten und eine deutlich höhere Zuordnung von harter Arbeit als Erfolgsfaktor. Ebenso liegen die College-Einschreiberaten weit über dem nationalen Durchschnitt. Die der Studie zugrunde liegenden Daten sind jedoch durch Selbstselektion erhoben und rein deskriptiver Natur. (D. h. ein Zusammenhang zwischen Homeschooling und den untersuchten Items ist nicht nachweisbar.)

3.2.6 Integration

Viele Autorinnen und Autoren haben sich mit dem Thema auseinandergesetzt, ob Homeschooling die staatlichen Interessen unterlaufe und subversiv wirke. (z. B. Apple, 2005; Lubienski 2000) Nur wenige Forscherinnen und Forscher haben die Frage hingegen subjektbezogen ergriffen und das konkrete Engagement der vormals zu Hause unterrichteten Erwachsenen untersucht. Schwierigkeiten bereitet hier das Finden einer angemessenen Stichprobe. Ray meint in den „Delimitations and Limitations“ zu seiner 2004 publizierten Studie: „It is practically impossible to include a random sample of all adults who were home educated in the United States or the complete population for a study such as this.“ (S. 20) Weil repräsentative Ergebnisse von keiner Studie im Bereich der politischen Integration zu erwarten sind, wird nochmals Rays Studie zitiert.

Unter Berücksichtigung der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Stichprobe kommt er zum Schluss, dass die jungen Erwachsenen, die zu Hause unterrichtet worden sind, überdurchschnittlich gesellschaftlich aktiv sind: 71 Prozent sind Teil einer „ongoing com-

munity service activity“ wie Sportgruppenleitung, kirchliche Arbeit und Ähnliches und 88 Prozent sind Mitglieder einer Organisation oder eines Vereins. Ehemalige Homeschooler glauben zudem viel weniger als der amerikanische Durchschnitt, dass das politische Geschehen und die Regierung zu kompliziert seien, um sie zu verstehen. (4.2 Prozent gegenüber 35 Prozent) Ebenso gehen sie häufiger wählen, spenden häufiger Geld für politische Zwecke und sind politisch einiges aktiver, was beispielsweise parteiliche Tätigkeiten betreffen. Eine kanadische Studie im Auftrag des „Canadian Centre for Home Education“ kommt in etwa zu denselben Ergebnissen. (Van Pelt et al., 2009) Für diese Studie kontaktierte das Forschungsteam Familien, die schon an einer Untersuchung vor 15 Jahren teilgenommen hatten. Von den 620 Familien, die sich damals einverstanden erklärten, an einer weiteren Studie zu partizipieren, konnten 281 Familien rekrutiert werden. 226 Fragebögen dienten schliesslich als Datengrundlage. Die ehemaligen Homeschooler – im Durchschnitt höher gebildet – sind öfter Mitglieder in politischen Parteien, beteiligen sich mehr an Gruppenaktivitäten und sind aktivere Wählerinnen und Wähler.

Wenngleich die eben präsentierten Studien nicht verallgemeinert werden können, lassen sie sicher die Aussage zu, dass junge Erwachsene, die zu Hause unterrichtet worden sind, im amerikanischen und kanadischen Umfeld weder zurückgezogen leben noch sich gesellschaftsfremd verhalten.

3.2.6.1 Einschränkungen der Homeschooling-Forschung

Auf der einen Seite beklagt Isenberg (2007) den Mangel an Daten zu Homeschooling generell, der das Haupthindernis für die bisherige Forschung darstelle (S. 389), auf der anderen Seite erfahren viele der publizierten Studien Kritik. Stevens (2001) macht vor allem auf die unzureichenden Stichproben aufmerksam: Viele der Homeschooler würden je nach Praxis der Bundesstaaten gar nicht erfasst und Forscher hätten sich bequemen mit Einschreibelisten verschiedener Organisationen, Registrierungslisten von Schuldistrikten und Ähnlichem begnügt. Ebenso seien die Rücklaufquoten teils marginal. (S. 14) Lubienski (2003) kritisiert unter anderem, dass die guten Resultate in Leistungsvergleichen auf die Familienhintergründe zurück zu führen seien, die nicht dem amerikanischen Durchschnitt entsprechen würden. Auch die Kausalität, dass das gute Abschneiden Homeschooling zu verdanken sei, sei keinesfalls gegeben. Ebenso führt er die Selbstselektion als Hindernis für qualitativ hochwertige Daten an. Zudem gibt er zu bedenken, dass bereits die freie Wahl für Homeschooling darauf schliessen lasse, dass die Eltern ein ernsthaftes Interesse an der Bildung ihrer Kinder hätten. (S. 171)

Ebenso berichten aber auch Homeschooling-Forscher von gewissen Dilemmata. Zum einen würden viele Eltern nicht gerne in Studien teilnehmen, weil sie vermuten, dass die Forscher mit staatlichen Institutionen assoziiert sind – insbesondere unregistrierte Homeschooler, die überdies schwierig zu kontaktieren seien – zum anderen seien Eltern zurückhaltend, weil Studien nicht den intensiven Prozess ihrer Bildung abbilden würden. (Mayberry et al., 1995)

3.3 Zusammenfassung

Welche Aussagen können in Anbetracht der eben diskutierten Ergebnisse noch gemacht werden? Es ist sicher verkehrt, die hohen Testresultate in Leistungsvergleichen auf die Gesamtheit der Homeschooler übertragen zu wollen. Es ist aber mindestens so verkehrt, die Sozialisationssituation von Homeschooling-Jugendlichen generell als unzureichend zu verurteilen. Die hier vorgestellten Studien geben klare Hinweise, dass Homeschooling sowohl was die Leistung als auch was die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen betrifft, wenn nicht bessere, dann ebenso gute Resultate wie die Volksschule erzielen kann. Ebenso kann festgehalten werden, dass in der Regel Übertritte an weiterführende Schulen oder Institutionen keinerlei Schwierigkeiten mit sich brachten. Ebenso wenig Anlass zur Sorge scheint die spätere Anteilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben zu geben. Dass sich der sozioökonomische Hintergrund nicht auf die Lernleistung von Homeschooling-Jugendlichen auswirkt – sehr wohl aber der Bildungsstand der Eltern – ist zumindest erstaunlich. Ebenso wenig trägt eine Lehrerqualifikation zum schulischen Erfolg bei.

4 Methode

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Da sich die vorliegende Arbeit auf alle Bildungsfunktionen konzentriert, ist zu fragen, zu welchem Zeitpunkt im Bildungsverlauf der Jugendlichen die Erfüllung der Funktionen am optimalsten evaluiert werden kann. Nach allgemeinen Überlegungen hierzu, werden in diesem Kapitel die Stichproben beschrieben.

4.1.1 Allgemeine Überlegungen

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit zur Sekundarstufe II bietet sich aus mehreren Gründen an, den schulischen Heimunterricht zu evaluieren: Einerseits wird im Übertritt der Bildungsstand der Jugendlichen evaluiert und ein Leistungsvergleich nach der sozialen Norm möglich, andererseits werden die sozialen Fertigkeiten und die Integrationsfähigkeit der Jugendlichen auf die Probe gestellt, indem sie sich in einem neuen sozialen Umfeld bewegen. Nicht nur das Einfügen in den Klassenverband kann wertvolle Hinweise über die Sozialisationsbedingungen der Homeschooling-Jugendlichen liefern, sondern auch der Übertritt ermöglicht erstmals eine fundierte Fremdsicht. Lehrpersonen sowie Lehrmeisterinnen und Lehrmeister erleben die Jugendlichen fast täglich oder wöchentlich in den Schulen und Betrieben. Dies ermöglicht eine evaluative Fremdperspektive.

4.1.2 Homeschooling-Familien

Aus diesem Grund berücksichtigt diese Untersuchung Homeschooling-Jugendliche, welche die ganze obligatorische Schulzeit oder zumindest die letzten Jahre der obligatorischen Schulung zu Hause erlebt haben und sich jetzt an einer weiterführenden Institution, sprich an einer Berufsschule oder an einem Gymnasium, befinden.

Um Jugendliche zu finden, die diesen Kriterien entsprechen, wurde das Präsidium des „Vereins Bildung zu Hause“ kontaktiert. Dieses nahm das Anliegen auf und ermöglichte den Versand einer Beschreibung der Versuchsanlage mit der Einladung zur Partizipation mit dem internen Newsletter des Vereins per E-Mail. Auf diesen Aufruf im Juli 2009 meldeten sich zwei Familien. Um weitere potentielle Familien kontaktieren zu können, stellte der Verein eine Liste mit Jugendlichen zur Verfügung, die den genannten Kriterien entsprachen. Durch telefonische Kontaktaufnahme konnten so weitere fünf Familien für die Untersuchung gewonnen werden, insgesamt sieben.

Da es sich schwierig zeigte, Jugendliche zu finden, die auf der Sekundarstufe II ausgebildet werden, wurden auch zwei Familien in die Stichprobe aufgenommen, deren Kinder im Übergang von der Primarschule zu Hause an die Sekundarstufe I an einer öffentlichen beziehungsweise an einer Privatschule standen.

Kamen mehrere Jugendliche einer Familie in Frage, wurden diejenigen berücksichtigt, deren Übertritt an die öffentliche Institution am wenigsten lange zurück lag. Da zudem davon ausgegangen werden kann, dass die sozialen Rahmenbedingungen einer Familie für alle Kinder in etwa dieselben sind, konzentrierte sich die Untersuchung auf einen Jugendlichen beziehungsweise eine Jugendliche pro Familie. So wurden schlussendlich vier Knaben, drei Mädchen und deren Eltern befragt.

4.1.3 Lehrmeisterinnen und Lehrmeister sowie Lehrpersonen

Da das Bestreben dieser Untersuchung darin liegt, die Eigenperspektive der Homeschooling-Familien und die Fremdperspektiven aussenstehender Personen zusammenzuführen, wurden auch die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister der Betriebe beziehungsweise die Lehrpersonen der weiterführenden Institutionen der Homeschooling-Jugendlichen in die Stichprobe aufgenommen. Diese wurden in allen Fällen bis auf einen von den Jugendlichen oder deren Eltern selbst angefragt und erst nach deren Einverständnis telefonisch oder per E-Mail von mir kontaktiert. Ein Elternpaar wünschte ausdrücklich, dass ich die Lehrpersonen kontaktieren würde. Um ein einheitliches Verfahren zu gewährleisten, wurden neben den Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern konsequent die Klassenlehrpersonen der Berufsschulklassen angefragt. Befanden sich die Jugendlichen an einer gymnasialen Abteilung oder auf der Sekundarstufe I, wurden ebenfalls die Klassenlehrpersonen und diejenigen Fachlehrpersonen angefragt, die den oder die Jugendliche am meisten Lektionen pro Woche unterrichteten.

Nach der Beschreibung der Stichprobe in diesem Kapitel werden die methodischen Überlegungen zur Befragung im nächsten Kapitel dargestellt.

4.2 Erhebungsmethode

Pro Familie wurden mit den oben genannten Personengruppen parallel vier Leitfadeninterviews durchgeführt: Mit den Jugendlichen selbst als auch den Eltern, den Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern und den Klassenlehrpersonen der Berufsschulen beziehungsweise zwei Lehrpersonen der Sekundarstufe I oder der gymnasialen Schule.

Da diese Art des Interviewens die Darlegung subjektiver Perspektiven und Deutungen der Interviewten zulässt und das Nachfragen oder das Erläutern grösserer Zusammenhänge oder kognitiver Strukturen ermöglicht, wird eine Vertrauensbeziehung zwischen dem Interviewer und den Befragten begründet. (vgl. Mayring, 2002, S. 68 f.) Gerade das Thema Homeschooling, das persönliche Lebensentwürfe und gesellschaftliche Fragen tangiert, setzt eine relative Nähe zu den Befragten voraus. Dass Leitfadeninterviews eine Nähe zu Alltagsgesprächen aufweisen, unterstützt die Vertrautheit, wenngleich eine Asymmetrie zwischen dem Fragenden und den Befragten bestehen bleiben mag. Auch die Nachfragen können in Anlehnung an die Alltagssprache als Ausdruck des Interesses fungieren. (vgl. Weischer, 2007, S. 275) Diese Vorteile überwiegen den hohen Zeitaufwand, alle Befragten Face-to-Face in ihrem eigenen Umfeld zu interviewen (vgl. Eckey, Kosfeld, Türck, 2008, S. 19). Auch die Datenqualität dürfte sich durch die Vertrauensbeziehung heben, da die Interviewten in der Regel „ehrlicher, reflektierter, genauer und offener“ (Mayring, 2002, S. 69) sind, als bei Fragebogen oder geschlossener Umfragetechnik. (vgl. ebd.) Die Interviewleitfäden selbst ermöglichen es dem Interviewer diskret einem Thema zu folgen, obschon sie einer gezielten Frageordnung folgen. (vgl. Bernard, 2000, S. 191) In Abhängigkeit des Gesprächsverlaufs können jedoch die Abfolge der Leitfragen geändert, aufgrund von bereits hinreichenden Ausführungen Fragen weggelassen oder Fragen situativ verändert werden. (vgl. Weischer, 2007, S. 273) Damit erfüllt das Leitfadeninterview die methodischen Voraussetzungen, die von der Struktur dieser Untersuchung verlangt werden. Das konkrete Design des Forschungsinstruments wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

4.3 Forschungsinstrument

Die Interviewleitfäden wurden auf der Grundlage der in Kapitel 3.1.3 vorgestellten Ausgangsfragen entwickelt. (vgl. Anhang B1) All diese übergeordneten Fragen wurden in Unterfragen operationalisiert. Der übergeordneten Frage II beispielsweise (vgl. Kapitel 3.1.3), die das soziale Umfeld der Homeschooling-Jugendlichen zu erörtern versucht, wurde nicht nur die aktive Rolle der Eltern in der Gestaltung des sozialen Umfelds der Jugendlichen zugeordnet, sondern auch die Gestaltung des Unterrichtsalltags, das Lernen mit anderen Jugendlichen, die Rolle der Erwachsenen im Lernen, die Freundschaften zu Gleichaltrigen, das Erleben des Lernens zu Hause ohne Schulklasse oder die Gründe, weshalb sich die Familien erneut für Homeschooling entscheiden würden. In diesem Kapitel sollen jedoch nicht die einzelnen Fragen detailliert besprochen, sondern die grundlegenden Gedanken formuliert werden.

Die zwei Interviewleitfäden der Jugendlichen und Eltern beziehungsweise Lehrpersonen sowie Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern sind grundsätzlich identisch. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Perspektive. Wird beispielsweise nach tragenden Beziehungen zu Gleichaltrigen und sozialer Zugehörigkeit gefragt, entsprechen sich die Fragen der Jugendlichen und Eltern. Da die Ausbilder in Schule und Beruf diese Frage nicht beantworten können, wird nach tragenden Beziehungen zu Gleichaltrigen in den Lehrbetrieben beziehungsweise an den Schulen gefragt. (vgl. Tabelle 10 unten)

Tabelle 10: Beispiel Aufbau des Fragebogens

Jugendliche	Eltern	Lehrpersonen	Lehrmeisterinnen, Lehrmeister
Hast du tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt? > Wo hast du sie gehabt?	Hat (Name) tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt? > Wo hat (Name) sie gehabt?	Erlebt (Name) tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Schule? > Wenn nicht zu Gleichaltrigen, zu anderen?	Erlebt (Name) tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen im Betrieb? > Wenn nicht zu Gleichaltrigen, zu anderen?

Einzelne Fragen betreffen so nur die Eltern und Jugendlichen, andere betreffen nur die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister beziehungsweise die Lehrpersonen.

Vor allem zur Beantwortung der Frage VI, ob sich Homeschooling-Jugendliche in ihrem Sozialverhalten von gleichaltrigen, traditionell geschulten Jugendlichen unterscheiden, wurden allen vier Personengruppen die identischen Fragen gestellt. Im Zentrum des Interesses standen die Einschätzungen des Selbstvertrauens, des Selbstbewusstseins, der Empathie, der Kooperationsfähigkeit und der Verantwortungsübernahme der Jugendlichen. Diese Kategorien wurden Medlins Untersuchung zu den sozialen Fertigkeiten von Homeschooling-Jugendlichen entnommen (2006). Zu jeder Fertigkeit wurden je drei Fragen gestellt: Erstens wurde nach der Einschätzung des Verhaltens der Jugendlichen in einer konstruierten Situation gefragt. Zweitens wurden die Befragten gebeten, Situationen zu schildern, in welchen die Fertigkeiten zu beobachten waren. Drittens galt es, die Fertigkeiten der Homeschooling-Jugendlichen skalierend mit Leistungen Gleichaltriger zu vergleichen. Gerade die Erfragung des letzten Aspekts lehnt sich stark an standardisierte Verfahren an und weicht etwas vom sonst zwar strukturierten, aber nicht standardisierten Vorgehen ab. Ziel der einheitlichen Fragestellung beziehungsweise der parallel konstruierten Leitfäden ist es, die jeweiligen Perspektiven zu berücksichtigen und die Übereinstimmung der Sichtweisen zu analysieren. Durch den Vergleich der Antworten lassen sich die Ergebnisse nach ihrer Bedeutsamkeit gewichten: Stimmen alle vier Personengruppen in einer Frage überein,

ist dem Resultat mehr Gewicht beizumessen, als wenn abweichende Aussagen gemacht werden. Desgleichen können so aber auch abweichende Wahrnehmungen überprüft werden. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn sich die Aussagen der Jugendlichen und Eltern von den Aussagen der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister und Lehrpersonen unterscheiden.

4.4 Ablauf der Durchführung

Die Interviews fanden im gewohnten Umfeld der jeweiligen Personen statt. Mit den Jugendlichen und Eltern fanden die Gespräche bei ihnen zu Hause statt, die Lehrpersonen wurden an ihren Schulen und die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister in ihren Betrieben besucht. Ausnahmen bildeten ein Gespräch mit einer Lehrerin bei ihr zu Hause und ein Gespräch mit einer Lehrmeisterin in einem öffentlichen Café.

Die Reihenfolge der Gespräche wurde immer gleich beibehalten. Nur in einem Fall war es organisatorisch nicht möglich, zuerst die Jugendlichen, dann die Eltern, weiter die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister sowie Lehrpersonen zu interviewen.

Vor Interviewbeginn wurde den Befragten nochmals der Hintergrund der Arbeit, die Verwendung und die Verarbeitung der Daten erklärt. Alle Interviewteilnehmerinnen und Teilnehmer gaben ihr ausdrückliches Einverständnis für die Aufzeichnung der Gespräche mittels MP3-Aufnahmegerät.

Die Gespräche, welche in Mundart gehalten wurden, fanden zwischen August 2009 und Januar 2010 statt. Sie dauerten mit den Jugendlichen zwischen 30 und knapp 57 Minuten, durchschnittlich ca. 43 Minuten. Die Gespräche mit den Eltern dauerten deutlich am längsten, im Durchschnitt ca. 69 Minuten. Das kürzeste Gespräch dauerte 38 Minuten, das längste über 108 Minuten. Mit ca. 39 Minuten am kürzesten ausgefallen sind im Durchschnitt die Gespräche mit den berufsbildenden Kräften und den Lehrpersonen. Auch das kürzeste Gespräch mit etwas über 24 Minuten ist dieser Gruppe zuzuordnen.

Nach einer kurzen standardisierten Einführung mit Erläuterungen zum Interviewablauf, folgten die Gespräche dem Leitfaden. Abweichungen durch Rückfragen, Klärung von Unverstandenen, Wechsel der Fragenreihenfolge etc. fanden statt. (vgl. Kapitel 4.2)

Mit sechs von sieben Familien konnten die Interviewserien wie geplant, vollständig durchgeführt werden. Nachdem in der dritten Interviewserie bereits der Sohn und die Mutter befragt wurden, sagten die Sekundarlehrpersonen aus ungewichtigen Gründen die Interviews ab. Insgesamt fanden so 26 Gespräche statt.

Nachdem der Inhalt und das Konzept des Erhebungsinstruments, der Ablauf und die Rahmenbedingungen der Interviewserien geklärt wurden, wird im nächsten Kapitel die Auswertung der Daten beschrieben.

4.5 Datenauswertung

Bevor der eigentliche Prozess der Inhaltsanalyse beschrieben wird, soll zunächst die Transkriptionsweise und die Festlegung des Datenmaterials dargelegt werden.

4.5.1 Transkription

Als Basis für die interpretative Auswertung der Daten dient die vollständige Transkription aller 26 Interviews. Um die Lesbarkeit hoch zu halten, wurde die Mundart in normales Schriftdeutsch übertragen, wobei sich die Anpassung auf ein Minimum reduzierte und mundartsprachliche Strukturen in den Texten z. T. noch erhalten blieben. (vgl. Mayring, 2002, S. 91) Da diese Übertragungsweise missverständnisanfällig ist und Transkripte „notwendigerweise immer eine Reduktion der Originaldaten darstellen“ (Reinders, 2005, S. 248), wurden sie allen Befragten zum Gegenlesen zugesandt. Zur Notation wurden sowohl einzelne Elemente von Reinders (ebd., S. 256, in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT) als auch Elemente von Kallmeyer und Schütze (1976, zitiert nach Mayring, 2002) übernommen, ohne jedoch den ökonomischen Aspekt aus den Augen zu verlieren. (vgl. Reinders, 2005, S. 248)

Tabelle 11: Transkriptionsregeln

Parasprachliche Handlungen	(lacht), (räuspert sich)
Im Wort oder Satz unterbrochen worden bzw. abgebrochene Sätze	...
Mundartausdrücke	«mängisch», «Gspänli»
Kennzeichnung der Länge eines nicht verständlichen Teils	[unverständlich, 2 Sek.]
[Kommentar]	Vom Transkribierenden eingefügter Kommentar, bzw. Zusätze
Zitieren anderer Personen oder Unterlagen	„Du, was meinst du?“
Anonymisierung	S.

Um die Anonymisierung zu gewährleisten, wurden die Namen der Befragten nicht mit Abkürzungen wiedergegeben, sondern mit ihrer Familienstellung beziehungsweise Funktion wiedergegeben. Dies ist ebenso gehalten, wenn Eltern beziehungsweise Lehrende über die Jugendlichen sprechen. Entsprechend wurde für die Namen der Jugendlichen je nach

Beziehung „Sohn“, „Tochter“, „Schüler“ beziehungsweise „Schülerin“ oder „Lehrling“ beziehungsweise „Lehrtochter“ eingesetzt.

Beispiele von Transkripten finden sich im Anhang B6, ein Abkürzungsverzeichnis der Befragten im Anhang B3.

4.5.2 Festlegung des Datenmaterials

Nach Mayring (2008) muss am Anfang des Auswertungsprozesses eine Analyse stehen, „um zu entscheiden, was überhaupt aus dem Material herausinterpretierbar ist“. (S. 46) Form und Charakteristika des Materials, ebenso die Entstehungssituationen, wurden in den vorangehenden Kapiteln wiedergegeben. Im Folgenden soll die „Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden soll, genau definiert“ (ebd., S. 47) werden.

In Kapitel 4.1.2 wurde dargelegt, dass aufgrund der kleinen Stichprobe auch zwei Jugendliche der Sekundarstufe I berücksichtigt wurden. In den Interviews mit den erst 13- beziehungsweise 15-jährigen Jugendlichen erwies sich der Fragebogen, der für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II konzipiert wurde, als unadäquat. Konstrukte wie „Gesellschaft“ oder „demokratisches Verständnis“ waren für die Jugendlichen schwierig zu deuten. Ebenso scheint der Zeitpunkt der Frage nach der Integration in die Gesellschaft und der Verwurzelung in gesellschaftlichen Lebenswelten verfrüht gestellt. Aus den Interviews lässt sich schliessen, dass sich die befragten Jugendlichen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II in Bezug auf die angesprochenen Themen bereits in verschiedenen Lebensräumen bewegen. (vgl. Flammer & Alsaker, 2002, S. 23 f.) Eine Auswertung, die die gesammelten Daten der Sekundarstufen I und II gleichsam berücksichtigt, ist daher problematisch.

Weitere Gründe für die Eingrenzung des Datenmaterials auf die Sekundarstufe II sind die Unvollständigkeit der Daten (vgl. Kapitel 4.4) und ihre Repräsentativität. In Bezug auf eine befragte Homeschooling-Jugendliche der Sekundarstufe I meinte eine Sekundarfachlehrperson, die sie für 12 Lektionen pro Woche unterrichtete:

... von ihrem Typ, von ihrem Charakter, wäre sie in der öffentlichen Schule sicher auch angeeckt. Sie wäre immer, ja, wahrscheinlich eine Randperson gewesen, vermute ich jetzt mal. ...

Ich denke, es hat auch mit ihrer Persönlichkeit zu tun. Wir haben noch andere Homeschooling-Kinder hier oder hier gehabt, aber so extrem jetzt wie sie ist mir das noch nie aufgefallen. Also sie war wirklich ein spezieller Fall. ... Von daher war sie schon ein Sonderfall. (OSFL, 9:52-14:59)

Da aufgrund der Vergleichsmöglichkeit der Lehrperson diese Jugendliche als „Sonderfall“ bezeichnet werden kann, werden die Daten dieser Interviewserie nicht systematisch erfasst.

In der Diskussion der Ergebnisse wird aber nochmals auf den Fall dieser Jugendlichen eingegangen. (vgl. Kapitel 6.2.1)

4.5.3 Analyseverfahren

Da die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt, anhand eines Kategoriensystems Texte systematisch und theoriegeleitet zu analysieren, wurde dieses Analyseverfahren gewählt. (vgl. Mayring, 2002, S. 114) Da dem Forschungsansatz theoretische Überlegungen zu Grunde liegen – nämlich die Frage, wie gut Homeschooling-Familien die vier Funktionen des Bildungssystems erfüllen – bietet sich die strukturierende Analyse an, die es erlaubt, aufgrund theoretischer Überlegungen in einem Operationalisierungsprozess Kategorien deduktiv zu bilden. (vgl. Mayring, 2008, S. 74 f.) Zu diesem Zweck wurden die von den Ausgangsfragen abgeleiteten Unterfragen als Grundlage zur Bildung des Kategoriensystems übernommen³³. (vgl. Kapitel 4.3) Zunächst galt es, dem Ablaufmodell Mayrings (vgl. 2002, S. 120) folgend, jeden Subcode mit einem Ankerbeispiel zu ergänzen und eventuell die Codierregeln weiter festzulegen.

Nach einem ersten Durchlauf der Extraktion von Fundstellen zeigte sich, dass eine feinere Unterteilung der Beweggründe der Homeschooling-Familien, ihre Kinder zu Hause zu schulen, sinnvoll wäre. Entsprechend der Differenzierung Fischers und Ladenthins (2009) unterrichtliche, erzieherische und organisatorische Motivationen zu unterscheiden (vgl. S. 166), floss diese Unterteilung in die Kategorienbildung ein. Ebenso wurden auch Kategoriendefinitionen und Subcodes revidiert, bevor die Fundstellen definitiv bezeichnet wurden.

Um die Auswertung zu vereinfachen und übersichtlichere Strukturen zu schaffen, wurden die Fundstellen, nach Familien geordnet, in ein separates Dokument extrahiert und nicht in den Transkripten markiert. (vgl. Anhang B5) Dass die Schwächen der qualitativen Inhaltsanalyse – unter anderem die Vernachlässigung des Kontexts oder die Latenz von Sinnstrukturen (vgl. Mayring, 2002, S. 114) – durch dieses Vorgehen noch unterstrichen wurden, wurde in Kauf genommen. Eine zusätzliche Hilfe bieten die Buchstabencodes und die einheitlichen Farbgebungen, die anzeigen, welcher Personengruppe die Extrakte zuzuordnen sind. Überdies ermöglichen die Zahlen-Buchstaben-Kombinationen eine rasche Orientierung in den verschiedenen Dokumenten.

³³ In der Codierliste werden die Unterkategorien Subcodes genannt. Der Übersicht halber wurden diese zu übergeordneten Themen (Codes) zusammengefasst, die jedoch weiterhin den Funktionsbereichen Fends (a. a. O.) zugeteilt sind.

4.5.4 Methodische Schwierigkeiten

Die Einschätzung der Homeschooling-Jugendlichen, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten würden (vgl. Kapitel 4.3), bringt eine methodische Schwierigkeit mit sich, wenn bei der Auswertung die Antworten aller Befragten miteinander verglichen werden sollen. (vgl. Tabelle 20) Eindeutige Antworten mit „ja“ oder „nein“ – beispielsweise auf die Frage, ob die Jugendlichen eine Rede vor der gesamten Schule halten würden – können einfach zugeordnet werden. Werden jedoch auch die Bedingungen erfasst, unter welchen die Jugendlichen eine Sache tun würden – zum Beispiel eine Rede nur mit genügender Vorbereitungszeit zu halten – sind die Antworten nunmehr bedingt vergleichbar. (vgl. Tabelle 12) Denn ob das Bedürfnis nach Vorbereitungszeit in der Beurteilung des Selbstvertrauens negativ zu bewerten ist, ist nicht auf Anhieb eindeutig zu beantworten. Um ein einheitliches Verfahren zu gewährleisten, wurden alle Einschätzungen, die an eine Bedingung geknüpft sind, einheitlich mit einem Pfeil nach rechts bewertet. (vgl. ebd.)

Eine andere methodische Schwierigkeit bezieht sich auf die skalierenden Einschätzungen, wonach die Befragten die Fertigkeiten der Jugendlichen – beispielsweise das Selbstvertrauen – im Vergleich zu Gleichaltrigen mit „höher“ oder „tiefer“ zu qualifizieren hatten. Lautete die Antworten einfach „gut“, wurden die Fertigkeiten der Jugendlichen höher qualifiziert. Denn konsequenterweise muss gefolgert werden, dass beispielsweise ein „gutes“ Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen keines auf „gleichem“ Niveau ist – sondern eben ein Gutes. Diese Anmerkungen sind zur Interpretation der Tabelle 20 in Kapitel 5.4.2 in Betracht zu ziehen.

Tabelle 12: Beispiel Codierliste

Subcode		Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Rede halten	14Aa	Die Jugendlichen würden eine Rede vor der gesamten Klasse/vor der gesamten Belegschaft halten, wenn man sie darum bitten würde	<u>Wenn es ein Thema wäre, wozu er was sagen könnte</u> , sicherlich. (1GL1)	Wertende Antworten mit ja, nein, Bedingungen, unter welchen sie es tun würden

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews präsentiert. Zuerst wird der familiäre Hintergrund der fünf Homeschooling-Familien beschrieben. Danach folgen Angaben zu den Motiven, bevor die Resultate zu den vier Funktionen des Bildungssystems Fends (2008) dargestellt werden. Im Anhang B2 befindet sich eine Zusammenstellung von Daten, die in Familienportraits den Hintergrund der Eltern, der Jugendlichen und der Auszubildenden erläutert, im Anhang B5 das Beispiel einer ausgewerteten Interviewserie.

5.1 Familiärer Hintergrund der Homeschooling-Familien

Die familiären Hintergründe der zwei Mädchen und drei Knaben auf der Sekundarstufe II zeigen ein recht homogenes Bild. Zwei Familien wohnen im Kanton Aargau, zwei im Kanton Zürich und eine im Kanton Bern. Alle Eltern sind verheiratet und zwischen 47 und 52 Jahre alt. Zwei Familienväter sind mit US-Bürgerinnen verheiratet – wobei eine Doppelbürgerin Schweiz und USA ist –, alle anderen Befragten sind Schweizerinnen und Schweizer.

Von den erlernten Berufen her haben nur zwei Elternteile einen pädagogischen Hintergrund: Ein Vater ist Volksschullehrer, eine Mutter hat in den USA auf universitärer Basis Lehrerin studiert, ohne jedoch einen Abschluss zu erlangen. Von den zehn Elternteilen verfügen zwei über ein Bachelor-Diplom, ein Vater hat einen Fachhochschulabschluss, zwei haben Berufe mit höherer Qualifikation erlernt (Krankenschwester beziehungsweise Volksschullehrer), drei haben eine Berufslehre abgeschlossen und zwei Mütter haben ohne Erlangen eines akademischen Grades an der Universität studiert.

Drei der Familien liegen mit zehn (eine Familie) beziehungsweise fünf Kindern (zwei Familien) weit über dem schweizerischen Durchschnitt. Zwei Elternpaare haben zwei Kinder. Zwei der fünf Jugendlichen haben nie eine öffentliche Schule besucht und zwei sind ab der vierten Klasse zu Hause unterrichtet worden. Eine Jugendliche verliess die Volksschule in der dritten Klasse, belegte auf der Oberstufe für ein Jahr aber wieder einzelne Fächer.

Für den Unterricht der Kinder sind vorwiegend die Mütter zuständig. Die Väter übernehmen zum Teil Verantwortung für einzelne Fächer und werden tendenziell erst in höheren Schuljahren in der Bildung ihrer Kinder aktiv.

Vier Jugendliche der Untersuchung erlernen einen Beruf. Ein Jugendlicher absolviert die gymnasiale Abteilung einer Privatschule.

5.2 Motive

Am Anfang des Kapitels werden die Beweggründe der Eltern, Homeschooling zu wählen, die Sicht der Jugendlichen und Argumente für eine erneute Entscheidung für diese Bildungsform beleuchtet. Danach werden die Vermutungen der Auszubildenden zu den elterlichen Motiven und die Gründe der Auszubildenden dargestellt, warum sie allenfalls gerne wieder Homeschooling-Jugendliche ausbilden würden.

5.2.1 Beweggründe der Eltern und Sicht der Jugendlichen

Es ist auffallend, dass gleich zwei der fünf Familienväter mit einer Amerikanerin verheiratet sind. Ein Elternpaar ist selbst zwar nicht amerikanischer Abstammung, hat aber längere Zeit in den USA gelebt. Folgende Interviewausschnitte zeigen, dass die Initiative für die Wahl von Homeschooling in zwei Fällen von den amerikanischen Ehefrauen ausging und ein Elternpaar durch die Verbindung zur anglophonen Kultur inspiriert wurde.

Tabelle 13: Interviewausschnitte: amerikanischer Einfluss in Bezug auf Motivation für Homeschooling

Interview	Aussage	Fundstelle
3ELT	Die Frau wollte eigentlich die ganze Zeit die Kinder zu Hause unterrichten. Sie ist Amerikanerin, von daher vorbelastet.	0-5:01
4VTR	Aber meine Frau hat eigentlich immer den Wunsch gehabt, Homeschooling zu machen. Das hat sie wirklich als Teil ihrer mütterlichen Aufgabe gesehen.	0-5:30
5ELT	Also wir lernten das eben, diese Bildungsalternative lernten wir im Ausland kennen und hatten damals aber noch keine Kinder.	0-4:12

Es gilt jedoch zu betonen, dass die Herkunft oder die kulturellen Erfahrungen alleine nicht ausschlaggebend waren. Vielmehr waren spezifische Erlebnisse mit der öffentlichen Schule sowohl für Familie 3 als auch für Familie 4 die eigentlichen Auslöser: Der eine Sohn wurde aufgrund von Mobbing von der öffentlichen Schule genommen, der andere aufgrund einer Lektüre, die nicht in das Weltbild der Eltern passte – mit einem jungen Protagonisten, der Erwachsenen die Zunge rausstreckt und Schimpfworte nachruft, mochten sie sich nicht anfreunden. Für Familie 5, die in Amerika mit Homeschooling in Kontakt kam, standen mehr ethisch-moralische Grundsätze ihrer Erziehung und die erzieherischen Probleme der öffentlichen Schulen im Vordergrund.

Jedoch waren für die übrigen zwei Familien Konflikte mit der öffentlichen Schule ausschlaggebend, ihre Kinder zu Hause zu schulen. Während die Eltern der Familie 1 die schlechte Arbeit einer Lehrperson betonen, ging es bei der Familie 2 um eine schulpsychologische Abklärung, die die Mutter der Tochter nicht zumuten wollte: Diese wäre nötig gewesen, um die in der ersten Klasse überforderte Tochter wieder in den Kindergarten zu schicken. Wenngleich der Vater der Familie 1 auch Einflüsse in der Schule auf den Sohn

geltend macht, die ihm nicht gefielen, so ist doch bemerkenswert, dass für vier von fünf Familien Konflikte mit der öffentlichen Schule die Hauptgründe darstellen, warum sie begonnen haben, ihre Kinder zu Hause zu bilden. Waren für die Familien 3 und 4 die Schwierigkeiten lediglich der Auslöser, nennt die Mutter der Familie 2 die Lösung „nur pragmatisch“. (2MTR, 5:00-10:01)

Die Sicht der Jugendlichen deckt sich weitgehend mit den Darstellungen der Eltern. Für den Sohn der Familie 3 hingegen ist der Konflikt mit der Schule nicht mehr präsent: Er sieht nur noch die Differenzen der Bildungsinhalte in Schule und Elternhaus als Grund. Drei der fünf Jugendlichen würden ihre Kinder auch gerne wieder zu Hause unterrichten. Der Sohn der Familie 4 macht seine Entscheidung von der Wertevermittlung der öffentlichen Schule abhängig und der Sohn der Familie 1 ist sich darüber noch nicht im Klaren. Die Wertevermittlung und die Bildungsinhalte sind für die Jugendlichen die Hauptgründe, ihre Kinder zu Hause zu schulen. Für zwei der Jugendlichen spielen auch die Rahmenbedingungen an den öffentlichen Schulen eine Rolle. Nur die Tochter der Familie 5 führt auch schulische Vorteile ins Feld. Die Aussagen des Sohnes der Familie 3 nehmen normative Züge an: Er möchte seine Kinder zu Hause unterrichten, so dass sie lernen, was sie lernen „sollen“. (3SHN, 4:51-9:53)

Zwei Mütter beschreiben eine Veränderung der Sichtweise während des Verlaufs des Unterrichts zu Hause.

Tabelle 14: Interviewausschnitte: veränderte Sichtweise

Interview	Aussage	Fundstelle
2MTR	Durch das, dass ich immer wieder nachstudiert habe und immer wieder probiert habe die Situation zu analysieren ... auch durch Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen oder Grosseltern ... hat man dann plötzlich eine andere Sichtweise bekommen.	40:12-45:04
5ELT	Im Nachhinein wurde mir bewusst, wie viele Vorteile Homeschooling hat, eben zum Beispiel das individuelle Fördern, dass man in dem Tempo Lernstoff vermitteln kann, in dem es das Kind auch versteht, es den Stoff aufnehmen kann, verarbeiten kann.	4:13-9:43

So ist für die Mutter der Familie 2 klar geworden: „Ein Kind profitiert mehr zu Hause, gesamthaft gesehen.“ (2MTR, 40:12-45:04) Dies, nachdem Homeschooling für sie eine pragmatische Lösung eines Problems darstellte. Die Gründe der Eltern, weshalb sie ihre Kinder noch einmal zu Hause schulen würden, bewegen sich gesamthaft gesehen weg von erzieherischen Werteaspekten. Neben obiger Aussage, dass die Kinder gesamthaft mehr profitieren würden, entdeckten zwei Elternpaare die Möglichkeiten der individuellen Förderung und zwei weitere wurden sich der schulischen Leistungsförderung bewusst.

5.2.2 Vermutungen und Einstellung der Auszubildenden

Sieben von zehn Auszubildenden geben an, keine Ahnung zu haben, weshalb die Jugendlichen zu Hause unterrichtet worden sind. Ein Lehrmeister und eine Lehrperson dieser sieben wussten nicht einmal, dass die Jugendlichen, die sie ausbilden, nicht die öffentliche Schule besucht hatten. Eine andere Lehrperson mutmasst, dass religiöse Hintergründe dahinter stehen könnten, weil dies oft der Fall sei. Von den anderen drei Auszubildenden ist für einen Lehrer klar, dass religiöse Motive dahinter stehen und eine Lehrmeisterin vermutet die Reisetätigkeit der Eltern als Beweggrund. Lediglich eine Lehrmeisterin konnte die Hintergründe etwas differenzierter darstellen.

Auf die Frage, ob und weshalb die Lehrpersonen beziehungsweise Lehrmeisterinnen und Lehrmeister gerne wieder Homeschooling-Jugendliche ausbilden, antworteten alle, dass sie es wieder tun würden. Die Reaktionen reichten von: „Ich merke keinen grossen Unterschied“ (5LRM, 5:03-10:05), oder: „Weil ich keine Defizite sehe“ (4LRM, 14:58-19:59), bis zu: „Solche wie er einer ist, würde ich noch handvollweise nehmen.“ (3LRM, 4:59-955) Das Interesse, wieder solche Jugendliche auszubilden, wurde damit begründet, dass sie weiter, reifer oder ausgeglichener seien als andere. Sie wurden auch als gewieft und zuverlässig beschrieben. Das Hauptargument bestand jedoch in der Leistungserbringung der Jugendlichen.

5.3 Enkulturation

In diesem Kapitel werden Auswertungen zu den Eigen- und Fremdperspektiven zum Eingebundensein in die Gesellschaft vorgestellt und die Integration in den Schulen und Betrieben analysiert. Ebenso wird auf die Peers und die Auswirkungen des Lernens ohne Schule eingegangen.

5.3.1 Integration in Gesellschaft, Schulen und Betrieben

Im Gegensatz zu den Einschätzungen der Eltern, fühlen sich alle Jugendlichen ohne Ausnahme als Teil der Gesellschaft. (vgl. Tabelle 15) Der Vater der Familie 1 sagt zwar nicht, dass sich sein Sohn nicht in die Gesellschaft eingebunden fühle, meint aber, dass dies „kein hervorragendes Merkmal ist von seinem Lebensgefühl“. (1VTR, 23:19-25:38) Überblickt man die bewussten Tätigkeiten der Eltern, ihren Kindern zu vermitteln, dass sie Teil eines grösseren Ganzen sind, lässt sich diese Aussage besser einordnen. Derselbe Vater meint: „Also er sieht, dass man aktiv sein soll ... in der Gesellschaft und dass man da, wo man Stärken hat, Verantwortung übernehmen soll. Das kann er an mir beobachten.“ (23:19-

25:38) Ähnlich argumentieren andere Eltern. Vier von fünf Paaren betonen den Vorbildcharakter, den sie als Eltern einnehmen. Sie sehen sich als Begleiter und werden von einer Tochter auch „Stütze“ genannt, die „helfen Probleme zu lösen oder einen Lösungsweg zu finden.“ (2TTR, 20:04-24:54) Ein Vater geht so weit, dass er sagt: „Für uns ist die Familie im Prinzip das, was das Ganze ausmacht.“ (4VTR, 20:47-24:47) Die Konzentration auf die Familie, wenn es darum geht, die Jugendlichen in die Gesellschaft einzuführen, bedeutet aber nicht, dass die Eltern ihre Bemühungen nur nach innen richten. Die Eltern der Familie 2 beispielsweise haben ihre Vorbildrolle so wahrgenommen, dass sie die Tochter an ihrer Hilfe an bedürftigen Personen aktiv teilhaben lassen. Die Eltern der Familie 4 übten Transparenz in eigenen Konfliktsituationen mit anderen Personen und ermutigten ihre Tochter zu einem Zwischenjahr vor der Berufslehre, um soziale Prozesse weiter einzuüben. Ebenso auffallend ist die häufige Nennung von Exkursionen und Ausflügen, mit dem Ziel „die Schweiz lieb zu machen“ (5TTR, 30:14-35:21), und in die kulturelle Vielfalt der Schweiz einzuführen. Von zwei Familien werden auch ausdrücklich Kontrasterlebnisse mit anderen Kulturen oder Religionen betont – die Tochter der Familie 5 wuchs zwischenzeitlich im Zirksumfeld auf – um sich der eigenen Kultur bewusst zu werden. Die Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft einzuschätzen, gestaltete sich für die Auszubildenden eher schwierig. (vgl. Tabelle 15 unten)

Tabelle 15: Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft bzw. Beurteilung der Integration

Fami- lie	Gesellschaftliches Zugehörigkeitsgefühl		Beurteilung der gesellschaftlichen Integration	
	SHN/ TTR	VTR/ MTR	LRM/GL1	BKL/GL2
1	+	-	x	... <u>bei Diskussionen über gesellschaftliche Veränderungen oder Neuerungen oder Bewegungen</u> , da sind sie eher wenig auffallend, eher wenig extrem, auf jeden Fall mal. <u>Eher mitschwimmend</u> .
2	+	+	Ich merke es einfach ... dass sie sich wahrscheinlich <u>gut integrieren kann</u> wenn ich jetzt so schaue, was, was so gilt ... dann kann ich mir vorstellen, dass es Leute gibt, welche mit diesem <u>Lebensstil einer jungen Frau nicht viel anfangen können</u> ... da würde ich jetzt ... ein <u>durchschnittlicher Entwicklungsstand</u> [in Bezug auf Diskursfähigkeit, kooperativen Lösungen u. a.], so.
3	+	+/-	Das [<u>einen Konsens eingehen</u>] <u>kann er sehr wohl</u> Da ist er ... ein guter Partner.	Also eben, manchmal stimmen wir ab ... Und da ja, meinte ich jetzt, ist es unproblematisch. <u>Wenn es vielleicht etwas gibt, das ihm auch nicht gerade passt, dann akzeptiert er das</u> .
4	+	+	x	x
5	+	+	<u>Da ist eigentlich alles vorhanden</u> .	Also jetzt auf die Schule bezogen ... ist sie <u>tolerant</u> .

- + Zugehörigkeitsgefühl nach Einschätzung der Jugendlichen und Eltern vorhanden
- Zugehörigkeitsgefühl nach Einschätzung der Jugendlichen und Eltern nicht oder nicht ausgeprägt vorhanden
- x Keine Aussage gemacht/Aussage nicht möglich

Allgemeine Aussagen lassen sich aus den Antworten der Auszubildenden nicht ableiten. Es kann jedoch festgehalten werden, dass keinem der Jugendlichen Weltfremdheit oder ein Aussenseiterdasein attestiert wurde. Einzig ein Jugendlicher wurde in gesellschaftlichen Diskussionen als „eher mitschwimmend“ (1GL2, 15:01-19:57) bezeichnet. Über ihn und weitere zwei Jugendliche wurden folgende Aussagen gemacht. (vgl. Tabelle 16 unten)

Tabelle 16: Interviewausschnitte: Lebensstil der Jugendlichen

Interview	Aussage	Fundstelle
1GL2	Also er ist schon sehr eigen. Er hat seine eigenen Ideen und das macht er, aber er fällt nicht unangenehm durch Eigenbrötlerei oder so auf, wie man das vielleicht vermuten könnte. Er ist halt einfach ein Mann, der seine eigene Meinung hat.	4:58-9:54
2BKL	Ja, wenn ich jetzt so schaue, was, was so gilt, so im öffentlichen Bereich, dann kann ich mir vorstellen, dass es Leute gibt, welche mit diesem Lebensstil einer jungen Frau nicht viel anfangen können, weil man, weil die Meinung ein wenig eine andere ist. Einfach Konsum und Fun und einfach möglichst viel Kohle zu verdienen, optimieren, einfache Wege zu gehen, schnelle Lösungen, das sind nicht die Sachen der Schülerin.	20:00-24:47
5ELT	Ja und sie respektieren sie glaube ich auch, auch wenn sie etwas anders ist und nicht jedes Wochenende in den Ausgang geht und so. Die meisten haben ja schon einen Freund. Und dann gibt es ja nur ein Thema unter diesen jungen Damen.	49:56-54:54

Laut diesen Aussagen von zwei Lehrpersonen und einem Elternpaar, sind die betreffenden Jugendlichen in ihrem Verhalten vielleicht „anders“ als andere Jugendliche. Die Andersartigkeit wirkte sich jedoch nicht negativ auf die Aufnahme in die Klassenverbände und Arbeitsteams aus: Durchwegs alle Befragten waren aus ihrer jeweiligen Perspektive der Ansicht, dass das Einfügen der Homeschooling-Jugendlichen in die Schulklassen und Arbeitsteams positiv verlaufen ist. Nur eine Lehrmeisterin fügte an, dass ihr Lehrling etwas lange gebraucht hätte, bis er mit den anderen Kontakt aufnahm. (4LRM, 14:58-19:59) Auch die Integration der Jugendlichen in den Schulklassen und Betrieben wird von allen Befragten durchwegs positiv eingeschätzt. Die starke Familienprägung scheint hier kein Hindernis darzustellen.

Zwei Lehrpersonen geben jedoch auch zu bedenken, dass die Strukturen der Schulen den Übergang an die Sekundarstufe II erleichtern würden. Eine Berufsschullehrerin meinte: „Man muss natürlich sehen, dass sich die Klasse zuerst hat bilden müssen. Das ist sicher ein Vorteil, denke ich. Also sie war nicht von aussen in eine bestehende Klasse gekommen, sondern alle, sie kannten sich alle nicht.“ (5BKL, 15:02-19:57) Und eine gymnasiale Lehrperson sagte über ihre Privatinstitut: „Wir sind ja auch so eine Art Homeschooling-System“ (10:28-14:54), da die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nur einen Tag an der Schule verbringen und sich sonst zu Hause auf den Unterricht vorbereiten. Sicherlich begünstigen die Rahmenbedingungen die integrativen Prozesse. Auf der anderen Seite haben sich die Jugendlichen auch problemlos in die Betriebe eingefügt, wo sie sich in bestehende Strukturen haben integrieren müssen.

So reibungslos die Integration in die Schulen und Betriebe stattgefunden hat, so einfach haben die Jugendlichen in den Klassen und an den Arbeitsplätzen neue Kontakte geknüpft und Kolleginnen und Kollegen gefunden. Lediglich der Vater der Familie 1 macht geltend,

dass sein Sohn als jüngster in der Klasse keine Freunde gefunden habe. Es gilt jedoch anzumerken, dass in diesem Interview explizit nach Freunden und nicht allgemeiner nach Kolleginnen und Kollegen gefragt wurde. Damit spricht er die Beziehungsqualität an, die in dieser Untersuchung weitgehend vernachlässigt wurde. Ein Beziehungsaspekt soll an dieser Stelle aber noch erwähnt werden: Es gibt Hinweise darauf, dass Homeschooling-Jugendliche ihre zum Teil „unpopuläre“ Art (vgl. Tabelle 17 unten) mit anderen Eigenschaften ausgleichen.

Tabelle 17: Interviewausschnitte: Anerkennung durch Leistung

Interview	Aussage	Fundstelle
1VTR	... ich glaube, dass er recht gut integriert ist. Ich glaube auch, dass er ein gutes Ansehen hat. ... vielleicht nicht zuletzt wegen dem, weil er so hoch oben leistungsmässig angesiedelt ist. Er verteilt auch manchmal seine Arbeiten, die er gemacht hat, den Klassenkameraden. Ich merke, dass die das schätzen.	34:30-39:56
1GL2	Der Schüler ist absolut integriert in der Klasse. Und er wird, das nehme ich jetzt mal an, von allen respektiert durch sein Fachwissen und auch sein Interesse. Die Leute sind motiviert, folglich schätzen sie ihn als guten Kollegen.	09:55-15:00
2LRM	Das [die Integration in der Gesellschaft] kann ich nicht so gut beurteilen, weil ich das nicht beobachtet habe. Ich merke es einfach, wenn sie erzählt, wo sie überall dabei ist, äh, dass das sehr wahrscheinlich gut, dass sie sich wahrscheinlich gut integrieren kann. Eben auch durch ihr Wissen, das sie sich langsam aneignet, allgemeines Wissen, wo sie auch mitreden kann.	10:00-14:59
3SHN	Das [das Einleben in der Klassengemeinschaft] ist auch kein Problem gewesen, also, ich habe da auch meinen Respekt verdient und gemobbt oder gross gestört bin ich nicht worden. Und die Leute haben immer an mir rauf geschaut, weil ich die besten Noten gebracht habe.	14:57-19:55
5ELT	Aber sonst [neben dem einfachen Finden von Kolleginnen], gut, vielleicht ist sie auch durch ihre Art, machte sie sich ein bisschen beliebt oder, wenn sie, sie macht so Kurzzusammenfassungen zum Lernen für die Abschlussprüfung dann. Und dann sind die anderen natürlich froh, wenn sie die bekommen oder so.	49:56-54:54

Die Leistungserbringung oder der Leistungswille der Jugendlichen hat nach obigen Aussagen unmittelbare Auswirkungen auf Beziehungen gehabt. Für den Sohn der Familie 1 scheint das Fachwissen ein zentraler Punkt für die Integration in die Klasse gewesen zu sein. Ähnlich positionierte sich der Sohn der Familie 3 durch gute Noten sozial in der Klasse, und der Tochter der Familie 2 eröffnet ihr Allgemeinwissen gesellschaftliche Gesprächsmöglichkeiten. Auch der Vater der Familie 5 vermutet, dass die Zusammenfassungen seiner Tochter mithelfen, dass sie gut bei ihren Klassenkolleginnen ankommt.

5.3.2 Peers

Obschon, wie oben beschrieben, der Übergang an weiterführende Institutionen und Betriebe sowohl was das Einfügen in die Klassengemeinschaften als auch das Eingehen neuer Beziehungen anbelangt reibungslos verlaufen ist, haben die Jugendlichen in ihrer Homeschooling-Zeit Beziehungen zu Gleichaltrigen in unterschiedlicher Qualität erlebt. Wäh-

rend drei Jugendliche tragfähige Beziehungen und Freundschaften erlebten, hat sich für den Sohn der Familie 1 „diese Gelegenheit nicht ergeben“. (1VTR, 9:12:14:49) Wie bereits erwähnt war in diesem Interview explizit von Freundschaften und nicht von allgemeinen Beziehungen die Rede. Der Vater, Lehrer von Beruf, fügte an: „Wenn ich jetzt meine Schüler anschau, dann haben die wenigsten eine Freundschaft, die ich jedem gönnen möchte. Sie haben zwar relativ lockere Kumpels, aber dass wirklich Freundschaften entstehen, das ist relativ selten“ (ebd., 14:45-23:18) So ist wahrscheinlich auch die Situation des Sohnes der Familie 3 zu deuten: Er hat Kollegen gehabt und zeigt eigentlich „wenig Probleme, irgendwelche Anknüpfungen zu machen.“ (3VTR, 14:55-19:56) Die Mutter meinte jedoch: „The son is actually closer to his cousins in America.“ (3MTR, 19:57-24:49) Ähnlich zeigt sich das Phänomen, wenn es um die Beziehungen an den Institutionen und in den Betrieben geht. Obschon allen Jugendlichen attestiert wird, dass sie einfach Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen knüpfen konnten, sind es wiederum die zwei eben erwähnten Jugendlichen, von denen die Ausbildenden nicht glauben, dass sie tragfähige Beziehungen in der Schule oder im Betrieb erleben. Auch die Lehrmeisterin des Sohnes der Familie 4 glaubt nicht, dass seine Beziehungen über das Geschäft hinaus reichen würden. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass die fehlenden Freundschaften, aber vorhandenen Kollegenschaften in den Schulen und Betrieben nicht zwingend negativ gewertet werden müssen, wie ein Vater in Bezug hierauf zu bedenken gibt: „Die alten [Freunde und Kollegen] hat er ja nicht aufgeben müssen. Das läuft ja weiter parallel.“ (4VTR, 29:59-34:59)

Die Eltern bemühten sich auf verschiedene Weise, ihren Kindern neben dem Unterricht zu Hause Kontakte zu Gleichaltrigen zu ermöglichen: Neben der Ermutigung in Sportgruppen zu partizipieren oder Angebote der örtlichen Musikschulen in Anspruch zu nehmen, besuchten die Jugendlichen auch verschiedene Lager, Jugendtreffs und vieles mehr. Eine wichtige Rolle spielen für einzelne Familien der gemeinsame Kirchenbesuch, wo die Jugendlichen jugendspezifische Angebote nutzen, gemeinsame Lager oder das Zusammensein mit der Verwandtschaft.

Ebenfalls eine wichtige Rolle im Lernen und in den Sozialkontakten scheint die Vernetzung unter den Homeschooling-Familien zu spielen. Alle Familien nahmen an Vernetzungstreffen, gemeinsamen Exkursionen, Sporttagen, Homeschooling-Lagern, -Projektwochen oder -Kindernachmittagen teil. Die Mutter der Familie 2 beschreibt die Vernetzung ihrer Töchter sogar als Schulklasse über Distanz:

Und, das hat mich sehr wichtig gedünkt, dass sie sich regelmässig sehen. Und die Töchter haben jetzt wirklich über sieben, acht Jahre, haben sie regelmässig immer wieder die gleichen treffen können: in diesen Projektwochen, an den Sporttagen, an den Exkursionen. Und die haben jetzt im Sinn, dass sie irgendeinmal eine Klassenzusammenkunft machen werden. Sie sind eine Klasse. Vom Kanton Zürich, über Luzern über Solothurn, Aargau, Bern. (20:16-24:59)

Die Vernetzung unter den befragten Familien ist allerdings nicht so weit fortgeschritten, dass alle Jugendlichen regelmässig mit Gleichaltrigen zu Lernaktivitäten zusammen gekommen wären. Nur eine Familie schloss sich über eine Zeit lang mit einer anderen Homeschooling-Familie in der Region zusammen, um die Kinder einen Nachmittag pro Woche gemeinsam zu schulen. Eine weitere Jugendliche besuchte den Französischunterricht gemeinsam mit anderen Jugendlichen und traf sich jede Woche mit weiteren Homeschoolern zum Sportunterricht. Obschon die Lernaktivitäten mehrheitlich alleine oder in der Familie stattgefunden haben, kennen vier von fünf Jugendlichen keine Einsamkeitsgefühle im Zusammenhang mit dem Unterricht zu Hause. Nur ein Jugendlicher bemerkt, dass ihm manchmal zu wenig los gewesen sei. Dessen Mutter schätzt die Möglichkeit, dass er Einsamkeitsmomente gehabt haben könnte, realistisch ein: „Probably, because he is a social person. ... But he didn't want to go to school.“ (3MTR, 19:47-24:49) Damit spricht sie eine Tatsache an, die sich gut dokumentieren lässt. Vier von fünf Elternpaaren berichteten – obschon dies nicht Inhalt des Leitfadens war –, dass die Jugendlichen stets in die Entscheidung, ob sie zu Hause geschult werden sollten, miteinbezogen wurden. (vgl. Tabelle 18 unten)

Tabelle 18: Interviewausschnitte: freie Wahl des Unterrichts zu Hause

Interview	Aussage	Fundstelle
2MTR	Ich habe ihr auch klar gesagt, wie ich das sehen würde, und ich habe ihr auch gesagt: „Schau, du kannst jederzeit gehen. Wir haben es euch immer offen gelassen. Und du kannst in die Schule gehen, einhundert Prozent. Das ist für mich kein Problem.“	1:10:04-1:14:59
3ELT	He didn't want to go to school. They always had the option. “Do you want to go to school? Do you want to do this? You don't want to do this?” “No. We don't want to. We want to do this.” They knew what they were doing. They knew what they got.	19:57-24:49
4VTR	Wir haben aber von Anfang an gesagt: „Wenn ein Kind von sich aus lieber in die öffentliche Schule geht, ist das kein Problem für uns.“	0-5:30
5ELT	Nein [sie wäre nicht doch gerne in eine Schulklasse gegangen]. Ich fragte sie etliche Male.	20:05-24:59

Die partizipative Handlungsweise der Eltern widerspiegelt sich auch in der Tatsache, dass keines der Kinder lieber in eine öffentliche Schule gegangen wäre. (vgl. Tabelle 19) Ebenso war auch für den Sohn der Familie 3 der Besuch einer öffentlichen Institution keine Option, obschon er dies von den sozialen Kontakten her gewünscht hätte: „Wenn ich zu-

rück schaue, dann bin ich doch lieber zu Hause unterrichtet worden.“ (3SHN, 4:51-9:53)
 Seine Mutter merkt pointiert an: „He would have loved the people. But he would have hated the school setting.“ (3MTR, 19:57-24:49)

Bei den Lehrpersonen sowie Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern ist das Bild nicht ganz so eindeutig. Drei Jugendlichen wird attestiert, dass ihnen die Bildung zu Hause offensichtlich gut getan hätte. Die Lehrmeisterin der Familie 2 hingegen meint, dass ihre Lehrtochter den Schulbesuch in Bezug auf die Selbsteinschätzung und die Zusammenarbeit mit anderen Jugendlichen positiv beeinflusst hätte. Ebenso ist die Lehrmeisterin des Sohnes der Familie 4 der Meinung, dass dem Jugendlichen vermehrter Kontakt zu Gleichaltrigen gut getan hätte, gibt hierfür aber keine Gründe an. Eine weitere Komponente sind die Umgangsformen, die auch der Berufsschullehrer anspricht, ohne sie direkt dem Homeschooling zuzuschreiben: Der Jugendliche hätte am Anfang der Lehre Mühe mit der Sie-Form gehabt und sei zwischendurch durch seine vorwitzige Art aufgefallen.

Tabelle 19: Einstellungen und Einschätzungen zum Schulbesuch

Familie	Die Jugendlichen hätten aus ihrer Sicht/aus Sicht der Eltern manchmal doch gerne eine Schule besucht		Den Jugendlichen hätte es aus Sicht der Lehrpersonen doch manchmal gut getan, eine institutionelle Schule zu besuchen	
	SHN/TTR	VTR/MTR	LRM/GL1	BKL/GL2
1	-	x	-	x
2	-	-	+	-
3	+/-	+/-	x	-
4	-	-	+	+/-
5	-	-	-	x

- + Gerne eine Schule besucht/gut getan eine Schule zu besuchen
- Ungern eine Schule besucht/keine Defizite feststellbar
- x Keine Aussage möglich

Was nach Aussagen der Auszubildenden die Homeschooling-Jugendlichen von Gleichaltrigen institutionell geschulten vor allem unterscheidet, ist deren Selbstständigkeit, deren Selbstorganisation, Pflichtbewusstsein und Disziplin. Hervorgehoben werden somit vor allem Differenzen im Bereich der Selbstkompetenz. Weitere Aspekte hierzu und Einschätzungen bezüglich weiterer Kompetenzen thematisiert das nächste Kapitel.

5.4 Qualifikation

Wie in Kapitel 3.1.3 ausgeführt, konzentriert sich die schulische Qualifikation nicht alleine auf die Leistungserbringung. Sozial- und Selbstkompetenz gehören ebenso zu den zu fördernden Kompetenzbereichen. Der Frage, wie gut die Eltern der Homeschooling-Familien ihre Kinder zu qualifizieren vermochten, geht dieses Kapitel nach.

5.4.1 Einschätzung der schulischen Leistung

Was die schulische Leistung an den weiterführenden Institutionen und die Leistung in den Betrieben betrifft, stehen die Homeschooling-Jugendlichen den institutionell geschulten Jugendlichen im Vergleich in Nichts nach – im Gegenteil. Alle Befragten wurden gebeten, die Leistungen der Jugendlichen mit Gleichaltrigen in den Schulen und Betrieben zu vergleichen. Die Einschätzungen zeigen ein recht kongruentes Bild: Sowohl die Jugendlichen und Eltern als auch die Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen und Lehrmeister waren grossmehrheitlich der Meinung, dass die Leistungen der Homeschooling-Jugendlichen über dem Durchschnitt liegen. (vgl. Tabelle 20) Nur eine Lehrmeisterin stufte die Leistungen ihrer Lehrtochter „mal hoch, mal weniger hoch“ ein. (2LRM, 24:57-29:57) Alle anderen Auszubildenden attestierten den Jugendlichen überdurchschnittliche Werte. Ebenso überdurchschnittlich wird die Lernbereitschaft der Jugendlichen wahrgenommen. Durchwegs alle Auszubildenden loben ihre Lernbereitschaft „überdurchschnittliche hoch“ (2BKL, 5:05-10:05) und ihre Haltung als „musterhaft“ (3BKL, 5:00-9:47), „perfekt“ (5LRM, 0-5:02) oder einfach „lernbereit“ (4BKL, 09:59-14:59) Ein Lehrer meint sogar: „Das wäre ein Traum, wenn das bei allen anderen auch so wäre.“ (1GL1, 0-5:03) Bevor näher auf die Befunde zur Selbst- und Sozialkompetenz eingegangen wird, folgen am Anfang des nächsten Kapitels Ergänzungen zum methodischen Vorgehen.

5.4.2 Selbst- und Sozialkompetenz

Wie in Kapitel 4.3 dargelegt, wurden die einzelnen Fertigkeiten in konkrete Situationen und Begriffe operationalisiert. Die folgende Zusammenstellung gibt einen Überblick über die den einzelnen Fertigkeiten zugeordneten Situationen. (vgl. Interviewleitfaden, Anhang B1)

Selbstvertrauen:	Die Jugendlichen halten eine Rede vor der gesamten Klasse beziehungsweise vor der gesamten Belegschaft, wenn man sie darum bittet
Selbstbewusstsein:	Die Jugendlichen haben das Selbstbewusstsein, als Einzige eine Meinung in der Klasse beziehungsweise im Betrieb zu vertreten
Empathie:	Reaktion der Jugendlichen auf das Weinen eines Kollegen beziehungsweise einer Kollegin während der Arbeit in der Schule oder im Betrieb
Kooperation:	Die Jugendlichen bieten anderen Jugendlichen ihre Hilfe an, etwas zu erklären, auch wenn sie nicht darum gebeten werden und schon nach Hause gehen dürfen
Verantwortungsübernahme:	Die Jugendlichen verfügen über das Zutrauen, in einem Sportlager, Wanderlager oder Ähnlichem eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten

Um einen Überblick über die Einschätzungen der Befragten zu erhalten, wurden die Antworten in der Tabelle 20 zusammengefasst. (Zu den methodischen Problemen vgl. Kapitel 4.5.4) Es zeigt sich, dass die Ausbildenden den Jugendlichen in allen angesprochenen Bereichen grundsätzliche Handlungsfähigkeit attestieren. Besonders augenfällig ist die Geschlossenheit der Antworten in Bezug auf das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, gegenüber einer Gruppe als Einzige eine andere Meinung zu vertreten. Entsprechend wird das Selbstbewusstsein aller Homeschooling-Jugendlichen entweder höher oder von zwei von zehn Ausbildenden als ebenso ausgeprägt eingestuft wie beim Durchschnitt der Jugendlichen. Auffallend ist, dass alle Jugendlichen ethisch-moralische Meinungen oder Glaubeinstellungen nennen, die sie bereits gegenüber anderen Jugendlichen als Einzige vertreten haben.

Den fünf Jugendlichen wird auch von allen Ausbildenden zugetraut, dass sie eine Rede vor versammelter Schule oder Belegschaft halten. Bedingungen werden lediglich im Bereich der Themenwahl gesehen: Es müsste ein Thema sein, hinter dem sie stehen könnten oder zu dem sie etwas zu sagen hätten. Interessanterweise schätzen die Ausbildenden das Selbstvertrauen der Jugendlichen teilweise höher ein, als sie selbst oder ihre Eltern es tun. Beispielsweise stimmen Vater und Sohn der Familie 4 darin überein, dass der Sohn zwar eine Rede halten würde, aber nur wenn er müsste. Die Ausbildenden hingegen trauen ihm dies ohne Bedingungen zu. Ebenso werten sie dessen Selbstvertrauen generell höher als jenes von Gleichaltrigen, während Vater und Sohn das Selbstvertrauen lediglich durchschnittlich ansiedeln. Ähnlich differieren die Einschätzungen von Vater und Sohn der Familie 1 und dessen Lehrpersonen.

Tabelle 20: Einschätzungen ausgewählter Kompetenzen im Überblick

Fam.	Pers.	Selbstvertrauen		Selbstbewusstsein		Empathie		Kooperationsfähigkeit		Verantwortung		Leistung
		Situat.	Vgl.	Situat.	Vgl.	Situat.	Vgl.	Situat.	Vgl.	Situat.	Vgl.	Vgl.
1	SHN	±	↓	+	x	+	⇒	±	↓	±	x	↑
	VTR	+	↓	+	↓	+	↑	+	⇒	±	↑	↑
	GL1	±	⇒	+	⇒	x	x	±	⇒	±	↑	↑
	GL2	+	↑	+	↑	x	↓	+	↑	+	x	↑
2	TTR	+	⇒	+	x	+	x	+	↑	+	↑	↑
	MTR	+	↑	+	↑	+	↑	+	↑	+	↑	x
	LRM	+	⇒	+	↑	+	↑	+	x	+	↑	⇒
	BKL	±	↑	+	↑	+	↑	+	↑	+	↑	↑
3	SHN	±	↑	+	↑	±	⇒	+	↑	+	↑	↑
	ELT	+	↑	±	↑	±	⇒	±	↑	+	↑	⇒
	LRM	+	↑	+	↑	x	x	+	x	+	x	↑
	BKL	+	↑	+	↑	±	⇒	±	⇒	+	⇒	↑
4	SHN	±	⇒	+	⇒	±	↑	+	x	+	x	↑
	VTR	±	⇒	+	↑	+	↑	+	↑	+	⇒	↑
	LRM	+	↑	+	x	x	x	+	↓	-	↑	↑
	BKL	+	↑	+	↑	±	⇒	-	⇒	+	⇒	↑
5	TTR	+	↑	+	x	±	⇒	+	↑	+	⇒	↑
	ELT	±	x	+	⇒	x	↑	+	↑	±	↑	↑
	LRM	±	⇒	+	⇒	+	↑	+	↑	±	↑	↑
	BKL	+	↑	+	↑	±	↑	+	↑	+	x	↑

- + Die Jugendlichen würden die beschriebene Handlung ausführen
- ± Die Jugendlichen würden die beschriebene Handlung nur unter bestimmten Voraussetzungen ausführen
- Die Jugendlichen würden die beschriebene Handlung nicht ausführen

- ↑ Die Jugendlichen werden im Vergleich zu Gleichaltrigen höher eingeschätzt
- ⇒ Die Jugendlichen werden im Vergleich zu Gleichaltrigen etwa gleich eingeschätzt
- ↓ Die Jugendlichen werden im Vergleich zu Gleichaltrigen tiefer eingeschätzt

- x Keine Aussage möglich

Die Reaktionen der Jugendlichen auf weinende Klassenkameradinnen und –kameraden zu beurteilen, fiel den Ausbildenden etwas schwerer. Einschränkungen der sofortigen Teilnahme wurden in der Nähe der Beziehungen gesehen: Den zwei männlichen Jugendlichen der Familien 3 und 4 wurde lediglich die Teilnahme für ihnen Nahestehende zugetraut. Allgemein fällt auf, dass die beiden weiblichen Jugendlichen der Familien 2 und 5 von allen Ausbildenden überdurchschnittlich empathisch eingestuft werden, während der Sohn der Familie 1 von einem seiner Lehrpersonen „eher kopflastig“ (1GL2, 25:00-29:59) wahrgenommen und auch die anderen zwei männlichen Jugendlichen eher durchschnittlich eingeschätzt werden. Allerdings klaffen die Selbstwahrnehmungen der Familien 1 und 4 mit den Fremdwahrnehmungen der Ausbildenden auseinander.

Dass die hier erfragten Führungsqualitäten beispielsweise nicht mit der Verantwortungsübernahme für Arbeitsprozesse in einem Betrieb gleichgesetzt werden können, zeigen die Aussagen der Lehrmeisterin 4. Sie traut ihrem Lehrling nicht zu, in einem Lager eine

Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten, nimmt aber seine Verantwortungsübernahme überdurchschnittlich wahr. Ansonsten macht die Gymnasiallehrperson des Sohnes der Familie 1 das Führen einer Gruppe davon abhängig, „dass er das irgendwie schon mal erlebt“ (1GL1, 24:48-29:59) hat. Die Lehrmeisterin 5 hingegen sieht die Leitung eher „vielleicht mit ein paar Leuten zusammen.“ (5LRM, 20:00-25:00) Die Einschätzungen aller Befragten der Familien 2 und 3 sind völlig kongruent. Allgemein wird den Jugendlichen von den Ausbildenden eher eine überdurchschnittliche Verantwortungsübernahme attestiert. Auffallend ausgeprägt ist diese Fähigkeit bei der Tochter der Familie 2.

Die Mehrheit der Ausbildenden schätzt die Jugendlichen so ein, dass sie helfen würden, auch wenn sie nicht darum gebeten werden. Eine Ausnahme bildet der Berufsschullehrer, der glaubt, dass der Sohn der Familie 4 eher nach Hause gehen würde, anstatt einen Sachverhalt zu erklären. Ebenso meint der Gymnasiallehrer, dass der Sohn der Familie 1 eine Einladung brauche um zu helfen. Die Kooperationsfähigkeit von drei Jugendlichen wird eher überdurchschnittlich bis klar überdurchschnittlich wahrgenommen, während Sohn 3 eher durchschnittlich und Sohn 4 eher unterdurchschnittlich wahrgenommen werden.

Spezifisch auf Gruppenarbeiten angesprochen, zeigt sich etwa dasselbe Bild wie für die allgemeine Kooperationsfähigkeit. Die Jugendliche 2 wird von ihrem Berufsschullehrer als „Glücksfall“ (2LRM, 5:05-10:05) für eine Zusammenarbeit bezeichnet und der Jugendliche 3 von seinem Lehrmeister als „Teamplayer“ (3LRM, 4:59-9:55) im Betrieb angesehen. Ebenso werten die Ausbildenden die Teamfähigkeit der Jugendlichen 5 als „super“ (5LRM, 0-5:02) oder „problemlos“. (5BKL, 4:56-9:58) Während die Lehrpersonen des Sohnes der Familie 1 keine Aussagen machen können, kann der Berufsschullehrer des Jugendlichen 4 zwar „nichts Negatives“ (4BKL, 15:00-19:27) in Bezug auf die Zusammenarbeit mit andern Schülerinnen und Schülern feststellen, die Lehrmeisterin ist sich jedoch nicht sicher, inwieweit der Jugendliche auf die Wünsche der anderen Teammitglieder eingehen könne.

Konkret auf Defizite in den sozialen Fertigkeiten der Jugendlichen angesprochen, nennt nur eine Lehrmeisterin die üble Laune ihrer Lehrtochter auf unerreichte, zu hoch gesteckte Ziele. Die übrigen neun Ausbildenden stellen keine Defizite fest. Das Verhalten der Jugendlichen gegenüber Erwachsenen wird als „sehr gut entwickelt“ (1GL1, 5:24-10:27), „sehr reif“ (2LRM, 0-4:59) oder „sehr positiv“ (5BKL, 4:56-9:58) betrachtet. Einzig zwei Lehrpersonen erlebten auch andere Seiten: Die eine amüsierte sich über Sprüche eines Jugendlichen, den Autorität „eigentlich wenig störte“ (4BKL, 9:59-14:49), die andere sah

sich durch einen Jugendlichen herausgefordert, der sich zwar „korrekt“ (3BKL, 09:48-14:43) verhielt, jedoch seine Mütze im Unterricht partout nicht abnehmen wollte und sich damit „voll“ (ebd.) mit der Lehrperson anlegte.

Dies ist auch derjenige Jugendliche, der zwar „kein Defizit“ in seinem sozialen Verhalten gegenüber anderen Jugendlichen aufweist, sich aber Schwächeren gegenüber „manchmal nicht ganz so nett“ (ebd.) Eine andere Lehrmeisterin bescheinigt ihrem Lehrling zwar kein schlechtes Sozialverhalten anderen Lehrlingen gegenüber, bezeichnet ihn aber als „Einzelkämpfer“. (4LRM, 0-4:58)

5.4.3 Rolle der Erwachsenen

In Kapitel 5.3.2 sind vor allem die Bemühungen zweier Familien herausgestochen, ihren Kindern gemeinsame Lernerlebnisse mit Kindern anderer Familien zu ermöglichen. Auffallend ist, dass es dieselben Familien sind, die die Wichtigkeit von generationenübergreifenden Erfahrungen betonen: „Wir legten auch Wert darauf, dass sie [die Tochter] nicht nur mit Gleichaltrigen zusammen war, sondern eben auch mit durchmischten Menschengruppen.“ (5MTR, 14:36-20:04) Die Durchmischung wurde aber nicht nur ausserhalb, sondern gerade auch innerhalb der Familien gesucht: „Sie haben auch viel alltäglich üben können zu Hause. Gerade mit der dritten Generation, mit den Grosseltern zusammen.“ (2MTR, 20:16-24:59)

Ein weiteres Anliegen dieser zwei Familien bestand in der Einbeziehung weiterer erwachsener Personen:

Und ich habe dann versucht, so viel wie möglich noch Fremdpersonen einzuschleusen. Wir haben einen pensionierten, ehemaligen Nachbar, der ist handwerklich sehr begabt über alles. Er ist dann einfach töpfern gekommen, er hat dann mit ihnen geimkert und das Thema Bienen angeschaut. Er hat verschiedene Sachen gemacht. (2MTR, 20:16-24:59)

Im Mittelpunkt standen dabei nicht nur die fachliche Kompetenz der beigezogenen Personen, sondern auch die sozialen Lernprozesse:

Es hat mich gedünkt, das hat ihnen gut getan. Zwischendurch, bei diesem Hans, mit dem sie sehr viel gemacht haben, mit zunehmendem Alter haben sie angefangen zu motzen, er sei so ein bisschen langsam. ... Er sei so langsam und so altmodisch. Da habe ich einfach gefunden, dass es auch sein muss. (2MTR, 30:04-35:11)

Ob sich gerade diese Erlebnisse positiv auf die Entwicklung dieser zwei Jugendlichen ausgewirkt haben, kann nicht eruiert werden. Tatsache ist jedoch, dass gerade sie besonders überdurchschnittlich eingestuft werden. (vgl. Tabelle 20)

5.5 Allokation

Nachdem das letzte Kapitel verschiedene Kompetenzen fokussierte, werden im Folgenden die schulische Leistungsbewertung im häuslichen Umfeld, die Einstellungen der Familien hierzu und der Übertritt der Jugendlichen an die weiterführenden Institutionen und Betriebe dargestellt.

5.5.1 Evaluation des Unterrichts zu Hause

Ausser der Familie 1, deren Vater Lehrperson von Beruf ist, bedienten sich alle Familien vorgegebener Curricula: Drei Familien arbeiteten mit Materialien einer deutschen Fernschule, zwei berücksichtigten amerikanische Produkte. Je nach Phase wurden die Materialien aber auch selbst zusammengestellt oder deutschsprachige Lehrmittel den englischsprachigen vorgezogen. Entsprechend der starken Vorstrukturierung des Schulmaterials verwendeten einige Eltern Testmaterialien, welche Bestandteil der Lehrmittel waren. Die vorgegebenen Prüfungen wurden unter anderem durch Beobachtungen, selbst zusammengestellte Tests, Diktate oder Aufsätze ergänzt. Eine Mutter berichtet auch, dass sie Materialien verschiedener Gymnasien runtergeladen hätte, um der Tochter einen Vergleich zu ermöglichen.

Somit unterschied sich die Beurteilung und Bewertung des häuslichen Unterrichts kaum von demjenigen der öffentlichen Schule: Prüfungen gehörten ebenso zum Lernalltag wie Noten. Begründet wurde dieses Vorgehen einerseits mit der eigenen Einstellung zur schulischen Leistungsbewertung, andererseits sei dies „eine gute Sache ... Weil der Unterricht ja auch auf die Zeit nach der Schule vorbereiten soll.“ (1VTR, 30:16-34:29) Argumente für die Evaluation des Unterrichts wurden aber auch darin gesehen, Lehrmeisterinnen und Lehrmeister, aber auch Schulbehörden und Inspektorinnen und Inspektoren Anhaltspunkte zu bieten. Nur ein Vater merkt an: „Für uns selber hat es das an und für sich nicht gebraucht.“ (4VTR, 24:48-29:57) Offenbar scheint es in der Homeschooling-Bewegung in der Schweiz ein breiteres Bedürfnis nach Testerfahrung und Testmaterialien zu geben. So berichtet der ausgebildete Lehrer:

Ich sehe auch bei vielen anderen Homeschoolern, dass sie eigentlich froh wären, wenn sie wüssten, wo man steht. Und ich habe so eine Homeschool-DVD gemacht und die habe ich jeweils verteilt und da habe ich einige Prüfungen drauf zu verschiedenen Jahrgangsklassen. Die findet also zum Teil noch regen Absatz. (1VTR, 30:16-34:29)

Ebenso engagiert sich die Mutter der Familie 2 für dieses Anliegen, indem sie sich mit anderen Müttern zusammengeschlossen hat, um einen „Lernort“ für andere Eltern aufzubauen, die ihre Kinder zu Hause unterrichten:

Das wäre noch ein Ziel, dass ich mit denen, Eltern, die zu Hause schulen, dass man sie da besser begleiten könnte. Wir haben ... vier Frauen, mit denen wir jetzt im Sommer monatlich begonnen haben Schule zu machen. Eine Art Lernort sind wir am Aufbau, im Kanton Aargau. ... Da probiert man sie zu begleiten ... einen gewissen Druck zu nehmen ... um sie vielleicht in gewissen Bereichen auch zu professionalisieren. ... Und ein grosses Anliegen, das wir sicher im nächsten Halbjahr angehen werden, ist das Kompetenzraster, dass man den Eltern aufzeigt, wie sie damit arbeiten können, dass sie ein wenig besser auch Stütze haben, dass sie wissen: „Wir sind auf dem richtigen Weg.“ (2MTR, 1:05:02-1:10:03)

Die Wahl des weiterführenden Bildungsweges stellte für die Eltern keine grössere Herausforderung dar. Stehen für einen Vater vor allem die eigenen Erfahrungen mit dem Bildungssystem im Vordergrund, betont ein anderer die persönliche Beziehung: „Wenn wir zusammen gearbeitet haben, mechanisch oder auch körperlich, draussen, habe ich ihn beurteilen können.“ (3VTR, 29:52-34:58) Neben den persönlichen Ressourcen halfen aber auch das Berufswahltagbuch der öffentlichen Schule oder die kantonale Berufsberatung passende Berufe zu finden. Als hilfreich, einen Leistungsvergleich mit gleichaltrigen Jugendlichen zu haben, erwiesen sich Sekundarschulaufnahmeproofungen, Schnupperangebote oder der „basic-check“.

5.5.2 Übertritt an die weiterführenden Institutionen und Betriebe

Entsprechend der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Prüfungskultur der Homeschooling-Familien bereitete der Übergang in die Benotungssysteme der Schulen und der Beurteilungssysteme der Betriebe keinerlei Schwierigkeiten. Ein Jugendlicher resümiert: „Ich habe zu Hause auch Tests gehabt und Benotungen gehabt. Und das ist eigentlich in der öffentlichen Schule genau gleich. (4SHN, 25:00-29:56) Das traditionelle Prüfungs- und Leistungsverständnis der Familien ermöglichte den Jugendlichen nicht nur einen einfachen Einstieg in die Benotungssysteme, sondern lehrte sie auch einen einfachen Umgang mit dem Leistungsdruck. Manche Jugendlichen empfanden die Anforderungen der weiterführenden Schulen nicht einmal als solchen. In den Betrieben sieht die Situation etwas anders aus. Eine Lehrmeisterin berichtete, dass sich ihre Lehrtochter wegen des Leistungsdrucks zwischendurch etwas zurück zog und eine andere meinte, dass ihr Lehrling am Anfang etwas Mühe mit der Geschwindigkeit gehabt hätte.

Ganz allgemein berichteten sowohl die Jugendlichen und Eltern, als auch die Auszubildenden, von positiven Übertritten in die Klassen und Betriebe. „Kein Problem“ (4VTR, 24:48-29:57), lautet der Grundtenor. Zwei Homeschooling-Jugendliche berichteten von erhöhter Nervosität, die sich aber sehr schnell legte. Herausgefordert sahen sich zwei Lehrmeister-

rinnen: Die eine hatte „ein bisschen Mühe“ (4LRM, 25:16-30:05), weil sich ihr Lehrling teilweise dickköpfig verhalten hätte, und im anderen Fall deckten sich die Vorstellungen von Eltern und Tochter über die betriebliche Ausbildung nicht mit derjenigen der Lehrmeisterin.

Die Schulung zu Hause brachte nach Ansicht der Homeschooling-Familien für den Übertritt keine Nachteile: Nur ein Jugendlicher meinte, dass er sich nicht gewohnt gewesen sei in einer Klasse zu arbeiten. „Doch daran gewöhnt man sich dann schnell.“ (1SHN, 15:00-19:59) Viele meinen, dass Homeschooling für sie nur Vorteile gebracht hätte. Begründet wird dies vor allem mit antrainierter Selbstständigkeit, höherer Arbeitsmoral oder grösserer Fachkompetenz. Ähnlich sehen es die Auszubildenden. Entweder sahen sie keine Nachteile oder hoben ebenso die Fach- oder Selbstkompetenz hervor. Eine Ausnahme bildet ein Gymnasiallehrer, der sich vorstellen kann, dass es seinem Schüler vielleicht gut getan hätte, „innerhalb einer Gruppe ... auch mal den *Advocatus Diaboli*“ (1GL2, 15:01-19:57) spielen zu müssen, um vermehrt Position zu beziehen.

Konsistent zeigt sich das Bild im Leistungsanschluss. Niemand der Jugendlichen sah sich mit stofflichen Lücken oder Lernrückständen konfrontiert. Alle fünf kamen im Unterricht problemlos mit, und zählten von Anfang an eher oder klar zu den starken Schülerinnen und Schülern.

Es fällt allgemein auf, dass sich die adaptiven Prozesse der Jugendlichen schnell und reibungslos vollzogen. Sei es, wie oben den Sohn der Familie 1 zitiert, die Gewöhnung an einen Klassenverband oder das Hineinfinden in das Benotungssystem. So berichtet ein Vater: „Das erste Mal war es noch eine Vier, aber dann, als er gesehen hat, wie der Hase läuft, hat er keine Probleme gehabt.“ (3VTR, 34:59-39:55) Ebenso meint die Tochter der Familie 5 zum Übertritt allgemein: „Ich lebte mich schnell ein.“ (5TTR, 29:50-34:57) Die Umstellung von familiären auf institutionelle Strukturen stellte für die fünf Jugendlichen also keine grössere Hürde dar.

Im nächsten und letzten Kapitel zu den schulischen Funktionen steht die Integration in das politische System im Vordergrund.

5.6 Integration

Bevor persönliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Politik, die Einstellung gegenüber Minderheiten oder das gesellschaftliche Engagement erläutert werden, wird zunächst beleuchtet, wie die Eltern ihre Kinder zu kritischem Denken anregten und ein demokratisches Verständnis zu initiieren suchten.

5.6.1 Kritisches Denken

Ausnahmslos allen Jugendlichen wird attestiert, dass sie in der Lage seien, eigenständig und kritisch zu denken. Die Begründungen, die die Ausbildenden zu diesem Schluss kommen lassen, sind divers. Beobachtungen, wonach Themen immer multiperspektivisch angegangen, praktische Arbeitsabläufe im Berufsalltag hinterfragt oder schulische Unterlagen kritisch beurteilt würden, werden für einzelne Jugendliche angeführt.

In vier von fünf Familien regten die Eltern die kritische Auseinandersetzung mit Themen und Gesellschaftsfragen bewusst an. Alle Jugendlichen bis auf einen konnten die Frage, wie sie von den Eltern angeregt worden seien, Dinge kritisch zu hinterfragen, spontan beantworten. Konkret bestand die Ermunterung der Eltern beispielsweise in der Aneignung genauer Sachkompetenz – auch in Themen, die der eigenen Überzeugung widersprechen –, im Einbezug mehrerer Quellen zur Meinungsbildung oder der Hinterfragung der Glaubwürdigkeit derselben. Vor allem die Jugendlichen zweier Familien sind immer wieder durch kritische Rückfragen der Eltern herausgefordert worden, die eigenen Standpunkte zu überdenken. Während diese Familien vor allem die Herausbildung der eigenen Überzeugung der Jugendlichen fokussieren, legen zwei andere das Gewicht hauptsächlich auf die Vermittlung von Werten. Aus dieser Perspektive stand für die Mutter der Familie 3 mehr die Frage im Mittelpunkt: „How does this fit with the way our family views things?“ (3MTR, 55:01-59:54)

5.6.2 Demokratisches Verständnis

Die Einschätzungen der Ausbildenden zum demokratischen Verständnis der Gesellschaft ihrer Lernenden fallen nicht für alle Jugendlichen gleich differenziert aus. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Jugendlichen nicht durch „extremistische Tendenzen“ (1GL2, 25:00-29:59) auffallen, sondern diesbezüglich „ganz normal“ (3LRM, 20:01-24:10) wahrgenommen werden und den Einschätzungen zu Folge einen demokratischen Entschluss „respektieren“ (5BKL, 24:52-29:04) und sich auch dementsprechend der Mehrheit „beugen“ (ebd.) würden. Zwei Jugendliche heben sich etwas ab: Während die Lehrmeisterin den Sohn der Familie 4 nicht unbedingt als „Typ Mensch“ (4LRM, 45:0048:15) für gemeinsame, diskursive Entscheide bezeichnet, heben beide Ausbildenden der Tochter der Familie 2 deren Engagement für den Frieden beziehungsweise deren Gerechtigkeitsgefühl und Sinn für Frauen- und Kinderrechte und Ähnlichem hervor, die „extrem ausgebildet“ (2BKL, 44:56-49:53) seien. „Dadurch ist sie natürlich in den Grundrechten Demokrat“ (ebd.), resümiert ihr Berufsschullehrer.

Da sich in den Daten die Aktivitäten der Eltern zur Förderung demokratischer Kompetenzen und allgemeiner politischer Partizipation nur schwer voneinander unterscheiden lassen, werden im nächsten Kapitel die Bemühungen der Homeschooling-Familien zur politischen Teilhabe ihrer Kinder allgemein dargestellt.

5.6.3 Politische Teilhabe

Zwei der Jugendlichen wussten nicht recht, was sie auf die Frage, wie ihr demokratisches Verständnis gefördert worden sei, antworten sollten. Einer meinte gar: „Wirklich das Politische habe ich erst in der Schule gelernt“ (4SHN, 50:04-54:56), und verweist auf sein generell geringes Interesse Politischem gegenüber. Auch der andere Jugendliche scheint in seinem eigenen politischen Handeln wenig gefestigt, wenn er auf seine Eltern verweist: „Meine Eltern wollten, dass ich jeden Tag ein bisschen Zeitung lese. ... Meine Eltern wollten auch, dass ich abstimmen gehe.“ (1SHN, 40:00-42:24) Ebenso nimmt er sich für Abstimmungen ungern die Zeit, alles im Detail zu studieren. Das eher gering einzustufende politische Interesse dieser zwei Jugendlichen lässt nicht auf politische Inaktivität der Eltern schliessen: Beide Väter gehen abstimmen und diskutieren am Familientisch mit ihren Kindern auch politische Themen. Ebenso ist der eine auch politisch engagiert.

Zwei Elternpaare gehen noch einen Schritt weiter, indem sie, wie eben geschildert, nicht nur „Vorbildfunktion“ in politischen Belangen einnahmen, sondern die Jugendlichen direkt in politische Aktivitäten miteinbezogen: Gemeinsam verteilten sie Broschüren, sammelten Unterschriften, halfen bei Abstimmungen mit oder diskutierten einfach mit anderen Leuten. Weitere Elemente stellten der Dialog zwischen Eltern und Jugendlichen, das Verfolgen von Abstimmungen am Fernsehen, oder diskursive Familienabstimmungen dar. Die „Erziehung zum Staatsbürger“ (1VTR, 44:53-50:09) fand jedoch nur in zwei Familien in strukturiertem, politischem Unterricht Niederschlag.

Unter den Einschätzungen der Auszubildenden zur politischen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen und der Auseinandersetzung mit politischen Fragen, fallen besonders die Beurteilungen der zwei Mädchen auf: Die eine wird als „gut informiert“ (5BKL, 24:52-29:04) und mit einem, im Vergleich zur Klasse, grossen Interesse wahrgenommen und der anderen wird attestiert, dass sie sich in Gesprächen zu politischen Wahlen und Abstimmungen aktiv zeigt, auch wenn es sie nicht unbedingt persönlich betrifft. Die weiteren Einschätzungen der Auszubildenden sind wenig aussagekräftig, ausser dass die Lehrmeisterin des Sohnes der Familie 4 ihrem Auszubildenden wenig Ahnung von Politik zugesteht, was sich mit dessen oben beschriebenen, geringem Interesse deckt.

Alle Jugendlichen informieren sich wahlweise über Zeitungen, Bücher, das Fernsehen, Radio oder sogar über Vorträge über das Zeitgeschehen. Die Einschätzungen der Auszubildenden widerspiegeln die Intensität der Medienkonsultationen jedoch ziemlich genau: Wiederum sind es die Mädchen, die sich gründlich informieren, während sich die drei Jungen zwar ebenfalls Informationen beschaffen, jedoch entweder in grösseren Abständen, in geringerer Quantität oder in grösserem selektiven Vorgehen, was die Wahl der Medien betrifft.

5.6.4 Minderheiten

Ein ähnlich kongruentes Bild zeigt sich im Umgang der Jugendlichen mit Minderheiten. Während den Mädchen attestiert wird, dass sie „eher hinter der Minderheit oder hinter den Schwächeren als hinter den Stärkeren“ (2LRM, 29:58-35:11) stehen würden, fällt der Sohn der Familien 1 nicht negativ auf und dem Sohn der Familie 4 wird zugetraut, dass er sich eher mit dieser Thematik als mit Politik beschäftigen würde. Der Sohn der Familie 3 indes wird diesbezüglich anders wahrgenommen: Die Empfinden des Lehrmeisters, der den Umgang seines Lehrlings mit Minderheiten als „normal“ (3LRM, 20:01-24:10) bezeichnet, wird von der Aussage des Berufsschullehrers kontrastiert, der nicht wisse „wie viel er [der Schüler] wirklich übrig hat für ... Minderheiten“ (3BKL, 45:15-49:57), wie beispielsweise Asylsuchende oder Sozialhilfebezüglerinnen und Sozialbezügler. Ein Jugendlicher scheint also momentan eine eher unadäquate Haltung gegenüber einzelnen Gesellschaftsmitgliedern einzunehmen.

5.6.5 Engagement

Politisch aktiv sind die fünf Jugendlichen nicht. Die zwei Mädchen sind jedoch regelmässig in Kinder- und Jugendarbeit involviert, wengleich die eine nur in grösseren Abständen im Rahmen von Kinderlagern. Ein Jugendlicher musiziert zusammen mit Kollegen und war hin und wieder im Rahmen von Exkursionen oder Sporttagen des Homeschooling-Netzwerks engagiert. Ein weiterer Jugendlicher ist Teil einer Tanzgruppe, die regelmässig auftritt. Nur ein Jugendlicher ist in einem Verein: Er spielt in der Dorfmusik mit. Drei von fünf Jugendlichen engagieren sich also mehr oder weniger regelmässig auch ausserhalb der Familie im weiteren Sinne gesellschaftlich.

5.7 Zusammenfassung

Die Familienhintergründe der befragten Familien sind weitgehend homogen. Alle Eltern sind verheiratet, haben einen überdurchschnittlich hohen Bildungsstand und privilegierte Wohnsituationen. Ebenso liegt die Anzahl Kinder von drei Familien deutlich über dem schweizerischen Durchschnitt. Für den Unterricht sind vorwiegend die Mütter zuständig. Während eine Familie vor allem ethisch-moralische Motive für Homeschooling anführt, waren für vier Familien Konfliktsituationen mit der öffentlichen Schule der Auslöser, den Unterricht zu Hause aufzunehmen. Teilweise bestanden jedoch schon vorher Präferenzen für diese Bildungsform. Mit dem Verlauf des Bildungsgangs der Kinder veränderte sich die Motivlage einzelner Eltern.

Alle Jugendlichen fühlen sich als Teil der Gesellschaft und in diese eingebunden. Die Eltern spielen in der gesellschaftlichen Integration durch ihre Vorbildfunktion eine Schlüsselrolle. Ebenso betonen sie die Wichtigkeit der Familie in diesen Prozessen.

Der Übergang an weiterführende Institutionen und Betriebe gestaltete sich im Allgemeinen für alle Jugendlichen reibungslos. Ebenso wird von den Auszubildenden die Integration in die Schulklassen und Arbeitsteams positiv bewertet. Alle Jugendlichen haben leicht Zugang zu Kolleginnen und Kollegen gefunden, jedoch in unterschiedlicher Beziehungsqualität. Die guten schulischen Leistungen scheinen Anknüpfungspunkte für Beziehungen zu eröffnen und sozialen Status zu gewähren.

Nur ein Junge hätte sich aufgrund der sozialen Kontakte hin und wieder gewünscht, die öffentliche Schule zu besuchen und erlebte als Einziger zwischenzeitliche Einsamkeitsgefühle. Jedoch bevorzugte er, wie alle Jugendlichen, zu Hause geschult zu werden. Die Eltern bemühten sich auf verschiedene Art und Weise, ihren Kindern Sozialkontakte zu ermöglichen. Darin spielten auch Vernetzungstreffen, Exkursionen, Sporttage, Lager und Ähnliches innerhalb der Homeschooling-Bewegung eine Rolle. Regelmässige Lernaktivitäten mit anderen Jugendlichen kannten hingegen nur zwei der fünf. Die Teamfähigkeit wird von den Auszubildenden unterschiedlich wahrgenommen.

Was die Leistung der Jugendlichen in Schule und Betrieb und die Lernbereitschaft betrifft, zeigt sich ein kongruentes Bild: Sowohl die Jugendlichen und Eltern als auch die Auszubildenden sind grossmehrheitlich der Meinung, dass diese über dem Durchschnitt liegen. In der Selbst- und Sozialkompetenz wird den Jugendlichen in den Bereichen Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Empathie, Kooperation und Verantwortungsübernahme von den Auszubildenden grundsätzliche Handlungsfähigkeit attestiert. Besonders ausgeprägt werden das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme wahrgenommen. Mit

wenigen Ausnahmen schätzen die Auszubildenden die Kompetenzen der Jugendlichen im Vergleich zu Gleichaltrigen wenn nicht höher, dann als ebenso ausgeprägt ein.

Die Leistungs- und Prüfungskultur der Homeschooling-Familien glich weitgehend jener der öffentlichen Schule. Der Übergang in die Beurteilungssysteme der Institutionen und Betriebe bereitete keine Schwierigkeiten. Die Vorteile für den Übertritt an die weiterführenden Schulen und Betriebe sehen die Homeschooling-Familien vor allem in der Selbstständigkeit und der höheren Arbeitsmoral.

Die Einschätzungen der Auszubildenden zum demokratischen Verständnis der Gesellschaft ihrer Lernenden fielen nicht alle gleich differenziert und unterschiedlich aus. Ebenso unterscheidet sich das politische Interesse der Jugendlichen erheblich. Bezogen die einen Eltern ihre Kinder zur Vermittlung politischer Handlungsfähigkeit in konkrete politische Aktivitäten wie Unterschriften sammeln oder Mithelfen bei Abstimmungen mit ein, verwiesen andere Eltern auf ihre Vorbildfunktion. Alle Jugendlichen informieren sich über das Weltgeschehen, jedoch in unterschiedlich starkem Mass. Das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen beschränkt sich auf die Mädchen, die sich in der Kinder- und Jugendarbeit einbringen. Nur ein Jugendlicher ist Teil eines Vereins.

6 Diskussion der Ergebnisse

6.1 Familienhintergrund und Motive

I. Wie lassen sich die Homeschooling-Familien charakterisieren?

Der familiäre Hintergrund der fünf befragten Familien ist auffallend homogen und erinnert an die Homeschooling-Bewegung der 90er-Jahre in den USA. Diese charakterisierte sich weitgehend wie folgt: Weiss, verheiratete Eltern, überdurchschnittlich gebildet, christliche Prägung. (vgl. Mayberry et al., 1995) Das Gesicht der Bewegung hat sich in den letzten Jahren allerdings verändert. So berichtet Taylor (2005) von einer Zunahme von Homeschooling unter Schwarzen und die nationalen Statistiken verbuchen das grösste Wachstum in den unteren sozioökonomischen Schichten. (vgl. Kapitel 1.2) Ebenso berichtet Arai (2000) über die kanadische Bewegung, dass die Motive der heutigen Homeschooler nicht mehr denjenigen der früheren Pioniere entsprechen. (vgl. Kapitel 3.2.2.2) Die ersten Generationen scheinen sich also von den nachkommenden zu unterscheiden. Sind die Anfänge einer wachsenden Homeschooling-Bewegung in der Schweiz Ende der 80er-, Anfang der 90er-Jahre zu verorten (vgl. Kapitel 1.4.2), gehören die hier vorgestellten Familien mit teils bereits erwachsenen Kindern mit zu den Pioniergenerationen.³⁴ Das Muster traditioneller, eher kinderreicher Familien von „Ideologen“ und „Pädagogen“ (vgl. Kapitel 3.2.2.2) scheint sich zu bestätigen, wenngleich die kleine Stichprobe nicht als repräsentativ angesehen werden darf. Dass sich mit zunehmender Bekanntheit von Homeschooling in der Schweiz – unter anderem hervorgerufen durch die hohe Medienpräsenz (vgl. Kapitel 1.4.2) – die Bewegung weiter diversifizieren wird, scheint wahrscheinlich. Es wäre jedoch eine verkürzte Sicht, die Bewegung als homogen darzustellen, wie das das Beispiel von Coni Lagler (2006) zeigt, die alleinerziehend mit zwei Kindern Unschooling praktizierte: „Ich kenne die Anzahl der Familien, die in der Schweiz zu Hause schulen, nicht. ... Ich weiss, dass einige von ihnen christlich ausgerichtet sind. Ich habe keinen Kontakt zu ihnen, weil wir verschiedene Lebensauffassungen haben.“ (S. 140)

Auch wenn die in dieser Arbeit befragten Familien verschiedener Art christlich geprägt sind, variieren ihre Motive stark. Bei keiner der Familien standen ausschliesslich religiöse

³⁴ Die Rede ist hier von einer sich organisierenden, im Wachstum begriffenen Bewegung. (vgl. Kapitel 2.4.2) Privatunterricht hat in der Schweiz mitunter Tradition. (vgl. Kapitel 2.5)

Gründe für Homeschooling im Zentrum. In der Tabelle 20 sind die Motive der Eltern im Modell Spieglers (2008) verortet.

Tabelle 21: Motive der Eltern nach Spiegler (2008)

Homeschooling für...	Familie
...einen selbstbestimmten Alltag	(3)
...individuelle Wertevermittlung	1, 3, 5
...einen besseren Wissenserwerb	1
...das psychische und physische Wohl des Kindes	2, 4, 5

Die Übersicht zeigt, dass hinter der Gemeinsamkeit von Konflikten mit Lehrpersonen und Behörden (vgl. Kapitel 5.2.1) vielfältige Motive stehen und für einzelne Familien nicht nur „multifaktoriell“ (Spiegler, 2008, S. 48), sondern auch „komplex“ (ebd.) sind. Der Vater der Familie 3 beispielsweise stellte sich zwar erst gegen den Inhalt einer Klassenlektüre seiner Tochter (vgl. Kapitel 5.2.1), hätte das Kind aber wahrscheinlich nicht aus der Schule genommen, wenn die Lehrerin die Klassenlektüre gewechselt oder der Schulsekretär die Tochter während der Lektüre dispensiert hätte. Erst die Reaktion der schulischen Mitarbeitenden löste beim Vater eine Gegenreaktion aus: „Wenn ich als Vater in der öffentlichen Schule nichts mehr zu sagen habe zur Bildung von unserer Tochter, dann stimmt etwas nicht mehr.“ (3VTR, 5:02-9:59) Ob schliesslich die Wertevermittlung durch den Lesestoff oder die Unzufriedenheit mit dem System ausschlaggebend war, die Tochter zu Hause zu schulen, ist fraglich. Dass mitunter christliche Motive mitschwingen, diese aber nicht ausschlaggebend sein müssen, hat auch Isenberg (2007) gezeigt. (vgl. Kapitel 3.2.2.1) In diesem Sinne scheinen für die einen Familien christliche Motive eine etwas grössere, für andere eine etwas kleinere Rolle gespielt zu haben – oder eben auch gar keine, wie das Beispiel der Familie 2 zeigt. (vgl. Kapitel 5.2.1)

Zur Beantwortung der Frage, wie sich die Homeschooling-Familien charakterisieren lässt, lässt sich folgern, dass sie zwar in Bezug auf die Familienhintergründe ein recht homogenes Bild zeigen, sich dieses auf die Motivlage aber nicht undifferenziert übertragen lässt. Die Homogenität der befragten Familien widerspiegelt die zunehmende Diversität der weltweiten Bewegung wenig.

6.2 Schulische Funktionen nach Fend (2008)

6.2.1 Enkulturation

- II. Wie versuchen die Eltern das soziale Umfeld ihrer Kinder zu gestalten?
- III. Wie vermitteln die Homeschooling-Eltern unserer Kultur entsprechende Basiswerte und Kompetenzen?

Während Aussenstehende die Sozialisation im Familienmilieu kritisch betrachten, sehen die Eltern gerade darin eine Stärke von Homeschooling. Die Familie wird von mehreren Eltern als Nukleus der Sozialisation gedeutet, wo Vater und Mutter Vorbildcharakter einnehmen und die Kinder soziale Prozesse einüben können. Die von Tillmann (1995) beschriebene Mittlerrolle der Familie scheint so auf die Befragten zuzutreffen. (vgl. Kapitel 3.2.3.2)

Das vorhandene Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen zur Gesellschaft und die positive Bewertung der Auszubildenden der Integration ihrer Lernenden in den Schulklassen und Betrieben schliessen die oft befürchtete soziale Isolation (vgl. Kapitel 3.2.3.1) für die Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung definitiv aus. Spiegler (2008) schreibt dazu: „Ein Hauptunterschied zwischen Schule und Home Education liegt in der möglichen Streuung hinsichtlich der Sozialisationseinflüsse. Homeschooling kann, und das gilt für die Vermittlung sozialer Kompetenz und Wissen gleichermassen, in seinen Auswirkungen sowohl negativer als auch positiver sein als Schule.“ (S. 141) In der vorliegenden Untersuchung gibt es wenig Evidenz, die Sozialisationsbedingungen in den befragten Familien im Gesamten weit über jene der Schule zu stellen, handkehrum stehen die Jugendlichen Volksschülerinnen und -schüler in nichts nach. Die teilweise beschriebene Andersartigkeit der Homeschooling-Jugendlichen deckt sich mit der Aussage Rothermels (2002), wonach die Erfahrungsräume, Fertigkeiten („skills“) und Charakterzüge ihrer untersuchten Kinder „very different“ (o. S.) seien als jene von Volksschulkindern. (vgl. Kapitel 3.2.3) Dass das enge Aufwachsen mit neun Geschwistern oder mehrmonatige Erfahrungen im Zirkusumfeld Chancen eröffnen, die die Volksschule nicht bieten kann, ist selbstredend. Im Zusammenhang mit „positiveren und negativeren Auswirkungen“ (vgl. oben) der Sozialisation im Familienmilieu soll an dieser Stelle nochmals auf die in Kapitel 4.5.2 angesprochene Jugendliche zurückgekommen werden, die von ihrer Lehrperson als „Randperson“ bezeich-

net wurde. Die Lehrerin vermutete, dass das Mädchen auch in der öffentlichen Schule angeeckt wäre. Spiegler (2008) zitiert einen von ihm interviewten Vater folgendermassen: „Ein Kind wird nicht allein wegen Homeschooling sozial inkompetent“ (S. 136), und fährt fort: „Weitere relevante Einflussfaktoren liegen in der Persönlichkeitsstruktur, der Offenheit des Elternhauses, dem familiären Beziehungsnetzwerk. Aber in den Fällen, wo bereits eine Disposition in die Richtung gegeben ist, wird Homeschooling das Auftreten sozialer Isolation fördern.“ (ebd.) Eine Disposition zur Randperson scheint bei diesem Mädchen bereits vorhanden gewesen zu sein. Es ist möglich, dass Homeschooling die Effekte noch verstärkt hat. Trotz der ungünstigen Bedingungen fand sie jedoch nach dem Übertritt in die Sekundarschulklasse einer Privatschule unter Veränderungen ihres Sozialverhaltens schrittweise ins Klassengefüge. (vgl. OSKL)

Die Häufigkeit der Kontakte der fünf Jugendlichen dieser Untersuchung zu Peers hat analog Chatham-Carpenter (1994) bestimmt nicht jenes Niveau ihrer Kolleginnen und Kollegen der öffentlichen Schule erreicht, wenngleich alle in Vereinen, Musikschulen und Ähnlichem eingebunden waren. Die Altersdurchmischung hingegen wies entweder im alltäglichen Lernen oder in der Vernetzung mit anderen Homeschooling-Familien mit Sicherheit eine höhere Intensität auf. Gerade die Vernetzung mit anderen Familien spielte diesbezüglich eine wichtige Rolle. (vgl. dazu auch Bell, 2006)

Zur Beantwortung der Fragen II und III kann resümiert werden, dass die starke Konzentration auf die Familie mit ergänzenden Kontakten in Netzwerken und Freundeskreis die Sozialisation der Homeschooling-Jugendlichen prägen. Medlins (2000) Fazit nach der Diskussion mehrerer Studien zur Sozialisation von Homeschooling-Jugendlichen kann auch hier angeführt werden: „Home-schooled children are ... certainly not isolated.“ (S. 119)

6.2.2 Qualifikation

6.2.2.1 Schulische Leistungen

VII. Unterscheiden sich die zu Hause unterrichteten Jugendlichen in ihren schulischen Leistungen von ihren Klassenkolleginnen und Klassenkollegen an den weiterführenden Institutionen?

Die Jugendlichen der fünf Familien zeigen ein ausgeprägtes Lern- und Leistungsverhalten. Sie werden von den Ausbildenden diesbezüglich überdurchschnittlich eingeschätzt. Dieser Befund stimmt mit den Studien von Rudner (1999), Rothermel (2004) und der von Blok

(2004) herangezogenen Untersuchungen überein. Wie in Kapitel 3.2.4 bereits besprochen, können jedoch die hohen Testresultate der jeweiligen Stichproben von Homeschoolern nicht generalisiert werden. So geben beispielsweise Welner und Welner (1999) auf Rudners (1999) Studie zu bedenken:

Some researcher, in fact, would say that the test scores have nothing to do with how the children were schooled and simply show the results expected for children that come from this demographic group-housholds that are overwhelming white, well educated, two-parent, and middle-class. (o. S.)

Diesem Zitat kann Gewicht abgewonnen werden, wenn beispielsweise die PISA-Resultate für die schweizerischen Verhältnisse herangezogen werden: Die soziale und kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler hat sich in den zwei Erhebungen von 2000 und 2003 sowohl auf die Lese- als auch auf die Mathematikleistung direkt ausgewirkt. (vgl. BFS, 2004, S. 23) Liegt der schulische Erfolg der fünf Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung demzufolge lediglich in ihrer Herkunft begründet? Interessanterweise konnte in drei Studien der Zusammenhang zwischen Familienhintergrund und schulischer Leistung nur teilweise bestätigt werden. Ray (1997) und Collom (2005) fanden Signifikanz in Bezug auf die Bildung der Eltern, nicht aber auf Einkommen, Schichtzugehörigkeit oder Herkunft. Rothermel (2004) konnte auch den Einfluss des Bildungsstands der Eltern nicht nachweisen. (vgl. Kapitel 3.2.4) Diese Befunde gewinnen an Bedeutung, wenn man die Zunahme von Homeschoolern der unteren sozioökonomischen Schichten und allein erziehenden Berufstätigen bedenkt. (vgl. Kapitel 1.4.1) Homeschooling wird von Einzelnen nicht mehr als Privileg einer sozialen Schicht gewertet, sondern gerade als Argument zur Überwindung der Chancenungleichheit angeführt. Taylor (2005) führt vier Gründe an, warum diese Bildungsform gerade die „achievement gap“ (S. 124) adressiere:

1. Reduktion der Klassengrösse zur intensiveren Betreuung
2. Fokussierung auf akademische Probleme – Störungen wie beispielsweise Unterbrechungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler werden ausgeschaltet
3. Individuelle Förderung statt Segregation in Niveaunklassen und der damit verbundenen Stigmatisierungen
4. Hohe Erwartungen an den Bildungserfolg der Kinder (ebd. ff.)

Thomas (1998) hebt in den Schlussfolgerungen zu seiner Studie „Educating Children at Home“ einzelne Elemente hervor, die Taylors Begründungen unterstreichen:

At home, lessons are *concentrated* [Hervorhebungen d. Verf.] and *intensive*. This is mainly due to *extra individual attention* and also because *very little time is spent on the kind of peripheral activities* which take up much of classroom time. ... In fact, any mistakes they make

rather than creating barriers to learning, simply inform their parents of their thinking process.
... Because it is a one to one situation, the *feedback for the parents is immediate and acute.*"
(S. 127 f.)

Diese genannten Vorteile im Lehr- und Lernprozess von Homeschooling paaren sich mit dem Interesse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder, welches den Schulerfolg direkt beeinflusst. (vgl. Lubienski, 2003, S. 171) Neuenschwander, Balmer, Gasser-Dutrois, Goltz, Hirt, Ryser und Wartenweiler (2005) haben die Effekte der Bildungserwartungen der Eltern in Schweizer Schulklassen untersucht. Sie kommen zum Schluss: „Erwartungsgemäss fanden sich zwischen den Erwartungen und dem Verhalten der Eltern auf der einen und leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite vielfältige Zusammenhänge. Je mehr Vertrauen die Eltern in die Leistungsfähigkeit und das Arbeitsverhalten ihrer Kinder haben, desto höher ist deren Motivation und desto bessere Leistungen trauen sich die Kinder zu.“ (S. 107 f.) Ebenso ins Gewicht fallen die Erwartungen der Eltern an den Schulabschluss der Kinder und die Attributionsmuster der schulischen Leistungen. (ebd.)

Daraus ergeben sich in Bezug auf die Homeschooling-Bewegung zwei Erklärungsansätze. Erstens scheint es wahrscheinlich, dass sich Studien wie jene Rudners (1999) (vgl. Kapitel 3.2.4) nachhaltig auf die Bildungserfolgserwartungen von Eltern auswirkte – sowohl jener, die bereits Homeschooling praktizierten als auch jener, die sich erst aufgrund solcher Studien für diese Bildungsform zu interessieren begonnen haben – ungeachtet der zu differenzierenden Ergebnisse. Zweitens könnte eine Erklärung der nicht vorhandenen Effekte der Schichtzugehörigkeit und Herkunft in den Attributionsmustern der Eltern liegen: Wird die bisherige Benachteiligung einzelner Schichten dem Versagen der Schulsysteme, nicht aber den Fähigkeiten der Kinder zugeordnet – wie es etwa Taylor (2005) für die afroamerikanische Bevölkerung in den USA tut – wirkt sich dies positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus. Die traditionsgemäss niedrigere Bildungserwartung tieferer sozio-ökonomischer Schichten wird so durchbrochen.

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass überdurchschnittliche Leistungen in lernorientierten Familien, die ihren Kindern gute Leistungen zutrauen und diese auch erwarten, wahrscheinlich sind. Aus dieser Perspektive sind auch die überdurchschnittlichen Leistungen der fünf Jugendlichen zu deuten. Es gilt zu beachten – um die Antwort auf die eingangs formulierte Frage zu erweitern beziehungsweise zu präzisieren –, dass von den Auszubildenden, mehr noch als die Leistung selbst, die Einstellung der Jugendlichen zu derselben und die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit betont wird.

6.2.2.2 Sozialverhalten

VI. Unterscheiden sich die zu Hause unterrichteten Jugendlichen in ihrem Sozialverhalten von gleichaltrigen Jugendlichen aus der Selbst- und Fremdsicht der Ausbildenden?

Spiegler (2008) bereits in Kapitel 6.2.1 zitierte Aussage, dass Homeschooling in seinen Auswirkungen in Bezug auf die Vermittlung sozialer Kompetenz und Wissen „positiver“ oder „negativer“ sein könne (vgl. S. 141), wird nicht nur von der eben geführten Diskussion über die Leistung der Jugendlichen bestätigt, sondern auch von den am Schluss des letzten Kapitels ausgeführten Differenzen in der Wahrnehmungen der Ausbildenden der positiven Arbeitshaltung der Homeschooling-Jugendlichen untermauert. In den sozialen Fertigkeiten – abgesehen von wenigen Kompetenzen einzelner Jugendlicher – zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Effekte des häuslichen Umfelds haben sich offenbar positiv auf die Ich-Stärke der Jugendlichen in Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein niedergeschlagen. Auch in den Bereichen Empathie, Kooperationsfähigkeit oder Verantwortungsübernahme zeigen sich wenn nicht Vorteile, zumindest keine Nachteile für die Jugendlichen. Dies stimmt mit den Befunden von McKinley et al. (2007) überein, die jedoch Schülerinnen und Schüler von Privatschulen noch höhere Werte attestierten als den Homeschoolern. (vgl. Kapitel 3.2.3.2) Die in Kapitel 5.4.2 erwähnten individuellen Schwächen – beispielsweise die Herausforderung von Lehrpersonen – liegen im Rahmen des allgemeinen adoleszenten Verhaltens. Die Selbst- und Fremdsicht der Ausbildenden und Familien stimmen mit wenigen Abweichungen weitgehend überein.

6.2.3 Allokation

IV. Wie tangiert die Allokationsfunktion des staatlichen Bildungswesens die Homeschooling-Familien?

V. Wie gelingt den zu Hause unterrichteten Jugendlichen der Übertritt in die weiterführenden Institutionen und Betriebe?

Die reibungslosen Übertritte der Jugendlichen sowohl in die Schulen als auch in die Berufswelt stimmen mit den Befunden von Thomas (1998), Thomas und Pattison (2008), Webb (1989) oder White (2007) überein. Fachliche Anschlüsse scheinen generell kein Problem darzustellen. Mit den von Van Pelt et al. (2009) berichteten Adaptionsschwierig-

keiten einzelner Homeschooler an Klassenunterricht, war niemand der befragten Jugendlichen konfrontiert. Die Anpassung der Jugendlichen an die Systeme vollzog sich schnell. Es ist zu vermuten, dass die vorwiegende Nähe zum Konzept der „Schule zu Hause“ (vgl. Kapitel 1.5) und das weitgehend traditionelle Leistungs- und Prüfungsverständnis der Familien (vgl. Kapitel 5.5.1) den Übergang zusätzlich erleichterten.

Die in den eingesetzten Schulungsmaterialien integrierten Leistungstests vermochten das Bedürfnis einiger Familien nach einem sozialen Leistungsvergleich mit Jugendlichen der Volksschule nicht aufzuwiegen. Insofern wirken sich die Allokationsprozesse des Schulsystems direkt auf das Verhalten der Homeschooling-Familien aus. Sie können sich durch die Beschulung zu Hause zwar dem permanenten sozialen Vergleich entziehen, streben ihn zwischenzeitlich aber bewusst an. Es ist anzunehmen, dass sich die Homeschooler gegenüber Schülerinnen und Schülern der Volksschule so Vorteile verschaffen können. Auf der einen Seite können durch Leistungsvergleich erkannte persönliche Lücken individuell aufgearbeitet werden, auf der anderen Seite sind die Homeschooling-Jugendlichen nicht mit dem „Cooling out“-Effekt – der Abkühlung der Motivation durch die Selektionsfunktion der Noten – und dem damit verbundenen „Degagement“ (vgl. Sacher, 2004, S. 25) der öffentlichen Schule konfrontiert. Möglichen Misserfolgserlebnissen durch Prüfungen, Noten und Zeugnisse können die Homeschooler so weitgehend entgehen. (vgl. ebd., 24 f.)

6.2.4 Integration

VIII. Wie gelingt es den Homeschooling-Eltern ihre Kinder ins politische System und die demokratische Gesellschaft zu integrieren?

Die Resultate der Studien Rays (2004) und Van Pelts et al. (2009), die erwachsenen Homeschoolern überdurchschnittliche politische Aktivität und überdurchschnittliches gesellschaftliches Engagement attestieren, können nicht eins zu eins auf die fünf Homeschooling-Jugendlichen übertragen werden. Den einen wird zwar überdurchschnittliches Interesse an politischen Fragen bescheinigt, für andere ist Politik jedoch eher weit weg. Auch die Mitarbeit in Vereinen oder anderweitiges öffentliches Engagement sind kaum vorhanden. Oser und Biedermann (2003) legen dar, dass in Schweizer Schulzimmern das Wissen über die Politik einiges mehr Raum einnimmt, als das unabhängige, kritische Denken. (vgl. S. 207 ff.) Genau umgekehrt verhält es sich für die meisten der befragten Homeschooling-Familien. Die Intensität der Auseinandersetzung mit Politik und Gesellschaft unterscheidet sich unter den Familien stark. Die in Kapitel 6.2.1 diskutierte starke Konzentration auf die

Familie gilt auch für die politische Integration. Wiederum ist es die – zwar unterschiedlich wahrgenommene – Vorbildfunktion der Eltern, die gesellschaftlich integrative Prozesse anregt. Auch für diesen Bereich gilt: Die Homeschooling-Jugendlichen werden von ihren Ausbildenden nicht anders wahrgenommen als andere Jugendliche auch.

6.3 Zusammenfassende Gedanken

Dem Titel der Arbeit „Homeschooling auf dem Prüfstand. Wie gut erfüllen Homeschooler die schulischen Funktionen?“ folgend kann festgehalten werden, dass die untersuchten Familien aus persönlicher Sicht und nach dem Urteil ihrer Ausbildenden im Sinne der Doppelfunktion des Bildungswesens ihre Kinder in den verschiedenen schulischen Funktionen in ebenso gutem Masse befähigten, wie die Volksschule. Erfüllten die Familien die Qualifikationsfunktion ausgeprägt gut und die Allokationsfunktion problemlos, unterschieden sich die Qualität der Enkulturations- und Integrationsprozesse je nach Fokus und Familie.

Damit kommen die Homeschooling-Familien der subjektbezogenen Seite der schulischen Funktionen nach. Die dargelegte Bedingung, dass die Erziehung zu integrierten, verantwortungsvollen Bürgerinnen und Bürgern trotz Ablehnung der institutionellen Sozialisation gewährleistet sein müsse, kommen die Familien somit nach. (vgl. Kapitel 3.1.2) Liegt darin jedoch nicht die Gefahr einer Zweiteilung der Gesellschaft, gerade wenn Fend (2008) betont, dass nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern die Erfahrungen an Bildungsinstitutionen allgemein von Wichtigkeit sind? (vgl. Kapitel 3.1) Arai (1999) nimmt die auch in der vorliegenden Studie beschriebene Familienzentrierung auf und schreibt in Bezug auf die gesellschaftliche Sicht von Homeschoolern:

There is evidence to suggest that homeschoolers appear to be involved in a process of constructing an alternative vision of citizenship for them and their children ... In particular, they emphasize participation and the importance of family as the basis of a different definition of citizenship. ... They clearly do not believe that compulsory schooling is a necessary prerequisite of adequate citizenship and they prefer to stress the importance of family and participation in public activities as the basis of their understanding of the good citizen. (o. S.)

Auch bei Arai begegnen wir also wiederum dem Argument einzelner Homeschooler, dass die Erlangung der staatsbürgerlichen Kompetenzen den Besuch der öffentlichen Schule nicht voraussetze. (vgl. Kapitel 3.1.1) Vom deutschen Verfassungsgericht wurde in einem Rechtsstreit mit einer Homeschooling-Familie darauf hingewiesen, dass der Grundschulbesuch der Bildung von Parallelgesellschaften entgegenwirke. (vgl. Spiegler, 2008, S. 222) Spiegler (ebd.) nimmt diesen Begriff auf und legt dar, warum er sich nicht adäquat auf die

Homeschooling-Bewegung anwenden lässt: Sowohl die deutsche als auch Bewegungen anderer Länder würden weder eine ethno-kulturelle noch eine kulturell-religiöse Homogenität aufweisen. Zudem würden auch die christlich geprägten Homeschooler „deutliche Differenzen hinsichtlich ethnischer Herkunft, konfessioneller Zugehörigkeit, kultureller Verortung und Frömmigkeitspraxis“ (S. 256) aufweisen. Vereinzelt lebensweltliche Segregation könne er zwar ausmachen, aber weder eine zivilgesellschaftliche noch eine ökonomische. Er fährt fort:

Die Verdoppelung der mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen ist ebenfalls nicht gegeben, lediglich die Schule wird, als konstituierendes Merkmal der Bewegung, durch eine deinstitutionalisierte Bildungsform ersetzt. So berechtigt der Hinweis auf die gesellschaftlichen Risiken ist, die mit der Existenz von Parallelgesellschaften verknüpft sein können, so sehr verkennt die Anwendung dieses Begriffes auf die Home Education Bewegung deren Situation und Struktur. Auch die Analyse deutlich grösserer und älterer Homeschoolingbewegungen (z. B. Grossbritannien, USA) zeigt, dass diese Bildungsform nicht zur Herausbildung paralleler Gesellschaftsstrukturen führt. (ebd.)

Die Gründe, weshalb die Kantone Homeschooling in der Schweiz immer restriktiveren Auflagen unterwerfen, sind wohl in bildungstheoretischen Überlegungen zu suchen. Diese Sicht wird durch die Tatsache unterstützt, dass die Verschärfung der Gesetze (vgl. 2.4.1) zeitlich mit der angestrebten Harmonisierung des Bildungswesens einher geht. Der Kanton St. Gallen schreibt in seinem „Merkblatt Privater Einzelunterricht“:

Die Erziehung zu gemeinschaftsfähigen Menschen ist ein zentrales Anliegen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages. Um dieses Anliegen sicherstellen zu können, ist namentlich der Kontakt mit gleichaltrigen Kindern von besonderer Bedeutung. Dieser Kontakt ist beim Einzelunterricht nicht gewährleistet, weshalb die Gefahr besteht, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen nicht oder nur ungenügend umgesetzt wird. Dieser Gefahr muss mit geeigneten Massnahmen begegnet werden, welche die integrative Funktion des Unterrichts im Klassenverband zu ersetzen vermögen. Dabei ist davon auszugehen, dass allein die Teilnahme an Freizeitaktivitäten zusammen mit anderen Kindern nicht genügt, um den Anforderungen von Art. 123 Abs. 2 VSG gerecht zu werden.

Während der Kanton St. Gallen die „Gefahr“ sozialer Isolation betont, verlangten die Kantone Thurgau und Zürich im Abstand von ein paar Jahren neu ein Lehrdiplom, nachdem es Eltern jahrelang möglich war, ihre eigenen Kinder ohne Patent zu schulen. Spiegler (ebd.) spricht davon, dass die theoretischen Voraussetzungen von Argumentationen – beispielsweise jenen von Gerichtsentscheiden – „eher die empirische Wahrnehmung steuern, als sich durch diese korrigieren zu lassen“ (vgl. S. 258), denn „die Frage ist unauflöslich verknüpft mit der Debatte um Individualisierung versus Kommunitarismus, Liberalismus

versus Etatismus, um die Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft.“ (ebd.) Die fehlende Rückbesinnung auf die Empirik trifft beispielsweise in der Schweiz auf jene Kantone zu, die ein Lehrerpatent für Homeschooling verlangen. In Kapitel 3.2.4 wurde dargelegt, dass die schulische Leistung der Jugendlichen keineswegs mit der Lehrerqualifikation der Eltern korreliert. Von besseren schulischen Leistungen des häuslichen Unterrichts – hier verstanden als familiäres Lernen in Ergänzung zur öffentlichen Bildung – berichtete bereits Kjaer (1927) in seiner Dissertationsschrift an der Universität Zürich über die Situation in Dänemark:

Sollte es nicht möglich sein, die Schule mehr als jetzt sich auf den eigentlichen Unterricht konzentrieren zu lassen, so dass die Einübung mehr zu Hause stattfinden könnte? Ich denke besonders an die Fächer wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Dass die Möglichkeit dafür vorhanden ist, zeigt sich in Westjütland, wo die Ergebnisse des Schulunterrichts in den Gemeinden ... nicht schlechter sind als anderswo auf dem Lande. Es scheint sogar, dass sie eher etwas besser sind, obwohl die älteren Kinder im Sommer nicht oder fast nicht die Schule besuchen, und obwohl die Lehrer nicht zu den besten gehören. (S. 105)

Die Möglichkeiten der Leistungserbringung wurden in Kapitel 3.2.4 ausgiebig diskutiert. Streben die Kantone durch die Auflage, für die Praktizierung von Homeschooling ein gültiges Lehrerpatent besitzen zu müssen, die Qualitätssicherung des schulischen Unterrichts an, tun sie dies entgegen der in dieser Arbeit vorgestellten empirischen Befunde. Es deutet jedoch mehr darauf hin, dass die Wurzel des Konflikts in der eben beschriebenen Debatte um die idealen gesellschaftlichen Strukturen fusst. Aus der Sicht empirischer Studien gibt es denn des Weiteren keinen Anlass, die fehlende Aneignung sozialer Kompetenzen als „Gefahr“ zu bezeichnen, wie es der Kanton St. Gallen tut. Konzentriert sich der Aufbau sozialer Kompetenz hingegen hauptsächlich auf die institutionenbezogene Sozialisation, kann dies Homeschooling logischerweise nicht leisten. Diese Vorgehensweise käme aber einem faktischen Verbot von Privatunterricht gleich.

Auch Fischer und Ladenthin (2009) betonen, dass der Einwand, Eltern seien nicht in der Lage die Bildung ihrer Kinder zu gewährleisten, empirisch nicht haltbar sei. (S. 166) Sie stellen dem jedoch entgegen:

Umgekehrt kann die Leitidee des Homeschooling nicht einfach ein zufälliger – nicht rechen-schaftspflichtiger – Elternwille sein, der über dem (bildungstheoretisch ausgelegten) Wohl des Kindes steht. ‚Wohl‘ des Kindes und elterlicher ‚Wille‘ sind nicht ‚naturegeben‘ identisch, sondern sie bedürfen einer pädagogisch vermittelten Reflexion. Regulative Idee für das Home-schooling ist daher – wie für alle pädagogischen Prozesse – der Gedanke der Bildung, d. h. die Aufgabe der älteren Generation, der nachfolgenden Generation zu einem in dieser Gesellschaft möglichen selbstbestimmten und gelingenden Leben zu verhelfen. Konzepte darüber *wie* [Her-

vorhebung im Original] man diese Bildungsprozesse organisiert, sind dieser regulativen Idee nachgeordnet und müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie diesem Bildungsauftrag dienlich sind.“ (ebd.)

Die Folge dieser Überlegungen sind regulierende Ansätze für den häuslichen Unterricht. Ladenthin (2008) argumentiert: „Die Schule mag eine Veranstaltung des Staates sein. Die Bildung ist es nicht.“ (o. S.) Auch Spiegler (2008) kommt in Anbetracht der deutschen Rechtsprechung zum Schluss: „Home Education legalisieren, aber regulieren.“ (S. 264) Ein möglicher Ansatzpunkt für regulative Leitideen wären die bereits existenten Vernetzungsstrukturen der schweizerischen Bewegung, die in dieser Arbeit angedeutet wurden. Einzelne Eltern haben bereits die Initiative ergriffen, qualitätssichernde Massnahmen zu fördern. Bildungsangebote der öffentlichen Schule auch Homeschoolern zugänglich zu machen – wie dies in den USA teilweise der Fall ist (vgl. 3.2.5.1) – könnten auch dem Schulsystem neue Impulse verleihen.

Die im letzten Abschnitt angedeutete Skizze, in der Regulierung von Homeschooling auf bereits existente Strukturen zurück zu greifen, mag in Anbetracht des tradierten Bildes der Volksschule, wie es am Anfang der Arbeit mit Albert Ankers „Dorfschule“ umrissen wurde, in weiter Ferne sein. Jedoch nicht nur die historische Perspektive der Prozesse der Vergesellschaftung von Lehren und Lernen, sondern auch die Betrachtung aktueller Bildungsformen und deren Ergebnisse schärfen das Bewusstsein, dass „alles auch anders sein könnte.“ (Fend, 2008, S. 120)

Quellenverzeichnis

- Achilles, H. (2003). Unterricht zu Hause aus religiösen Gründen. Eine Bewertung. *Schul-Verwaltung HRS*, 7(5), 154-157
- Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (2002). *Weiterentwicklung der Sekundarstufe I. Ziele, Neuerungen, Umsetzungsangebote*. Luzern: Selbstverlag.
- Apple, M. W. (2005). Away with All Teachers: The Cultural Politics of Homeschooling. In B. S. Cooper (Ed.), *Home Schooling in Full View. A Reader* (pp. 75-95). Greenwich: Information Age Publishing.
- Arai, A. B. (1999). Homeschooling and the Redefinition of Citizenship. Retrieved February 20, 2008 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n27.html>
- Arai, A. B. (2000). Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 204-217.
- Basham, P., Merrifield, J. & Hepburn, C. (2007). *Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream* (2nd edition).
http://www.fraserinstitute.org/commerce.web/product_files/Homeschooling2.pdf
(01.03.2010)
- Beck, C. W. (2006). Home Education: Globalization Otherwise? *Managing Global Transition*, 4(3), 249-259.
- Belfield, C. (2004). *Home-Schooling in the US*.
http://www.ncspe.org/publications_files/OP88.pdf (besucht am 01.03.)
- Belfield, C. R. (2005). Home-Schoolers. How Well Do They Perform on the SAT for College Admissions. In B. S. Cooper (Ed.), *Home Schooling in Full View. A Reader* (pp. 167-177). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bernard, H. R. (2000). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bieler, C. (2009, 26. Oktober). *Alles Schule oder was?* Migros Magazin, 44, 12.
- Bildung zu Hause (2004). *Bildungsbrevier*. Ohringen: Selbstverlag.
- Bildung zu Hause (2007). *Statuten des Vereins Bildung zu Hause Schweiz*.
http://www.bildungzuhause.ch/pdfs/Statuten07_Aktuelle.pdf (besucht am 04.03.2010)
- Blok, H. (2004). Performance in Home Schooling: An Argument Against Compulsory Schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 50(01), 39-52.
- Bossart, R. (2009, 03. Mai). *Es geht auch ohne Schule*. Zentralschweiz am Sonntag, 53-54.

Bundesamt für Statistik (2007/08). Statistisches Lexikon der Schweiz. Obligatorische Schule: Schülerzahlen und Klassengrößen.
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/bienvenue_login/blank/zugang_lexikon.topic.1.html (besucht am 11.03.2010)

Caspar-Jürgens, A. (2004). *Ohne Schule lernen*.
(http://www.kurskontakte.de/article/show/article_4192427c20ad7.html) (besucht am 03.03.2010)

Chatham-Carpenter, A. (1994). Home Vs. Public Schoolers' Relationships: Differences in Social Networks. *Home School Researcher*, 10(1), 15-24.

Collom, E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling. The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement. *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335.

Eckey, H-F., Kosfeld, R. & Türck, M. (2008). *Deskriptive Statistik*. Wiesbaden: Gabler.

Edel, J. (2005). *Nur Schule? Mut zu neuen Bildungswegen*. Nürnberg: VTR.

Edel, J. (2007). *Schulfreie Bildung. Über die Vernachlässigung schulfreie Bildungskonzepte in Deutschland*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fertig, L. (1979). *Der Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz*. Stuttgart: Metzler.

Fischer, R. (2006). Homeschooling – eine Anfrage an die öffentliche Bildung. In R. Fischer & V. Ladenthin (Hrsg.), *Homeschooling – Tradition und Perspektive* (S. 11-30). Würzburg: Ergon.

Fischer, R. & Ladenthin, V. (Hrsg.). (2006). *Homeschooling – Tradition und Perspektive*. Würzburg: Ergon.

Fischer, R. & Ladenthin, V. (2009). Gründe für bildenden Unterricht ausserhalb von Schule. *PÄD Forum*, 37/38(4), 165-167.

Fischer, R. (2009). *Homeschooling in der Bundesrepublik Deutschland. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.

Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.

Gabb, S. (2005). Home Schooling. A British Perspective. In B. S. Cooper (Ed.), *Home Schooling in Full View. A Reader* (pp. 199-227). Greenwich: Information Age Publishing.

Galloway, R. A. & Sutton J. P. (1995). Home Schooled and Conventionally Schooled High School Graduates: A Comparison of Aptitude for and Achievement in College English. *Home School Researcher*, 11(1), 1-9.

- Gray, S. (1993). Why Some Parents Choose to Homeschool. *Home School Researcher*, 9(4), 1-12.
- Gürtler, C. (Hg.). (1994). *Thema Schule. Tatsachen – Tips – Trends*. Zürich: pro juventute.
- Haas, L. (1933). *Die rechtlichen Beschränkungen des Privatunterrichts nach deutschem und schweizerischem Recht*. Lörrach: Baumgartner & Cerff.
- Hennenberg, F. (2005). *Wolfgang Amadeus Mozart*. Reinbek: Rowohlt.
- Holt, J. (1969). *The Underachieving School*. New York: Dell.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harper Colophon.
- Imfeld, C. (2010, 8. Januar). *Eltern dürfen nicht lange Lehrer spielen*. <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Eltern-duerfen-nicht-lange-Lehrer-spielen/story/24416692> (besucht am 04.03.2010)
- Isenberg, E. J. (2007). What Have We Learned About Homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 387-409.
- James, M. (2007). *Homeschooling Odyssey* (2nd.Edition). Denver: Outskirt.
- Jegge, J. (1976). *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit Schulversagern*. Bern: Zytglogge
- Jordi-Halter (2009). *Homeschooling in der Schweiz: eine Alternative zum integrativen Unterricht?* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik 1*, 1-28.
- Kanton Bern (1846). *Staatsverfassung des Kantons Bern vom 31. Juli 1846*. <http://www.verfassungen.de/ch/bern/verf46-i.htm> (besucht am 15.03.2010)
- Kanton Bern (1893). *Staatsverfassung des Kantons Bern vom 4. Juni 1893*. <http://www.verfassungen.de/ch/bern/verf93-i.htm> (besucht am 15.03.2010)
- Kanton Bern (1862). *Neue offizielle Gesetzessammlung des Kantons Bern. II. Band vom 2. Januar 1823 bis 11. Dezember 1833*. Bern: Von Rieder und Simmen.
- Keller, O. (1999). *Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen*. Freiamt im Schwarzwald: Mit Kindern wachsen.
- Kjaer, H. (1927). *Über Familienerziehung und Hausunterricht*. Langensalza: Beyer.
- Kunz, Y. (2009). *Schule des Lebens*. Fritz+Fränzi, 5, 38-40.

- Ladenthin, V. (2008). *Wenn der Staat Bildung bestraft*.
<http://www.tagesspiegel.de/meinung/kommentare/wenn-der-staat-bildung-bestraft/1146438.html> (besucht am 20.04.2010)
- Lager, C. (2006). Lebensschulung zu Hause und selbstbestimmtes Lernen: ein Beispiel aus der Schweiz. In L. S. Barson (ed.), *Learner-Managed Learning and Home Education: A European Perspective* (pp. 139-142). Nottingham: Educational Heretics Press.
- Lines, P. (1991). Home Instruction: The Size and Growth of the Movement. In J. Van Galen und M. A. Pitman (Eds.), *Home Schooling: Political, Historical, and Pedagogical Perspectives* (pp. 9-41). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Lines, P. M. (1999). *Homeschoolers: Estimating Numbers and Growth*.
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/2c/12.pdf (besucht am 08.04.2010)
- Lubienski, C. (2000). Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 207-232.
- Lubienski, C. (2003). A Critical View of Home Education. *Evaluation and Research in Education*, 17(2&3), 167-178.
- Marti, H. (1991). Gesamtschweizerische Umfrage über Homeschooling. *endlich! Die Zeitung für ein freies Bildungswesen*, 1(2), 10.
- Marti, H. (1999). Wir brauchen keine Schulen! Homeschooling in den USA am Boomen. *Unterwegs: Auf neuen Lern- & Erziehungswegen*, 5(20), 43.
- Mayberry, M. (1989). Home-based Education in the United States: Demographics, *Motivations and Educational Implications*. *Educational Review*, 41(2) 171-180.
- Mayberry, M., Knowles, J. G., Ray, B. & Marlow, S. (1995). *Home Schooling. Parents as Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McKinley, M. J., Asaro J. N., Bergin J., D'Auria N. & Gagnon K. E. (2007). Social Skills and Satisfaction with Social Relationships in Home-Schooled, Private-Schooled, and Public-Schooled Children. *Home School Researcher*, 17(3), 1-6.
- Medlin, R. G. (2000). Home Schooling and the Question of Socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 107-123.
- Medlin, R. G. (2006). Homeschooled Children's Social Skills. *Home School Researcher*, 17(1), 1-8.

- Menke, B. (2010, 08. Januar). *The Wunderkind. Cambridge ködert 14-jähriges Mathegenie*. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,670814,00.html> (besucht am 13.04.2010)
- Meyer, T. & Schirmmacher, T. (Hrsg.). (2004). *Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen*. Nürnberg: VTR.
- Minor, L. (2008, 4. Dezember). *Privatunterricht: Familien drohen mit Ungehorsam*. <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Privatunterricht-Familien-drohen-mit-Ungehorsam/story/23435052> (besucht am 15.03.2010)
- Mohsennia, S. (2004). *Schulfrei. Lernen ohne Grenzen*. Königslutter: Anahita Verlag Julia Dibbern.
- Monk, D. (2003). Home Education: A Human Right? *Evaluation and Research in Education*, 17(2&3), 157-166.
- Murray, B. (1996). Home Schools: How Do They Affect Children? *APA Monitor*, 27(11), 1, 43.
- National Center for Education Statistics (2001). *Homeschooling in the United States 1999*. <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001033.pdf> (besucht am 04.03.2010)
- National Center for Education Statistics (2006). *Homeschooling in the United States 2003*. <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf> (besucht am 01.03.2010)
- National Center for Education Statistics (2008). *1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007*. <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf> (besucht am 01.03.2010)
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutrois, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- OECD (1994). *School: A Matter of Choice*. Paris: Author.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.
- Osterwalder, F. (1997). Schule denken - Schule als linear gegliederte staatliche und öffentliche Institution. In H. Badertscher, H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz* (S. 237-277). Bern: Haupt.
- Petrie, J. (1995). Home Education in Europe and the Implementation of Changes to the Law. *International Review of Education*, 41(3-4), 285-296.
- Pflüger, G. (2004). *Lernen als Lebensstil. Die Herausforderungen der Homeschooling-Bewegung*. Wetzlar: Deutsche Fernschule.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

- Pölit, K. H. L. (1833). *Die europäischen Verfassungen seit dem Jahre 1789*. Leipzig: Brockhaus. (<http://www.verfassungen.de/ch/bern/verf31-i.htm> (besucht am 04.03.2010))
- Pousset, R. (2000). *Schafft die Schulpflicht ab - warum unser Schulsystem Bildung verhindert*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Raabe, N. (2010, 27. Januar). *Asyl in den USA – wegen ‘unchristlichem’ Schulunterricht*. <http://www.tagesanzeiger.ch/ausland/amerika/Asyl-in-den-USA--wegen-unchristlichem-Schulunterricht/story/25120589> (besucht am 02.03.2010)
- Ray, B. D. (1997). *Strength of Their Own. Home Schoolers Across America. Academic Achievement, Family Characteristics, and Longitudinal Traits*. Salem: NHERI Publications.
- Ray, B. D. (2004). *Home Educated And Now Adults. Their Community and Civic Involvement, Views About Homeschooling, and Other Traits*. Salem: NHERI Publications.
- Ray, B. D. (2005). *Worldwide Guide to Homeschooling*. Nashville: Broadman & Holman.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg.
- Rose, L. & Gallup, A. (2001). 33rd Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 83(1), 41-58.
- Rothermel, P. (2002). *Home-Education: Aims, Practices and Outcomes. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002197.htm> (besucht am 13.04.2010)
- Rothermel, P. (2003). Can We Classify Motives for Home Education? *Evaluation and Research in Education*, 17(2&3), 74-89.
- Rothermel, P. (2004). Home-Education. Comparison of Home- and School-Educated Children on PIPS Baseline Assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 273-299.
- Rudner, L. M. (1999). *Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998*. Retrieved February 20, 2008 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n8/>
- Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für Primar- und Sekundarstufe* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Spiegler, T. (2008). *Home Education in Deutschland. Hintergründe – Praxis – Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirmacher, T. (2002). *Erziehung, Bildung, Schule*. Nürnberg: VTR.
- Schirmacher, T. (2004). Hausunterricht in Deutschland. In T. Mayer und T. Schirmacher (Hrsg.), *Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen* (S. 38-47). Nürnberg: VTR.

- Schirmmacher, T. (2005). Bildungspflicht statt Schulzwang. In R. Fischer & V. Ladenthin (Hrsg.), *Homeschooling – Tradition und Perspektive* (S. 199-284). Würzburg: Ergon.
- Schirmmacher, T. (2005). *Bildungspflicht statt Schulzwang. Staatsrecht und Elternrecht angesichts der Diskussion um den Hausunterricht*. Nürnberg: VTR.
- Schmid, S. (2009, 29. März). *Unsere Kinder lernen besser ohne Lehrer*. NZZ am Sonntag, 80-81.
- Schmidheiny (o. J.). *Weshalb die Verwendung des Begriffs ‚Homeschooling‘ nicht zur Schulalternative ‚Bildung zu Hause‘ passt und deshalb zu vermeiden ist*. http://www.bildungspflicht-statt-schulzwang.de/schweizer_elterforum.htm (besucht am 26.02.2010)
- Sommerhalder, M. (2009, 06. Dezember). *Hurra, nie mehr Schule*. <http://www.az.ch/news/vermishtes/hurra-nie-mehr-in-die-schule-4998713> (besucht am 04.03.2010)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2002). *Grundlegende Informationen zum Bildungswesen: Stand 31.12.2002*. http://edudoc.ch/record/32275/files/2003_d.pdf (besucht am 11.03.2010)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2009a). *Kantonsumfrage Schuljahr 2008/2009. Dauer der Primarstufe/Sekundarstufe I*. http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_visualisierung_d/03_v_Stufendauer_d.gif (besucht am 11.03.2010)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2009b). *Privatunterricht – Homeschooling*. <http://edudoc.ch/record/31801/files/Privatunterricht-2009.pdf> (besucht am 24.07.2009)
- Shyers, L. E. (1992). A Comparison of Social Adjustment between Home and Traditionally Schooled Students. *Home School Researcher*, 8(3), 1-8.
- Smedley, T. (1992). Socialization of Home School Children. *Home School Researcher*, 8(3), 9-16.
- Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton: Princeton University Press.
- Sutter, P. (2000). *Schafft die Schule ab! Vision einer neuen Lern- und Bildungskultur*. Hitzkirch: Comenius.
- Taylor, V. L. (2005). Behind the Trend. Increases in Homeschooling among African American Families. In B. S. Cooper (Ed.), *Home Schooling in Full View. A Reader* (pp. 121-133). Greenwich: Information Age Publishing.
- Thomas, A. (1998). *Educating Children at Home*. London: Continuum.
- Thomas, A. & Pattison, H. (2008). *How Children Learn at Home*. London: Continuum.

- Van Galen, J. (1988). Ideology, Curriculum, and Pedagogy in Home Education. *Education and Urban Society*, 21(1), 52-68.
- Van Galen, J. (1991). Ideologues and Pedagogues: Parents Who Teach Their Children at Home. In J. Van Galen und M. A. Pitman (Eds.), *Home Schooling: Political, Historical, and Pedagogical Perspectives* (pp. 63-76). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Tillman, V. D. (1995). Home Schoolers, Self-Esteem, and Socialization. *Home School Researcher*, 11(3), 1-6.
- Tillmann, K.-J. (2000). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Van Pelt, D. A. N., Allison, P. A. A. & Allison, D. J. (2009). *Fifteen Years Later. Home-Educated Canadians Adults*. http://www.hsllda.ca/cche_research/2009Study.pdf (besucht am 14.04.2010)
- Webb, J. (1989). The Outcomes of Home-based Education: Employment and Other Issues. *Educational Review*, 41(2), 121-133.
- Weischer, C. (2007). *Sozialforschung*. Konstanz: UTB.
- Welner, K. M. & Welner K. G. (1999). *Contextualizing Homeschooling Data: A Response to Rudner*. Retrieved February 20, 2008 from <Http://epaa.asu.edu/epaa/v7n13>
- White, S., Williford, E., Brower, J., Collins, T., Merry, R. & Washington, M. (2007). Emotional, Social and Academic Adjustment to College: A Comparison between Christian Home Schooled and Traditionally Schooled College Freshmen. *Home School Researcher*, 17(4), 1-7.

Anhang

A Homeschooling in den Kantonen

A1 Fragebogen Datenerhebung Kantone

Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern
Abteilung Schulaufsicht
Kellerstrasse 10
6002 Luzern
Tel. 041 228 68 75

Schuljahr 2008/2009

1. Werden im Kanton Luzern Kinder bzw. Jugendliche im schulpflichtigen Alter zu Hause von deren Eltern oder der Familie nahe stehende Personen unterrichtet, anstatt eine Volksschule zu besuchen?

Ja

Nein

2. Haben in dieser Zeitspanne Eltern ihre Kinder bzw. Jugendlichen im schulpflichtigen Alter bewilligt von einer Privatlehrperson unterrichten lassen?

Ja

Nein

3. Welchen Personen wird der Unterricht zu Hause bewilligt?

- Eltern, auch wenn sie über kein Lehrdiplom verfügen
 - Eltern, die über ein Lehrdiplom verfügen, stufenunabhängig
 - Eltern, die über ein Stufenpatent verfügen
 - Häuslicher Unterricht ist generell untersagt
 - Allfällige Auflagen/Bemerkungen:
-

4. Mit welcher Begründung werden Gesuche von Eltern, Kinder bzw. Jugendliche zu Hause zu unterrichten, abgelehnt?

5. Bestehen über das Schulgesetz und die Schulverordnung hinaus weitere spezifische Richtlinien, Merkblätter oder Reglemente?

Ja Welche? _____

Nein

6. Welche Person in welcher Funktion ist beim Kanton für die Bearbeitung der Gesuche zuständig?

7. Falls Unterricht zu Hause stattfindet: Wie viele Knaben, bzw. Mädchen werden im Kanton zu Hause unterrichtet?

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Anzahl Knaben		
Anzahl Mädchen		

8. Auf wie viele Familien verteilen sich die zu Hause unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen?

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Anzahl Familien		

Bemerkungen:

A2 Überblick über die gesetzlichen Grundlagen in den Kantonen (Stand März 2010)

Kanton	Gesetzliche Grundlagen	Gesetzesinhalte
Aargau	Schulgesetz vom 17. März 1981, § 4, § 58, § 58a, § 58b, § 71	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schulpflicht kann auch im Rahmen einer Privatschule oder einer privaten Schulung erfüllt werden. - Bei privater Schulung schulpflichtiger Kinder durch die Eltern, Pflegeeltern oder durch eine Drittperson ausserhalb einer Privatschule muss der genügende Unterricht nachgewiesen werden. - Private Schulung steht unter staatlicher Aufsicht. - Bestehen begründete Zweifel, ob die Bewilligungsvoraussetzungen weiterhin erfüllt werden, kann die Bewilligungsbehörde Anordnungen zur Klärung und Behebung von Missständen treffen. Sind die Bewilligungsvoraussetzungen nicht mehr oder nicht mehr vollständig erfüllt, kann die Bewilligungsbehörde die notwendigen Massnahmen treffen und allenfalls die Bewilligung entziehen. - Schulpflichtige Kinder, die ihren Wohnsitz im Kanton Aargau haben und eine Privatschule besuchen oder privat geschult werden, haben zu den gleichen Bedingungen Zugang zum Instrumentalunterricht an der Oberstufe sowie zu den Therapien und Schuldiensten wie die Kinder an den öffentlichen Schulen. - Die Schulpflege beaufsichtigt die private Schulung. Sie trifft alle Entscheidungen, die mit einem ordentlichen Rechtsmittel angefochten werden können.
	Verordnung über die Volksschule vom 29. April 1985, § 4a, § 44b	<ul style="list-style-type: none"> - Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern des Kinds haben der zuständigen Schulpflege dessen Eintritt in eine und dessen Austritt aus einer Privatschule oder die Aufnahme und die Beendigung der privaten Schulung schriftlich und mindestens 14 Tage im Voraus zu melden. - Der Nachweis des genügenden Unterrichts wird seitens der Eltern beziehungsweise Pflegeeltern gegenüber der zuständigen Schulpflege erbracht, sofern folgende Bedingungen erfüllt werden: <ul style="list-style-type: none"> · die Bildungsziele haben jenen der öffentlichen Schulen zu entsprechen; · eine Person darf im selben Semester nicht mehr als fünf Kinder unterrichten, ausser diese stammen aus derselben Familie; · auf der Primarstufe muss ein Kind oder eine Gruppe von zwei Kindern mindestens zwei Stunden und eine Gruppe von drei bis fünf Kindern mindestens drei Stunden täglich fünf Mal pro Woche strukturierten Unterricht erhalten; · auf der Oberstufe muss ein Kind oder eine Gruppe von zwei Kindern mindestens drei Stunden und eine Gruppe von drei bis fünf Kindern mindestens vier Stunden täglich fünf Mal pro Woche strukturierten Unterricht erhalten; · eine Person, die Primarschulunterricht erteilt, muss über einen Abschluss der Sekundarschulstufe II verfügen; · eine Person, die Oberstufenunterricht erteilt, muss sich über ausreichende Fähigkeiten für die obligatorischen Fächer ausweisen können. - Ausnahmsweise kann auf die Voraussetzungen des Abschluss der Sekundarstufe II und der ausreichenden Fähigkeiten für die obligatorischen Fächer verzichtet werden, wenn der Unterricht mittels geeigneten Fern-

		<p>studiums erfolgt. Der Abschluss eines Vertrags betreffend das Fernstudium muss belegt werden können.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine vom Departement Bildung, Kultur und Sport beauftragte Person überprüft den Leistungsstand des Kinds mindestens einmal jährlich. Erweist sich der Unterricht als ungenügend, beantragt die beauftragte Person der zuständigen Schulpflege die Zuweisung des Kinds in die öffentliche Schule.
	<p>Bemerkung:</p> <p>Es existiert ein Merkblatt „Private Schulung (2006)“ mit den Gesetzlichen Grundlagen, welches beim Kanton bezogen werden kann. Dieses ergänzt die Verordnung über die Volksschule vom 29. April § 44b Abs. 1 Lit f („eine Person, die Oberstufenunterricht erteilt, muss sich über ausreichende Fähigkeiten für die obligatorischen Fächer ausweisen können“) wie folgt:</p> <p>„Eine private Lehrperson muss über eine Matur oder eine abgeschlossene Berufslehre verfügen. Bei Verdacht des Nichterfüllens kann die Schulpflege Unterlagen einfordern.“ (S.1)</p> <p>Die Abteilung Volksschule empfiehlt zudem als interne Regelung bzw. Empfehlung, eine Vereinbarung mit den Eltern zu treffen.</p>	
Appenzell Ausserrhodan	<p>Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) vom 24. September 2000, Art. 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der häusliche Unterricht anstelle des Unterrichts in öffentlichen oder privaten Schulen bedarf während der Dauer der obligatorischen Schulzeit einer Bewilligung des Departements Bildung. - Private Schulen sowie der häusliche Unterricht unterstehen der Aufsicht des Departements Bildung.
	<p>Verordnung zum Gesetz über Schule und Bildung (Schulverordnung) vom 26. März 2001, Art. 38, Art. 39</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Pädagogischen Fachstellen übernehmen Aufgaben der Aufsicht, der Steuerung und des Qualitätsmanagements. Ihre Angebote gegenüber Lehrenden, Schulbehörden, Lernenden und Erziehungsberechtigten erfüllen sie im Sinne wirksamer und wirtschaftlicher Dienstleistungen. - Aufsicht und Kontrolle (Qualitätssicherung) Vorschriftenkontrolle gegenüber Gemeinden, Schulbehörden und Lehrenden; Begutachtung von Lehrenden und Schulleitungen auf Antrag von Schulleitungen bzw. Schulbehörden; Kontrolle der Privatschulen und des häuslichen Unterrichts.
	<p>Kriterien zur Bewilligung von Häuslichem Unterricht (01.01.2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrende, die schulpflichtige Kinder unterrichten, unterstehen wie die öffentlichen Schulen der Aufsicht des Staates. - Die Durchführung von häuslichem Unterricht bedarf der Bewilligung des Departements Bildung. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn: <ul style="list-style-type: none"> · Lehrende, Organisation und Schulräumlichkeiten einen der öffentlichen Schule gleichwertigen, auf Dauer angelegten Unterricht gewährleisten; · die obligatorischen Unterrichtsbereiche der öffentlichen Schule unterrichtet werden; · die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit sichergestellt ist. - Das Departement Bildung kann die Bewilligung mit Auflagen verbinden, um die Gleichwertigkeit des Unterrichts sicherzustellen. - Der Beschulung ausländischer Kinder, die sich vorübergehend in der Schweiz aufhalten, kann die Bewilligung ausnahmsweise auch erteilt werden, wenn die Gleichwertigkeit des Unterrichts nicht vollständig ge-

		<p>währleistet ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Departement Bildung ordnet unter Androhung des Entzugs der Bewilligung Massnahmen an, wenn: <ul style="list-style-type: none"> · die Voraussetzungen für die Erteilung der Bewilligung nicht mehr bestehen; · Auflagen und Weisungen nicht beachtet werden; · der Unterricht aus anderen Gründen gefährdet ist. - Unterricht darf erteilen, wer in der entsprechenden Bewilligung namentlich erwähnt wird. Die zuständige Stelle des Departements Bildung erteilt die Lehrbewilligung in sachgemässer Anwendung von Art. 62³⁵. - Der Inhaber der Bewilligung meldet Beginn und Ende des Häuslichen Unterrichts innert vierzehn Tagen der zuständigen Schulbehörde am Wohnsitz. Verlängerungsgesuche müssen bis spätestens 31. März an die Fachstelle Sonderschulung / Privatschulung, Departement Bildung AR, gerichtet werden. Wird ein Schüler in eine Institution eingeschult, so hat der Inhaber der Bewilligung der Behörde eine Bestätigung der Schule einzureichen.
	Bemerkung:	
	Es existiert ein „Merkblatt zur Bewilligung von Häuslichem Unterricht (01.01.2005)“, das die benötigten Unterlagen für ein schriftliches Gesuch auflistet (Begründung des Antrags, Organisation, Konzept, Methode u. a.) und das Verfahren zur Prüfung des Gesuchs detailliert beschreibt (Einhaltung des Lehrplan, Funktionen der Sozialisation, Möglichkeit des Unterrichts aller obligatorischen Fächer u. a.)	
Appenzell Innerrhoden	Schulgesetz (SchG) vom 25. April 2004, Art. 13, (Art. 32)	<ul style="list-style-type: none"> - Der Besuch von privaten Schulen und von Privatunterricht auf der Volksschulstufe steht frei; er ist dem Schulrat und dem Erziehungsdepartement zu melden. - Die Inhaber der elterlichen Sorge tragen die Kosten dieser Ausbildung. - Der Privatunterricht bedarf der Bewilligung der Landschulkommission und untersteht deren Aufsicht.
	Schulverordnung (SchV) vom 21. Juni 2004, Art. 9	- Wer Privatunterricht erteilt, muss die Anstellungsvoraussetzungen von Art. 32 SchG ³⁶ erfüllen.
	Landesschulkommissionsbeschluss zum Schulgesetz vom 18. Mai 2005, Art. 22g, Art. 22h, Art. 22i, Art. 22k	<ul style="list-style-type: none"> - Die Führung einer Privatschule und die Erteilung von Privatunterricht bedarf der Bewilligung durch die Landesschulkommission. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn die Gesuchsteller nachweisen, dass sie die nachstehenden Bewilligungsvoraussetzungen erfüllen.

³⁵ Einen Lehrauftrag kann erhalten, wer für die vorgesehene Lehrtätigkeit eine ausreichende Ausbildung nachweist und die persönlichen Voraussetzungen erfüllt. (Art. 62 wie in den Kriterien zur Bewilligung von Häuslichem Unterricht“ angegeben, entsprechen dem „Volksschulgesetz vom 13. Januar 1983“ des Kantons St. Gallen.)

³⁶Schulgesetz (SchG) vom 21. Juni 2004, Art. 32:

Das Departement erteilt die kantonale Lehrbewilligung in der Regel nur an Personen, die an einer anerkannten Lehrerbildungsanstalt das Lehrerpapier für die entsprechende Schulstufe erlangt haben und die in charakterlicher und fachlicher Hinsicht den Anforderungen des Lehrerberufes genügen.

An Personen, denen in einem anderen Kanton die Lehrbewilligung entzogen worden ist, wird keine kantonale Lehrbewilligung erteilt.

	<ul style="list-style-type: none"> - Die Bewilligung wird befristet auf ein Jahr erteilt und kann wieder erneuert werden. - Die Bewilligung zum Privatunterricht berechtigt ausschliesslich zum Unterricht von Kindern einer einzelnen Familie. - Der Unterricht muss von Personen erteilt werden, welche eine kantonale Lehrbewilligung besitzen. - Der kantonale Lehrplan ist verbindlich. - Die obligatorischen Lehrmittel sind zu verwenden. - Die wöchentliche Lektionenzahl der entsprechenden Stufe ist auf 5 Tage verteilt innerhalb von 8 Stunden pro Tag (nicht vor 7.30 Uhr und nicht nach 17.30 Uhr) einzuhalten. - Die Anzahl der Schuljahre ist verbindlich, die Promotionsordnung gilt sinngemäss. - Der Erziehung zur Sozialkompetenz ist besondere Beachtung zu schenken. - Die Aufsicht wird durch das Schulamt wahrgenommen. - Das Schulamt hat zu den in Art. 22h Abs. 4 dieses Beschlusses genannten Zeiten freien Zutritt zu den Räumen, in denen Unterricht gehalten wird. - Das Schulamt kann die Führung eines Unterrichtslogs anordnen, seinen Inhalt festlegen und sich das Journal periodisch vorlegen lassen. - Das Schulamt kann zur Überprüfung der Einhaltung des Lehrplanes Prüfungen an von ihm bezeichneten Orten durchführen. - Das Schulamt prüft insbesondere auch die Erfüllung des Schulauftrages im Sinne von Art. 2 SchG.³⁷ - Das Schulamt erstattet der Landesschulkommission jährlich Bericht über die Inspektions- und Prüfungsergebnisse. - Die Bewilligung wird von der Landesschulkommission entzogen, wenn die Bewilligungsvoraussetzungen nicht mehr erfüllt werden. - Die Bewilligung wird ausserdem entzogen, wenn Privatschule und Privatunterricht den Erziehungsauftrag von Art. 2 Abs. 3³⁸ SchG nicht erfüllen.
--	---

³⁷ Schulgesetz (SchG) vom 25. April 2004, Art 2:

¹Die Schulen unterstützen die Inhaber der elterlichen Sorge in der Erziehung des Kindes zu einem selbstständigen, lebensbejahenden und gemeinschaftsfähigen Menschen. Sie werden nach christlichen Grundsätzen geführt.

²Sie fördern die harmonische Entwicklung der körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte des Schülers. Sie vermitteln die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnen den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und leiten zu selbst-ständigem Denken und Handeln an.

³Sie erziehen den Schüler nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsbewussten und toleranten Menschen und Bürger.

³⁸ Vgl. vorangehende Fussnote

Basel-Land	Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002, § 19	<ul style="list-style-type: none"> - Die private Schulung zu Hause während der Schulpflicht bedarf einer Bewilligung und untersteht während der obligatorischen Schulzeit der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn die an die öffentlichen Schulen gestellten Anforderungen erfüllt sind. - Die Privatschulen und die private Schulung zu Hause unterstehen während der obligatorischen Schulzeit der Aufsicht der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion.
	Verordnung für den Kindergarten und die Primarschule vom 13. Mai 2003, § 70; Verordnung für die Sekundarschule vom 13. Mai 2003, § 51	<ul style="list-style-type: none"> - Das Amt für Volksschule beaufsichtigt die private Schulung.
	Bemerkung: Es besteht eine interne Richtlinie, die Eltern mündlich mitgeteilt wird.	
Basel-Stadt	Schulgesetz vom 4. April 1929, § 58, § 59, § 135	<ul style="list-style-type: none"> - Einer Aufnahmeprüfung, für welche das Lehrziel der in Frage kommenden Klasse massgebend ist, haben sich alle Schüler und Schülerinnen zu unterziehen, welche von auswärts kommen oder Privatunterricht zu Hause genossen oder eine Privatschule besucht haben, ferner alle Schülerinnen und Schüler, die von einer Schule in eine andere übertreten wollen. - Kinder, welche zu Hause unterrichtet werden, sind von der Pflicht, die öffentliche Schulen zu besuchen, zeitweilig oder dauernd entbunden. - Eltern oder Vormünder, welche Kinder im schulpflichtigen Alter zu Hause unterrichten lassen wollen, haben jedes Jahr beim Erziehungsdepartement um die Erlaubnis hiezu einzukommen. - Das Erziehungsdepartement wird die Erlaubnis nur erteilen, wenn die Persönlichkeit des Lehrers oder der Lehrerin für einen guten Privatunterricht Gewähr leistet. Es kann ausserdem solche Kinder von Zeit zu Zeit prüfen lassen und die erteilte Erlaubnis zurückziehen, falls sich ergibt, dass der erteilte Unterricht ungenügend ist. - Für die Prüfung ist eine dem Prüfenden zufallende Entschädigung zu entrichten.
	Schulordnung vom 1. Oktober 1975, § 3	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern, welche schulpflichtige Kinder zu Hause unterrichten lassen wollen, haben beim Erziehungsdepartement schriftlich um Erlaubnis nachzusuchen. - Ebenso ist eine schriftliche Mitteilung unter Beilegung eines ärztlichen Zeugnisses zu erstatten, wenn Kinder wegen geistiger oder körperlicher Gebrechen keinen Unterricht erhalten können.

Bern	Volksschulgesetz (VSG) vom 19. März 1992, Art. 64, Art. 66b, Art. 71	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schulpflicht kann im Rahmen von Privatunterricht erfüllt werden. - Eltern, die ihre Kinder selbst oder privat unterrichten lassen, bedürfen einer Bewilligung der zuständigen Stelle der Erziehungsdirektion. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn die Eltern gewährleisten, dass <ul style="list-style-type: none"> · die Aufgaben gemäss Artikel 2³⁹ erfüllt werden, · pädagogisch ausgebildete Personen diejenigen Personen anleiten, die den Unterricht erteilen, · genügend Einrichtungen für den Unterricht vorhanden sind, · die für die öffentlichen Primar- und Realklassen geltenden Unterrichtsinhalte und -ziele im Rahmen der Schulstufen erreicht werden, · sich die Unterrichtssprache nach der Amtssprache der Region richtet. - Wenn die Unterrichteten Personen über die notwendigen Qualifikationen verfügen, kann eine andere Unterrichtssprache bewilligt werden. - Für die Aufsicht über den Privatunterricht und den Entzug der Bewilligung gilt Artikel 66b⁴⁰ sinngemäss.
	Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Mai 2008, Art. 24 Abs. 3	<ul style="list-style-type: none"> - Die regionalen Schulinspektorate sind die zuständigen Stellen der Erziehungsdirektion für die Bewilligung von Privatunterricht.
	Bemerkung:	<p>Es existieren „Vorgaben zur Bewilligung von privater Schulung (ab 1. August 2008)“. Dieses definiert die Abgrenzung zwischen Privatunterricht und Privatschule genauer:</p> <p>„Die Abgrenzung zwischen Privatunterricht und Privatschulen liegt bei fünf bis zehn Kindern. Bei der privaten Schulung von weniger als fünf Kindern</p>

³⁹ Volksschulgesetzes (VSG) vom 19. März 1992, Art. 2:

¹Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.

²Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Menschen bei.

³Sie schützt die seelisch-geistige und körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler und sorgt für ein Klima von Achtung und Vertrauen.

⁴Sie weckt in ihnen den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen.

⁵Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen.

⁴⁰ Art. 66b des Volksschulgesetzes (VSG) vom 19. März 1992:

Die zuständige Stelle der Erziehungsdirektion beaufsichtigt die Privatschulen.

Privatschulen erstatten der Aufsichtsbehörde periodisch Bericht über das Einhalten der Bewilligungsvoraussetzungen.

Sie sind verpflichtet, der Aufsichtsbehörde Auskünfte zu erteilen, Einsicht in Akten zu gewähren, Zutritt zu den Schuleinrichtungen zu verschaffen und sie in allen Belangen zu unterstützen, soweit dies für die Wahrnehmung der Aufsicht erforderlich ist. Sie können sich gegenüber der Aufsichtsbehörde nicht auf gesetzliche Geheimhaltungspflichten berufen.

Werden die Bewilligungsvoraussetzungen nicht eingehalten oder die Auskunfts- und Mitteilungspflichten verletzt, entzieht die Erziehungsdirektion die Bewilligung.

	wird keine Privatschulbewilligung erteilt (oder eine allfällig vorhandene entzogen). Bei einer privaten Schulung von mehr als zehn Kindern durch dieselbe Person/Institution ist eine solche zwingend.“ (S. 1) Ebenso sind da die Gesuchseinreichung und die einzureichenden Dokumente geregelt.	
Freiburg	Gesetz vom 23. Mai 1985 über den Kindergarten, die Primarschule und die Orientierungsschule (Schulgesetz), Art 4, Art. 104	<ul style="list-style-type: none"> - Die Eltern haben das Recht und die Pflicht, ihre Kinder im schulpflichtigen Alter in eine öffentliche oder eine private Schule zu schicken oder ihnen zu Hause Unterricht zu erteilen. - Die Eltern haben das Recht, ihren Kindern zu Hause Unterricht zu erteilen oder erteilen zu lassen. - Der Unterricht zu Hause bedarf der Bewilligung der Direktion und steht unter deren Aufsicht. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn die Eltern oder der Hauslehrer in der Lage sind, eine Ausbildung zu vermitteln, die jener der öffentlichen Schulen gleichwertig ist. - Die Bewilligung wird entzogen, wenn die Voraussetzungen für ihre Erteilung nicht mehr erfüllt sind.
	Ausführungsreglement vom 16. Dezember 1986 zum Schulgesetz (RSchG), Art. 61, (Art. 105)	<ul style="list-style-type: none"> - Die Eltern oder Hauslehrer müssen in der Lage sein, eine der öffentlichen Schule gleichwertige Ausbildung zu vermitteln. - Sind die Voraussetzungen nicht mehr erfüllt sind, wird die Bewilligung entzogen. - Wenn Eltern ihre Kinder zu Hause Unterricht erteilen wollen, sind sie gehalten, die Gemeinde des Wohnsitzes oder des ständigen Aufenthaltes ihrer Kinder unverzüglich zu benachrichtigen
Genf	Loi sur l’instruction publique (LIP) du 6 novembre 1940, Art. 9, Art. 10, Art. 14, Art. 14A, Art. 15, Art 5A	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les enfants habitant le canton de Genève doivent recevoir, dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction conforme aux prescriptions de la présente loi et au programme général établi par le département. - Le département, avec le concours des autorités et services cantonaux et municipaux, veille à l’observation des dispositions de la présente loi relatives à la scolarité obligatoire. - La liberté d’enseignement est garantie à tous les Suisses, sous réserve des dispositions prescrites par les lois et règlements dans l’intérêt de l’ordre public, des bonnes moeurs et de l’hygiène. - Les étrangers ne peuvent enseigner qu’après avoir obtenu une autorisation d’enseigner délivrée par le Conseil d’Etat. Cette autorisation, délivrée après un examen ou sur la production d’un diplôme reconnu suffisant, est révocable en tout temps. Le règlement fixe les conditions de l’autorisation. - Les dispositions relatives aux autorisations de séjour et de travail sont réservées. - L’exploitation d’une école privée, pour quelque enseignement que ce soit, ainsi que l’organisation de cours par correspondance, doivent faire l’objet d’une autorisation préalable du département. - Cette autorisation, qui n’est accordée que si l’enseignement projeté et les conditions dans lesquelles il doit être donné ne sont pas contraires à l’ordre public, aux bonnes moeurs et à l’hygiène, est révocable en tout temps. - Le règlement fixe la procédure et les conditions de l’autorisation. - Le département vérifie en tout temps que l’instruction obligatoire dans les écoles privées est conforme aux dispositions légales et réglementaires. - L’enseignement obligatoire, lorsqu’il a lieu à domicile, est également contrôlé. - Si le département constate que l’instruction donnée dans une école privée ou à domicile est insuffisante, il prend les mesures qui s’imposent; il met notamment en demeure les parents ou les tuteurs des enfants de les

	<ul style="list-style-type: none"> - envoyer dans une autre école ou de les confier à d'autres professeurs. - Les contrevenants aux dispositions du présent chapitre ou de son règlement d'application seront punis de l'amende. - Le département prononce l'amende; il peut déléguer cette compétence à l'un de ses services. - Les articles 212 à 216 du code de procédure pénale s'appliquent.⁴¹
Règlement de l'enseignement primaire (REP) du 7 juillet 1993, Art. 19, Art. 20	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les enfants habitant le canton de Genève doivent recevoir, dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction conforme aux prescriptions de la loi et au programme général établi par le département. - Les parents doivent donner à leur enfant, en particulier à celui qui rencontre des difficultés importantes d'adaptation à la vie scolaire et sociale, une formation appropriée, correspondant notamment à ses aptitudes. Ils s'efforcent en outre de placer les enfants dans des conditions les plus favorables à leur développement. - A cet effet, ils sont tenus de collaborer avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les services de l'office de la jeunesse. - Hors de l'école, les enfants sont notamment soumis au règlement sur la surveillance des mineurs, du 25 mai 1945. - Les parents ne peuvent garder leurs enfants à la maison que s'ils y sont expressément autorisés par la directrice ou le directeur d'établissement scolaire. Ce principe est également applicable aux élèves admis en scolarité facultative, conformément à l'article 7A⁴² de la loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940.
Règlement relatif à l'enseignement privé (REPriv) du 27 août 2008, Art. 14, Art. 15	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants en âge d'instruction obligatoire ont droit à un enseignement de base suffisant au sens de l'article 62 de la Constitution fédérale. Le département est en droit de vérifier la réalisation par l'enseignement privé en école ou à domicile de son plan d'études cadre ou d'un plan d'études équivalent. - Lorsque l'enseignement de base semble insuffisant, le département peut soumettre les élèves à des tests organisés sous sa responsabilité. - En cas d'enseignement de base insuffisant, le département met en demeure la direction de l'école privée, respectivement les parents ou le répondant légal, d'y remédier dans un délai déterminé. - En cas d'insuffisance persistante, il peut ordonner la scolarisation des élèves ou de l'enfant en école publique. - L'enseignement en milieu privé est soumis à certaines dispositions: <ul style="list-style-type: none"> · du règlement de l'enseignement primaire, du 7 juillet 1993 · du règlement du cycle d'orientation, du 10 octobre 2001 - L'enseignement dispensé à domicile est assuré sous la responsabilité des parents ou du répondant légal de

⁴¹ Vgl. Code de procédure pénale (CPP-GE) du 27 août 2008

⁴² Loi sur l'instruction publique (LIP) du 6 novembre 1940, Art. 7:

La participation aux cours est obligatoire, sous réserve des absences admises pour motifs valables.

Glarus		<p>l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les parents ou le répondant légal ont l'obligation d'aviser par écrit et sans délai le département en indiquant: <ul style="list-style-type: none"> · la personne ou les personnes chargées de l'enseignement; · les mesures prises pour assurer un enseignement correspondant au plan d'études cadre du département. - Cet avis doit être renouvelé chaque année et lors de chaque changement de résidence habituelle de l'enfant.
	Gesetz über Bildung und Schule (Bildungsgesetz) (Erlassen von der Landsgemeinde am 6. Mai 2001), Art. 9	<ul style="list-style-type: none"> - Wollen die Erziehungsberechtigten ihr schulpflichtigen Kinder einzeln unterrichten lassen oder selbst unterrichten, so bedürfen sie einer Bewilligung des Departements. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn der Einzelunterricht durch Personen erfolgt, die im Besitz eines anerkannten Stufenfähigkeitsausweises sind und gewährleistet ist, dass die Schulbildung jener der öffentlichen Schule gleichwertig ist. - Das Departement übt die Aufsicht aus.
	Reglement über privaten Einzelunterricht (1. Oktober 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehungsberechtigte können ihre schulpflichtigen Kinder privat unterrichten lassen oder selber unterrichten. - Die Bildungsdirektion erteilt die Bewilligung unter der Voraussetzung, dass <ul style="list-style-type: none"> · der Einzelunterricht durch Personen erfolgt, welche im Besitz eines anerkannten, stufengemässen Fähigkeitsausweises sind, und · eine Schulbildung gewährleistet wird, welche derjenigen öffentlicher Schulen gleichwertig ist. - Werden die Voraussetzungen nicht mehr erfüllt, kann die Bewilligung entzogen werden. - Die Aufsicht erfolgt durch die Abteilung Volksschule. - Als privater Einzelunterricht gilt Privatunterricht und der Unterricht in einer Gruppe bis zu fünf Kindern. - Die Erziehungsberechtigten informieren die Abteilung Volksschule und die Schulbehörde am Wohnort der Lernenden jährlich rechtzeitig über die Bedingungen des Einzelunterrichts wie Ort, unterrichtende Person, Lehrmittel und Stundenplan. - Bei Einzelunterricht wird in der Regel ein Drittel der Wochenlektionen gemäss Lehrplan erteilt, bei zwei bis fünf Schülern die Hälfte des Wochenpensums. - Der Unterricht richtet sich nach dem kantonalen Lehrplan. - Die Auswahl der Lehrmittel liegt in der Kompetenz der unterrichtenden Person. - Die Abteilung Volksschule prüft jeweils per Ende Schuljahr, ob die vom Lehrplan vorgeschriebenen Lernziele erreicht worden sind. Die Lernzielerreichung wird mit „erreicht“, „teilweise erreicht“ oder „nicht erreicht“ schriftlich festgehalten. Die Abteilung Volksschule kann diese Aufgabe einer Lehrperson übertragen. - Werden die Lernziele wiederholt nur teilweise oder gar nicht erreicht, kann die Abteilung Volksschule den Entzug der Bewilligung beantragen. Die Bildungsdirektion entscheidet nach Anhörung der Erziehungsberechtigten und der zuständigen Schulbehörde. - Für den privaten Einzelunterricht werden keine finanziellen Beiträge des Kantons entrichtet.

Graubünden	<p>Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) vom Volke angenommen am 26. November 2000, Art. 17, Art. 56</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Kind, das geregelten Privatunterricht erhält oder eine Privatschule besucht, ist vom Besuch der öffentlichen Schule befreit. - Wenn der Privatunterricht den gesetzlichen und lehrplanmässigen Anforderungen nicht entspricht, kann das Departement den Übertritt privat geschulter Schülerinnen und Schüler in die öffentliche Schule verfügen. Das Departement kann die Schliessung von Privatschulen verfügen, welche die gesetzlichen Bestimmungen missachten. - Wer dem Departement die Ausweise der Lehrperson, die Privatunterricht erteilt, trotz Aufforderung nicht vorlegt, wird mit Busse von 100 bis 5000 Franken bestraft.
	<p>Vollziehungsverordnung zum Schulgesetz vom 31. Mai 1961, Art 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wer ein Kind privat unterrichten lässt, hat dies dem ständigen Schulrat sowie dem Departement zu melden und diesem zugleich die Fähigkeitsausweise der unterrichtenden Lehrpersonen vorzulegen. - Die Lehrpersonen, die Privatunterricht erteilen oder an einer Privatschule unterrichten, müssen die gesetzlichen Wählbarkeitsvoraussetzungen erfüllen und den Unterricht nach dem Lehrplan erteilen. - Privatunterricht und Privatschulen unterstehen der Aufsicht des Schulinspektorates.
Jura	<p>Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990, Art. 6, Art. 73</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tout enfant, quel que soit son statut, a accès à l'école. - Les parents ont le droit d'envoyer leur enfant à l'école enfantine. - Ils ont le droit et l'obligation d'envoyer leur enfant en âge de scolarité obligatoire dans une école publique. Demeure réservé le droit des parents de donner ou de faire donner un enseignement privé, conformément à la législation sur l'enseignement privé. - Tout parent d'un enfant en âge de scolarité obligatoire qui, de manière intentionnelle ou par négligence, contrevient à l'obligation de l'envoyer dans une école publique ou privée ou de lui faire dispenser, à domicile, un enseignement, est puni d'amende. - La commission d'école contrôle l'accomplissement des obligations scolaires et, le cas échéant, prononce l'amende.
	<p>Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) du 29 juin 1993, Art. 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents qui entendent donner ou faire donner à leur enfant un enseignement privé, conformément à la législation sur l'enseignement privé, communiquent leur décision par écrit au directeur ou, à défaut, à la commission d'école, à l'intention du conseiller pédagogique.
	<p>Loi sur l'enseignement privé du 10 mai 1984, Article premier, Art. 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La présente loi garantit et règle le droit d'ouvrir et d'exploiter une école privée sise sur le territoire de la République et Canton du Jura, ainsi que le droit de donner un enseignement privé. - Elle régit l'aide de l'Etat aux écoles privées. - Les parents ou les représentants légaux qui entendent donner eux-mêmes, ou faire donner un enseignement privé aux enfants en âge de scolarité obligatoire, en avisent, par écrit, la commission d'école du degré concerné du lieu habituel de résidence de l'enfant. Cet avis indique les personnes chargées de l'enseignement et les mesures prises pour assurer à l'enfant un enseignement correspondant aux exigences générales des plans d'études. L'avis doit être renouvelé au début de chaque année et lors de chaque changement de lieu de résidence de l'enfant. - La commission d'école annonce sans délai au Service de l'enseignement les enfants suivant un enseignement privé. Pour les enfants en âge de fréquenter la 6^{ème} année, la commission de l'école primaire informe

		<p>également la commission de l'école secondaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les conseillers pédagogiques procèdent à un contrôle régulier de l'enseignement en milieu privé. - Si l'enseignement se révèle insuffisant, le Département met en demeure les parents ou les représentants légaux de prendre les mesures appropriées. Si l'enseignement reste insuffisant après mise en demeure, le Département ordonne le placement de l'enfant dans une classe de l'école publique.
	<p>Ordonnance portant exécution de la loi sur l'enseignement privé du 18 décembre 1984, Art. 20</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents qui entendent donner ou faire donner à leur enfant un enseignement en milieu privé communiquent leur décision par écrit à la commission de l'école du cercle scolaire. Les personnes chargées de l'enseignement doivent disposer des compétences et du matériel nécessaires permettant d'offrir un niveau d'éducation et d'instruction propre à atteindre les buts assignés à l'école, conformément à l'article 3 de la loi scolaire⁴³. Les parents fournissent les attestations nécessaires à cet effet. - La commission d'école transmet sans délai le dossier au Service de l'enseignement. Celui-ci peut requérir tout complément d'information nécessaire. - Le Département interdit l'enseignement en milieu privé qui ne satisfait pas aux exigences requises. En présence de lacunes de moindre importance, il peut fixer un délai pour remédier à celles-ci, sous peine d'interdiction en cas de non respect.
<p>Bemerkung:</p> <p>Es gibt zusätzlich ein internes Dokument, die „'Décision relative au contrôle du niveau d'éducation et d'instruction des élèves recevant un enseignement en milieu privé' qui cerne la manière pratique de procéder au contrôle annuel notamment au degré 6 de l'école primaire ou des épreuves communes de références sont passées par tous les élèves jurassiens.“ (M. Lapaire, persönliche Mitteilung, 2. März 2010)</p>		

⁴³ Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990, Art. 3:

Par les différents moyens à sa disposition, l'école:

- a) amène l'élève à maîtriser les connaissances fondamentales et à travailler de manière autonome;
- b) offre à l'enfant la possibilité de construire sa personnalité, de développer ses aptitudes intellectuelles, manuelles et physiques, d'éveiller sa sensibilité esthétique et spirituelle, d'exprimer sa créativité;
- c) prépare l'enfant à exercer activement son rôle dans la société;
- d) rend l'enfant conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le sens de la fraternité, de la coopération et de la tolérance;
- e) familiarise l'enfant avec les langues étrangères et lui donne les moyens de développer sa connaissance de plusieurs d'entre elles.

Luzern	Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999, § 11, § 19, § 51, § 52, § 53, § 54	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder und Jugendliche haben das Recht und die Pflicht im Rahmen der Rechtsordnung während eines Jahres einen öffentlichen oder privaten Kindergarten zu besuchen und die Primarstufe und die Sekundarstufe I entweder in der öffentlichen oder in einer privaten Volksschule zu besuchen oder mit Privatunterricht zu absolvieren. - Die Erziehungsberechtigten entscheiden darüber, ob die von ihnen Vertretenen die öffentliche Volksschule, eine private Volksschule oder Privatunterricht besuchen. - Personen, die Privatunterricht erteilen, sind private Anbieterinnen. - Die Volksschule kann auch bei einer privaten Anbieterin besucht werden. - Die Bildungsziele der Volksschule sind für private Anbieterinnen verbindlich. - Private Anbieterinnen haben für das Erteilen von Privatunterricht eine Bewilligung beim zuständigen Departement einzuholen. - Das zuständige Departement regelt in der Betriebsbewilligung die Bedingungen für den Betrieb und die Aufsicht.
	Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung (Volksschulbildungsverordnung) vom 16. Dezember 2008, § 15, § 16, § 21	<ul style="list-style-type: none"> - Die Erteilung von Privatunterricht wird vom Bildungs- und Kulturdepartement bewilligt. - Für die Erteilung von Privatunterricht wird vorausgesetzt, dass <ul style="list-style-type: none"> · die Privatunterricht erteilende Person die für die Ausübung dieser öffentlichen Aufgabe notwendige Vertrauenswürdigkeit besitzt, · Privatunterricht erteilende Person eine gleichwertige pädagogische Ausbildung vorweisen kann wie die der öffentlichen Schulen, · der Lehrplan den kantonalen Vorschriften entspricht. - Eine Privatunterricht erteilende Person darf nicht mehr als vier Lernende unterrichten. - Die Dienststelle Volksschulbildung prüft, ob das für die öffentlichen Schulen vorgeschriebene Lernziel durch den Unterricht der privaten Anbieterinnen und Anbieter erreicht wird. Bei ungenügendem Unterricht wird die Bewilligung entzogen und die Einweisung der Lernenden in eine öffentliche Schule verfügt. - Lernende, die privat unterrichtet werden, haben an ihrem Wohnort Anspruch auf die Leistungen der Schuldienste, einschliesslich der dafür notwendigen Abklärungen. - Die Trägerschaft oder die Leitung von Privatschulen sowie Privatunterricht erteilende Personen, die gegen die in der Betriebsbewilligung enthaltenen Bedingungen verstossen oder Anordnungen der zuständigen Behörden nicht befolgen, können vom Bildungs- und Kulturdepartement mit einer Busse bis zu 3000 Franken bestraft werden.
Neuenburg	Loi sur l'organisation scolaire (LOS) du 28 mars 1984, Art. 3, Art. 7, Art. 47	<ul style="list-style-type: none"> - La scolarité obligatoire s'accomplit dans les écoles publiques, soit les écoles primaires et secondaires du degré inférieur. - Elle peut avoir lieu dans les écoles privées ou à domicile. - L'enseignement privé correspondant à la scolarité obligatoire doit être équivalent à celui des écoles publiques. - Le Département de l'éducation, de la culture et des sports peut admettre des dérogations, notamment pour les élèves de langue maternelle étrangère dont le séjour dans le canton est temporaire.

		<ul style="list-style-type: none"> - L'Etat ni les communes ne subventionnent l'enseignement privé.
	Arrêté concernant le contrôle de l'enseignement privé du 19 février 1986, Art. 1, Art. 3	<ul style="list-style-type: none"> - Tout établissement d'enseignement privé ayant son siège dans le canton de Neuchâtel et dispensant un enseignement au niveau de la scolarité obligatoire est soumis au contrôle général du Département de l'éducation, de la culture et des sports (ci-après: le département). - L'enseignement privé dispensé à domicile fait également l'objet d'un contrôle. - L'autorité scolaire compétente signale au département tout enfant fréquentant une école privée ou suivant un enseignement dispensé à domicile.
Nidwalden	Gesetz über die Volksschule (Volksschulgesetz) vom 17. April 2002	Der Kanton Nidwalden verfügt über keine gesetzlichen Grundlagen zum Privatunterricht.
Obwalden	Bildungsgesetz vom 16. März 2006, Art. 40, Art. 122	<ul style="list-style-type: none"> - Der Besuch von Privatunterricht zur Erfüllung der Volksschulpflicht ausserhalb von Privatschulen bedarf der Bewilligung des Kantons, an die Bewilligung können Bedingungen geknüpft werden. - Das zuständige Departement ist zuständig für die Bewilligung von Privatunterricht zur Erfüllung der Volksschulpflicht ausserhalb von Privatschulen.
	Handreichung zu Privatschulen und Privatunterricht (September 2007)	- Der Einzelunterricht (ob zuhause oder auswärts) hängt daher von einer Bewilligung ab, die nur erteilt wird, wenn die besondere Situation des Kindes (Behinderung, Fremdsprachigkeit) für den Unterricht ausserhalb einer Schule spricht. Für weitere Einzelheiten ist das Amt für Volks- und Mittelschule zuständig.
Schaffhausen	Schulgesetz vom 27. April 1981, Art. 1, Art. 15, Art. 18, Art. 76	<ul style="list-style-type: none"> - Das Schulgesetz regelt das Bildungswesen in den öffentlichen Schulen sowie die Aufsicht über private Schulen und privaten Unterricht. - Private Schulen und privater Unterricht bedürfen der Bewilligung des Erziehungsrates. Während der Dauer der Schulpflicht müssen sie grundsätzlich den Bildungszielen der öffentlichen Schulen genügen; sie stehen unter staatlicher Aufsicht. - Die Kindergarten- bzw. Schulpflicht kann auch durch den Besuch bewilligten privaten Unterrichts erfüllt werden. - Im Auftrag des Erziehungsrates beaufsichtigen Inspektoren die Schulen der Gemeinden, die Sonderschulen, den Unterricht an Privatschulen und den privaten Unterricht.
	Schuldekret vom 27. April 1981, § 4	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern, deren Kinder die Schulpflicht nicht durch den Besuch der öffentlichen Schulen erfüllen, sind verpflichtet, die Schulbehörde vorgängig zu unterrichten, durch welche Art von Unterricht die Erfüllung der Schulpflicht gewährleistet ist. Die Schulbehörde orientiert das Erziehungsdepartement. - Das Erziehungsdepartement ist befugt, Überprüfungen durch das Schulinspektorat anzuordnen.
Schwyz	Verordnung über die Volksschule vom 19. Oktober 2005, § 4, § 47, § 69, § 70, § 72	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Kinder mit Aufenthalt im Kanton haben das Recht und die Pflicht, die öffentliche Volksschule zu besuchen. Vorbehalten bleibt der Besuch von privaten Sonderschulen, anerkannten privaten Volksschulen und bewilligtem Privatunterricht. - Wer ohne Bewilligung privat unterrichten lässt, wird vom Schulrat verwarnet oder mit Ordnungsbusse von 200 bis 5000 Franken bestraft. - Der Besuch von Privatunterricht zur Erfüllung der Schulpflicht bedarf einer Bewilligung. - Der Erziehungsrat umschreibt die Bewilligungsvoraussetzungen.

		<ul style="list-style-type: none"> - Den Besuch von Privatunterricht bewilligt das zuständige Amt. Die Bewilligungen können mit Auflagen und Bedingungen versehen werden. - Der Privatunterricht steht unter Aufsicht des zuständigen Amtes. - Die Bewilligungsinstanz kann Lehrpersonen, die Privatunterricht erteilen, bei schweren Pflichtverletzungen das Unterrichten untersagen. - Schülerinnen und Schüler, die privat unterrichtet werden, haben in gleichem Mass Anspruch auf Leistungen der kantonalen Spezialdienste wie die Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Volksschule.
	<p>Weisungen zur Führung von privaten Volksschulen vom 1. Februar 2006, § 1, § 2, § 3, § 4, § 5, § 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der Zweckparagraph⁴⁴ der Verordnung über die Volksschule gilt auch für den privaten Unterricht. - Für die Erteilung der Bewilligung zur Führung einer Privatschule ist dem Erziehungsrat mindestens ein halbes Jahr vor Eröffnung der Schule ein schriftliches Gesuch mit folgenden Unterlagen einzureichen: <ul style="list-style-type: none"> · Angaben zur Trägerschaft und Rechtsform der Schule; · Pädagogisches Konzept mit Hinweisen auf Bildungs- und Erziehungsziele, Schulangebot und Grösse der Schule, Schul- und Unterrichtsorganisation, Aufnahmebedingungen, Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sowie Weiterbildung und Weiterentwicklung; · Angaben zur Schulleitung und zum gesamten Lehrkörper; Kopien der Diplome sind beizulegen; · Detaillierte Finanzierungsplanung; · Angaben zu Standort der Schule und den Schulräumlichkeiten, zu Spiel- und Pausenplätzen und weitere Einrichtungen; · Zustimmung der Gemeinde zum Standort sowie Bestätigung der Erfüllung von Sicherheitsvorschriften im Bereich Hygiene, Feuer-, Blitz- und Wasserschutz. - Als Privatunterricht gilt der über längere Zeit privat organisierte und erteilte Unterricht zur Erfüllung der Schulpflicht. - Für die Erteilung der Bewilligung zum Besuch von Privatunterricht ist dem Amt für Volksschulen und Sport mindestens ein halbes Jahr vor Beginn des Privatunterrichts ein schriftliches Gesuch mit den Unterlagen gemäss § 2 einzureichen. - Die für die öffentlichen Schulen vorgeschriebenen Lehrpläne sind verbindlich. Der Übertritt der Lernenden in die öffentliche Schule ist durch entsprechende Massnahmen sicherzustellen. - Die Lehrpersonen müssen über ein vom Erziehungsrat anerkanntes Lehrdiplom der entsprechenden Volksschulstufe verfügen. Ausnahmsweise können auch Lehrpersonen mit vergleichbaren Lehrdiplomen zugelassen werden.

⁴⁴ Verordnung über die Volksschule vom 19. Oktober 2005, § 3:

Die Volksschule vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine angemessene Grundausbildung nach Massgabe ihrer Anlagen und Eignungen. Sie fördert die Entwicklung zur selbstständigen, verantwortungsbewussten Persönlichkeit und schafft die Grundlagen für das Zusammenleben in Gesellschaft und Demokratie, für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Lebenstüchtigkeit sowie für verantwortungsvolles Verhalten gegenüber der Umwelt. Im Rahmen ihres Bildungsauftrages unterstützt sie die Erziehungsberechtigten auf partnerschaftliche Weise in der Erziehung.

		<ul style="list-style-type: none"> - Den Lernenden ist jährlich mindestens ein Zeugnis (Wortbericht und/oder Ziffernoten) auszustellen, worin der Besuch der Pflichtfächer und minimale Angaben über Leistung und Verhalten aufzuführen sind. Die Erziehungsberechtigten können ein Abgangszeugnis mit Noten verlangen. - Für die jährliche Unterrichtszeit sind 326-334 Schulhalbtage auszuweisen. - Die Räumlichkeiten müssen eine angemessene Grösse aufweisen und über eine adäquate Infrastruktur verfügen. Die Bestimmungen über den Bau und die Ausstattung von Schulanlagen sind wegweisend. - Der Schulträger regelt den Versicherungsschutz für die Schule und das Lehrpersonal. - Der Privatunterricht wird von der Schulaufsicht in geeigneter Form beaufsichtigt. - Die Bewilligungsbehörde kann bei Nichteinhalten der Rahmenbedingungen die Bewilligung für den Besuch von Privatunterricht entziehen. - Schülerinnen und Schüler, die privat unterrichtet werden oder die eine private Volksschule besuchen, haben Anspruch auf die Leistungen des Schulgesundheitsdienstes, der Abteilung Logopädie und der Abteilung Psychologie. - Lehrpersonen, die Privatunterricht erteilen oder die an einer Privatschule unterrichten, sind berechtigt, an der Weiterbildung für Lehrpersonen der öffentlichen Schulen teilzunehmen. - Die Privatschulen werden mit den Informationen des Amtes für Volksschulen und Sport bedient.
Solothurn	Verfassung des Kantons Solothurn Vom 8. Juni 1986 (Stand 5. Dezember 2008), Art. 108	<ul style="list-style-type: none"> - Private Schulen auf Volks- und Mittelschulstufe, private Berufsschulen und private Institutionen auf Hochschulstufe sind bewilligungspflichtig und stehen unter der Aufsicht des Kantons. - Der gleiche Grundsatz gilt auch für privaten Unterricht während der obligatorischen Schulzeit, der anstelle des Schulbesuches tritt. - Der Kanton kann Privatschulen unterstützen.
	Volksschulgesetz vom 14. September 1969 (Stand 1. Januar 2009), § 49, § 50	<ul style="list-style-type: none"> - Die vom Departement erteilte Unterrichtsberechtigung (Berufsausübungsbewilligung) ist Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufs. Diese wird erteilt, wenn kumulativ folgende Voraussetzungen erfüllt sind: <ul style="list-style-type: none"> · die für die Ausübung des Lehrberufs notwendige persönliche Eignung; · die für die entsprechende Lehrtätigkeit erforderliche fachliche Qualifikation (Lehrberechtigung); - Vorbehalten bleibt § 50 Absatz 3. - Die Lehrberechtigung bestätigt die fachliche Qualifikation einer Lehrperson und wird von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erteilt und entzogen. Vorbehalten bleibt § 95^{bis}.⁴⁵ - Als Lehrperson für die entsprechende Schulart und Schulstufe kann angestellt werden, wer über ein von der EDK anerkanntes Lehrdiplom (Lehrberechtigung) verfügt. - Lehrpersonen, deren Lehrdiplome nicht anerkannt sind, können bis zum Erwerb des Lehrdiploms wie folgt angestellt werden: <ul style="list-style-type: none"> · befristet bis längstens vier Jahre;

⁴⁵ Regelt die Anerkennung von Diplomen.

- als Stellvertreter oder als Stellvertreterin.
- Die Unterrichtsberechtigung ist eine Berufsausübungsbewilligung. Sie wird vom Departement für Bildung und Kultur erteilt und entzogen.
- Die Unterrichtsberechtigung wird erteilt, wenn eine Lehrperson die in § 49 genannten Anstellungsvoraussetzungen erfüllt.
- Die Unterrichtsberechtigung wird entzogen, wenn die persönliche oder fachliche Eignung der Lehrperson für eine genügende Berufsausübung nicht mehr gewährleistet ist, insbesondere, wenn:
 - sie ihre Handlungsfähigkeit verloren hat;
 - sie wegen eines Delikts verurteilt worden ist, das sie nach Art und Schwere der Tat und dem Verschulden nach als nicht vertrauenswürdig bzw. zur Ausübung des Lehrberufes ungeeignet erscheinen lässt;
 - sie wiederholt durch ihr Verhalten die Sicherstellung des ordentlichen Schulbetriebes ernsthaft gefährdet hat;
 - sie sonst offensichtlich unfähig geworden ist, ihren Beruf auszuüben.
- Der Regierungsrat regelt die Einzelheiten und das Verfahren.

Bemerkung:

Der Privatunterricht ist im Kanton Solothurn gesetzlich nur in der Verfassung geregelt. Es existiert aber eine interne Richtlinie, die im Folgenden wiedergegeben ist:

„Das private Unterrichten bedarf einer staatlichen Bewilligung (Art. 108 Abs. 2 der Verfassung des Kantons Solothurn, BGS 111.1). Die Bewilligung begründet keinen Anspruch auf staatliche Hilfe (finanzielle Unterstützung), setzt aber voraus, dass die Lehrkräfte über eine im Vergleich zu den Lehrern an staatlichen Schulen gleichwertige Ausbildung verfügen. (§§ 49 bis 50^{bis} des Volksschulgesetzes, BGS 413.111). Es muss gewährleistet sein, dass den Schülerinnen und Schülern einen Unterricht, der demjenigen an öffentlichen Schulen vergleichbar ist, geboten wird (Lehrplan des Kantons <http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/volksschule-und-kindergarten/infos-zu.html>). Die Eltern haben mit den Angaben über die Lehrpersonen, das Schulungskonzept und die Stundentafel sowie den entsprechenden schriftlichen Unterrichtsvertrag mit der Lehrperson aufzuzeigen, dass diese Bedingungen erfüllt werden. Der Turnunterricht ist in der Stundentafel ebenfalls auszuweisen. Die Örtlichkeiten, wo dieser Turnunterricht stattfindet, sind nicht vorgeschrieben.

Eine Verfügung hat folgenden Inhalt

- die beschäftigten Lehrkräfte müssen ein staatlich anerkanntes Primarlehrerpatent haben und über einen schriftlichen Unterrichtsvertrag verfügen. Unterrichtsverträge für zukünftige Lehrpersonen sind dem AVK nachzureichen.
- Grundlage für die Erreichung der Lernziele bildet der solothurnische Lehrplan für die Volksschule.
- Der Kanton Solothurn richtet auf Grund der Bewilligung keinerlei Beiträge aus.
- Die Eltern haben dafür besorgt zu sein, dass das Kind neun obligatorische Schuljahre mit allgemeinbildendem Unterricht besucht.
- Die Eltern übernehmen die Verantwortung für den Unterricht des Kindes.

Dem Amt für Volksschule und Kindergarten ist jeweils auf Semesterende für das Homeschooling ein Kurzrapport zuzustellen.“

St. Gallen	Volksschulgesetz vom 13. Januar 1983, Art. 1, Art. 115, Art. 116, Art. 117, Art. 118, Art. 119., Art. 120, Art. 122, Art. 123	<ul style="list-style-type: none"> - Für den Privatunterricht regelt das Volksschulgesetz die Aufsicht des Staates. - Privatschulen, die schulpflichtige Kinder unterrichten, unterstehen wie die öffentlichen Schulen der Aufsicht des Staates. - Errichtung und Führung von Privatschulen bedürfen der Bewilligung des Erziehungsrates. - Die Bewilligung wird erteilt, wenn: <ul style="list-style-type: none"> · Schulleitung, fachliche Führung, Organisation und Schulräumlichkeiten einen der öffentlichen Schule gleichwertigen, auf Dauer angelegten Unterricht gewährleisten; · die obligatorischen Unterrichtsbereiche der öffentlichen Schule unterrichtet werden. - Der Erziehungsrat kann die Bewilligung mit Auflagen verbinden, um die Gleichwertigkeit des Unterrichts sicherzustellen. - Privatschulen für ausländische Kinder, die sich vorübergehend in der Schweiz aufhalten, kann die Bewilligung ausnahmsweise auch erteilt werden, wenn die Gleichwertigkeit des Unterrichts nicht vollständig gewährleistet ist. - Der Erziehungsrat kann durch Reglement die Zulassung von Schülerinnen und Schülern einer besonderen Kommission übertragen und zeitlich beschränken. - Der Erziehungsrat ordnet unter Androhung des Entzugs der Bewilligung Massnahmen an, wenn: <ul style="list-style-type: none"> · die Voraussetzungen für die Erteilung der Bewilligung nicht mehr bestehen; · Auflagen und Weisungen nicht beachtet werden; · der Unterricht aus anderen Gründen gefährdet ist. - Unterricht an Privatschulen darf erteilen, wer eine Lehrbewilligung für Privatschulen besitzt. - Die zuständige Stelle des Staates erteilt die Lehrbewilligung in sachgemässer Anwendung von Art. 62⁴⁶ dieses Gesetzes. Sie kann die Lehrbewilligung befristen. - Der Inhaber der Privatschule meldet Eintritt und Austritt von Schülerinnen oder Schülern innert vierzehn Tagen dem zuständigen Schulrat am Wohnsitz der Eltern. - Besucht die Schülerin oder der Schüler eine ausserkantonale Privatschule, so haben die Eltern dem Schulrat eine Bestätigung der Schule einzureichen. - Für den privaten Einzelunterricht werden die Vorschriften dieses Gesetzes über die Privatschulen sachgemäss angewendet. - Der Erziehungsrat erteilt die Bewilligung, wenn zudem die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit sichergestellt ist.
-------------------	---	---

⁴⁶ Volksschulgesetzes vom 13. Januar 1983, Art 62:

Einen Lehrauftrag kann erhalten, wer für die vorgesehene Lehrtätigkeit eine ausreichende Ausbildung nachweist und die persönlichen Voraussetzungen erfüllt.

	<p>Bemerkung:</p> <p>Es existiert ein „Merkblatt Privater Einzelunterricht (März 2008)“. Dieses betont die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit: „Die Erziehung zu gemeinschaftsfähigen Menschen ist ein zentrales Anliegen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages. Um dieses Anliegen sicherstellen zu können, ist namentlich der Kontakt mit gleichaltrigen Kindern von besonderer Bedeutung. Dieser Kontakt ist beim Einzelunterricht nicht gewährleistet, weshalb die Gefahr besteht, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen nicht oder nur ungenügend umgesetzt wird. Dieser Gefahr muss mit geeigneten Massnahmen begegnet werden, welche die integrative Funktion des Unterrichts im Klassenverband zu ersetzen vermögen. Dabei ist davon auszugehen, dass allein die Teilnahme an Freizeitaktivitäten zusammen mit anderen Kindern nicht genügt, um den Anforderungen von Art. 123 Abs. 2 VSG gerecht zu werden.“ (S. 1)</p> <p>Das Merkblatt regelt zudem die Eingabefrist, die anfallenden Gebühren und die einzureichenden Dokumente (Begründung für das Gesuch, Angaben zur vorgesehenen Dauer des privaten Einzelunterrichts, Erläuterungen zur Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit u. a.)</p>	
Tessin	<p>Legge della scuola del 1 febbraio 1990, Art. 80, Art. 90, Art. 91</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnamento privato è libero nei limiti della Costituzione federale. - Agli allievi in età d'obbligo scolastico l'insegnamento dev'essere impartito in lingua italiana; deroghe possono essere concesse eccezionalmente dal Consiglio di Stato per sopperire ai bisogni di famiglie residenti temporaneamente nel Cantone: la lingua italiana deve essere comunque insegnata. - Per ragioni particolari d'ordine psichico o fisico il Dipartimento può eccezionalmente autorizzare che l'insegnamento obbligatorio sia impartito presso le famiglie, accertando e vigilando che esso corrisponda alle esigenze della Costituzione federale, della presente Legge, delle disposizioni esecutive e dei programmi. - Chi contravviene alle disposizioni del presente titolo, in particolare senza autorizzazione fa impartire od impartisce l'insegnamento privato, è punito dal Consiglio di Stato con una multa da fr. 1'000.-- a fr. 10'000.--, secondo la Legge di procedura per le contravvenzioni. Resta riservata l'azione penale.
Thurgau	<p>Regolamento della legge della scuola del 19 maggio 1992, Art. 81a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La concessione dell'autorizzazione di cui all'art. 90 della Legge della scuola spetta alla Divisione della scuola è data facoltà di reclamo alla stessa Divisione.
	<p>Gesetz über die Volksschule vom 29. August 2007, § 26</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Besucht ein volksschulpflichtiges Kind keinen öffentlichen Kindergarten oder keine öffentliche Schule, ist ein gleichwertiger Unterricht nachzuweisen. - Der Regierungsrat kann die Gleichwertigkeit regeln. - Die Kosten für das Schliessen allfälliger Lücken bei Übertritten in die öffentliche Schule können den Erziehungsberechtigten auferlegt werden.
	<p>Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11. Dezember 2007, § 44, § 46</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Private Schulung umfasst den Unterricht an Privatschulen und den nicht öffentlichen Unterricht, insbesondere den Unterricht in einem Privathaushalt oder durch eine Privatlehrperson. - Der Nachweis der Gleichwertigkeit der privaten Schulung gilt mit der Bewilligung des nicht öffentlichen Unterrichts als erbracht. - Sind bei einem Übertritt in die öffentliche Schule schulische Lücken zu schliessen, die nicht entstanden wären, wenn das Kind eine öffentliche Schule besucht hätte, können die daraus erwachsenden Kosten den Erziehungsberechtigten überbunden werden, wenn die Möglichkeit bestanden hätte, ihr Kind an Stelle einer privaten Schulung in der öffentlichen Schule unterrichten zu lassen.

- Der nicht öffentliche Unterricht wird bewilligt, wenn die Bildungsziele des Kantons erfüllt werden.
- Das Departement erlässt eine ergänzende Richtlinie.

Bemerkung:

Die Einzelheiten für die private Schulung sind im Kanton Thurgau in den „Richtlinien für die private Schulung von Kindern im schulpflichtigen Alter vom 31. Januar 2006“ geregelt. Die Richtlinien gelten für die Beurteilung von Gesuchen für die Bewilligung des Einzelunterrichts von Kindern im schulpflichtigen Alter. Die für die praktische Regelung bedeutsamen Punkte sind hier wiedergegeben. Vgl. insbesondere 4.1: „Unterricht darf nicht die ganze Primarschulzeit umfassen“.

2. Grundsätzliches zur privaten Schulung

Für ein Kind, welches die öffentliche Schule am Wohnort nicht besucht, muss ein anderweitiger, der Volksschule entsprechender Unterricht nachgewiesen werden (§ 8 des Gesetzes über die Volksschule und den Kindergarten vom 23. Mai 1995)⁴⁷.

Zum ausreichenden Grundschulunterricht im Sinne von § 8 des erwähnten Gesetzes gehört nicht nur die Vermittlung von kulturellen Techniken wie Schreiben und Lesen (Unterricht im engeren Sinne), sondern auch das Hineinführen in die Gesellschaft und somit das soziale Lernen (Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit). Dies kann nicht mit Einzelunterricht vermittelt werden. Zudem besteht die Gefahr der Isolierung des Kindes, was seinen Interessen widerspricht. Eine Privatschulung kann somit nur in Frage kommen, wenn sie mit geeigneten Massnahmen verbunden wird, welche die integrative Funktion des Unterrichts im Klassenverband zu ersetzen vermögen. Die blosser Teilnahme an Freizeitaktivitäten zusammen mit anderen Kindern reicht nicht aus. Diese stellen nicht die gleichen Anforderungen an soziale Fähigkeiten wie im Unterricht im Klassenverband. Erfahrungsgemäss werden solche Freizeitaktivitäten schon bei geringfügigen Schwierigkeiten gewechselt, was einer nachhaltigen sozialen Förderung hinderlich ist.

3. Verfahren

3.1. Die Schulbehörde des Wohnortes des Kindes entscheidet aufgrund einer Beurteilung durch die Schulaufsicht darüber, ob der Privatunterricht als genügender Unterricht im Sinne von § 8 des Gesetzes über die Volksschule und den Kindergarten anerkannt werden kann.

3.2. Die Anerkennung ist jedes Schuljahr aufgrund eines Berichts der Schulaufsicht neu zu beurteilen.

3.3. Die Kosten der Schulaufsicht werden gemäss § 3 der Verordnung des Grossen Rates über die Gebühren der kantonalen Verwaltungsbehörden den Sorgeberechtigten belastet.

3.4. Gegen den Entscheid der Schulbehörde kann nach Massgabe von § 22 des Gesetzes über die Volksschule und den Kindergarten Rekurs geführt werden.

4. Bewilligungsvoraussetzungen

4.1. Der Unterricht muss durch eine Lehrkraft erfolgen, die zum Unterricht an einer öffentlichen Schule des Kantons Thurgau für die entsprechende Stufe berechtigt ist. Der Unterricht durch eine nahe Verwandte darf die Sozialisierung bzw. die Ablösung vom Elternhaus nicht beeinträchtigen. Der Unterricht

⁴⁷ Die Richtlinie bezieht sich hier auf einen veralteten Gesetzestext. (vgl. Gesetz über die Volksschule vom 29. August 2007, § 26)

	<p>darf nicht die ganze Primarschulzeit umfassen.</p> <p>4.2. Der Unterricht muss nach dem Lehrplan des Kantons Thurgau für die betreffende Stufe erteilt werden.</p> <p>4.3. Es ist nachzuweisen, dass die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit durch spezifische Massnahmen und Vorkehren der Unterrichtsgestaltung sichergestellt ist. Diese müssen geeignet sein, die sozialisierende Funktion des Unterrichts im Klassenverband zu ersetzen (z. B. durch strukturiertes Lernen in Gruppen). Blosser Freizeitaktivitäten zusammen mit anderen Kindern, wie Teilnahme an Spielgruppen, Mitmachen in Sportvereinen, etc. genügen nicht zum Nachweis der Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit.</p> <p>Auf den Nachweis der ausreichenden Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit kann verzichtet werden, wenn das Kind nur vorübergehend, d.h. für höchstens einige Monate, privat unterrichtet werden soll.</p> <p>5. Auflagen/Bedingungen</p> <p>5.1. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass der Übertritt in die öffentliche Schule jederzeit möglich ist.</p> <p>5.2. Die Bildungsinhalte sind mittels Jahres-, Semester- und Quartalsplanung auszuweisen.</p> <p>5.3. Die obligatorischen Lehrmittel sind zu beschaffen, damit der jederzeitige Übertritt an die öffentliche Volksschule gewährleistet ist.</p> <p>5.4. Der Fächerkanon entspricht demjenigen der öffentlichen Volksschule. Der Bereich Textilarbeit/Werken ist gegebenenfalls durch eine weitere Fachperson zu erteilen.</p> <p>5.5. Die Dotation des Stundenplans ist mit der Schulaufsicht abzusprechen. Es sind aber mindestens 10 Wochenlektionen (Basis 1. Klasse) zu erteilen. Bei höheren Klassen erhöht sich die Anzahl der zu erteilenden Lektionen entsprechend.</p> <p>5.6. Der Inhaber oder die Inhaberin des elterlichen Sorgerechts muss sich verpflichten, die Kosten besonderer Schulungen oder Fördermassnahmen, die wegen des Einzelunterrichts notwendig werden, zu übernehmen.</p>
Uri	<p>Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) vom 2. März 1997; Stand 1. Januar 2008, Art. 48, Art. 59</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer vorsätzlich oder fahrlässig ein Kind <ul style="list-style-type: none"> · ohne Bewilligung vom Unterricht fernhält, oder · dieses nicht in die Schule oder Klasse schickt, in die es eingeteilt ist, oder · in eine nicht bewilligte Privatschule schickt, oder · ohne Bewilligung privat unterrichten lässt, wird vom Schulrat mit Busse von 100 bis 5 000 Franken bestraft. - In leichten Fällen kann von einer Strafe abgesehen und eine Verwarnung ausgesprochen werden. - Soweit die Gemeindegemeinschaft diese Aufgabe nicht einem andern Organ überträgt, hat der Schulrat namentlich: <ul style="list-style-type: none"> · die Verantwortung für die Leitung des Schulwesens in der Gemeinde wahrzunehmen; · die Aufträge der Gemeindeversammlung und der kantonalen Behörden im Schulwesen zu vollziehen; · die Lehrpersonen und die allfällige Schulleitung zu wählen; · die Geschäfte der Gemeindeversammlung über das Schulwesen vorzubereiten und zu vertreten; · die Amtsführung der Lehrpersonen, der Schulleitung und des Personals der Schulverwaltung zu beaufsichtigen; · die Erfüllung der Schulpflicht zu beaufsichtigen; · die Bewilligung für den Besuch von Privatunterricht an Schulpflichtige zu erteilen;

		<ul style="list-style-type: none"> · für die Durchführung und Koordination der Schuldienste zu sorgen und die gemeindlichen Schuldienste zu beaufsichtigen; · die dem Schulwesen dienenden Bauten, Anlagen und Einrichtungen zu verwalten. <p>- Der Schulrat ist für alle Entscheide zuständig, die im Schul- und Erziehungswesen den Gemeinden übertragen sind, sofern für die Erfüllung dieser Aufgabe nicht ausdrücklich eine andere Instanz als zuständig erklärt wird.</p>
Waadt	Loi scolaire (LS) du 12 juin 1984, Art. 6	- Tous les parents domiciliés ou résidant dans le canton ont le droit et le devoir d'envoyer leurs enfants en âge de scolarité obligatoire dans une école publique ou privée, ou de leur dispenser un enseignement à domicile.
	Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 (RLS) du 25 juin 1997, Art. 5	<ul style="list-style-type: none"> - Le passage de l'école publique à une école privée peut avoir lieu en tout temps. Les parents communiquent préalablement leur décision par écrit au directeur. - Le passage d'une école privée à l'école publique ne peut avoir lieu, sauf cas de force majeure, qu'au début d'une année scolaire. Les parents adressent leur demande écrite au directeur avant le 1er avril. - La même procédure est valable pour l'enseignement à domicile.
	Loi sur l'enseignement privé (LEPr) du 12 juin 1984, Art. 1, Art. 9, Art. 10	<ul style="list-style-type: none"> - La présente loi s'applique à toutes les écoles et institutions privées recevant des élèves en âge de scolarité obligatoire (ci-après: les écoles), quelles que soient la nature de l'enseignement et la façon dont il est dispensé. - Elle règle également l'enseignement à domicile dispensé à ces mêmes élèves. - Toute personne se chargeant d'enseigner à domicile communique au début de chaque année scolaire à la municipalité la liste de ses élèves. - Cette liste est adressée au département qui contrôle, au besoin par des examens, que les exigences des programmes officiels sont satisfaites. - Dès qu'un enseignement à domicile concerne plus de six élèves, les dispositions de la présente loi relatives aux écoles privées s'appliquent. - Une commission consultative de l'enseignement privé est chargée de préavisier sur les demandes d'autorisation de diriger et d'enseigner, ainsi que sur tous les objets qui lui sont soumis par le département. - Cette commission est régie par les dispositions de la loi sur l'organisation du Conseil d'Etat.
Wallis	Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen vom 4. Juli 1962, (Art. 1), Art. 32	<ul style="list-style-type: none"> - Das Departement kann einem Schüler gestatten, dem Primarunterricht zu Hause zu folgen. - Das Reglement setzt die Bedingungen fest.⁴⁸
Zug ⁴⁹	Verordnung zum Schulgesetz vom 7. Juli 1992, § 8, § 8 ^{ter} , § 9, § 14, § 23	- Die Schulaufsicht prüft die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen sowie kantonaler Vorgaben an den gemeindlichen und privaten Schulen und beantragt der Direktion für Bildung und Kultur aufgrund der Ergebnisse allenfalls notwendige Massnahmen. Sie

⁴⁸ Ein Reglement ist dem Departement nicht bekannt. (F. Weissen, persönliche Mitteilung, August 208)

⁴⁹ Der Privatunterricht untersteht grundsätzlich den gleichen Anforderungsbedingungen wie die Privatschulen, auch wenn er nicht wörtlich im Gesetz genannt wird. (M. Kunz, Leiter Schulaufsicht, persönliche Mitteilung, 21. August 2009)

- prüft insbesondere die Gleichwertigkeit der Angebote der einzelnen Schulen;
- instruiert Gesuche für die Zulassung von Privatschulen;
- überprüft die Lehrberechtigung der Lehrpersonen;
- Die Schulaufsicht ist berechtigt, die für ihren Tätigkeitsbereich notwendigen Unterlagen von den gemeindlichen Schulen sowie den Privatschulen einzuverlangen.
- Die externe Schulevaluation prüft an den gemeindlichen Schulen sowie an den Privatschulen alle drei bis fünf Jahre systematisch die Qualität der Schulen.
Sie beurteilt
 - die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages;
 - das interne Qualitätsmanagement;
 - die Organisation der Schule;
 - die Wirkung der Schule als pädagogische Einheit;
 - die Umsetzung der kantonalen Schwerpunkte der Bildungsziele und der Schwerpunkte der Schule selbst;
 - die Qualität des Lehrens und Lernens;
 - die operative Führung der Schule.
- Die externe Schulevaluation führt die Evaluation zeitlich und inhaltlich in Absprache mit der Schulleitung durch. Die Evaluationsthemen und Qualitätskriterien werden mit ihr schriftlich vereinbart. Die Schulleitung stellt die erforderlichen Unterlagen zur Verfügung und trifft schulintern die nötigen Vorbereitungen.
- Die externe Schulevaluation verfasst für die Schule, die Schulleitung und die Schulkommission einen Bericht mit den Ergebnissen und entsprechenden Entwicklungshinweisen. Sie erstellt jährlich zuhanden des Bildungsrates einen zusammenfassenden Bericht.
- Die Schule erstellt aufgrund des Evaluationsberichtes innert drei Monaten zuhanden des Amtes für gemeindliche Schulen einen Massnahmenplan.
- Der Einkauf, die Lagerung und Verteilung der von der Direktion für Bildung und Kultur beschlossenen Lehrmittel erfolgt durch die kantonale Lehrmittelzentrale.
- Sie stellt den gemeindlichen Schulen, den öffentlich-rechtlich anerkannten Kirchen sowie den Privatschulen 50 % des Kaufpreises der von ihnen bezogenen Lehrmittel in Rechnung.
- Privatschulen sind verpflichtet, ebenfalls einen Schularzt-Dienst wie an den öffentlich-rechtlichen Schulen zu organisieren.
- Diese Schulen bezeichnen ihren Schularzt unter Mitteilung an die Gesundheitsdirektion und die Direktion für Bildung und Kultur selber.
- Der Schularzt erstattet jährlich dem Kantonsarzt zuhanden der Direktion für Bildung und Kultur einen Tätigkeitsbericht.
- Wer im Besitz eines anerkannten Lehrdiploms ist, kann ohne zusätzliche zugerische Bewilligung an den gemeindlichen Schulen und an den Privatschulen der obligatorischen Schulzeit unterrichten.

		<ul style="list-style-type: none"> - Als anerkannte Lehrdiplome gemäss Abs. 1 gelten die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK anerkannten kantonalen Lehrdiplome für die Vorschul- und die Primarstufe, für die Sekundarstufe I, die Schulische Heilpädagogik und Logopädie und Psychomotoriktherapie sowie die von der EDK anerkannten entsprechenden ausländischen Lehrdiplome.
	Reglement zum Schulgesetz vom 10. Juni 1992, § 24, § 25	<ul style="list-style-type: none"> - Die Direktion für Bildung und Kultur anerkennt Privatschulen, die den Unterricht der obligatorischen Schulzeit anbieten, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllen: <ul style="list-style-type: none"> · Zielerreichung gemäss Lehrplänen der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz; · periodische Durchführung einer internen Evaluation und Zulassung der externen Evaluation durch die Direktion für Bildung und Kultur; · Anstellung von Lehrpersonen mit einem von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren anerkannten Lehrdiplom oder einer Lehrbewilligung der Direktion für Bildung und Kultur; · Gewähr, dass die Schüler weder psychologisch noch religiös abhängig gemacht werden. - Der Bildungsrat kann Privatschulen die Abgabe der zugerischen Zeugnisse bewilligen, wenn sie die zugerischen Lehrpläne verwenden, die gleiche Stufenbezeichnung benützen und nur Schüler aufnehmen, die auch an den öffentlich-rechtlichen Schulen diesen Stufen zugewiesen würden.
Zürich	Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005, § 69, § 70, § 71	<ul style="list-style-type: none"> - Als Privatunterricht gelten der Einzelunterricht in einer Gruppe bis zu fünf Schülerinnen und Schüler. - Die Eltern melden der Gemeinde ihres Wohnortes und der Direktion die Umstände des Privatunterrichts, insbesondere die unterrichtende Person, den Stundenplan und die Räumlichkeiten. - Dauert der Privatunterricht länger als ein Jahr, muss er von einer Person mit abgeschlossener Lehrerausbildung erteilt werden. - Die Privatschulen und der Privatunterricht werden von der Direktion beaufsichtigt. Diese kann geeignete Anordnungen treffen, wenn begründete Zweifel bestehen, ob in Privatschulen oder im Privatunterricht die Lernziele erreicht werden oder die Bewilligungsvoraussetzungen für die Privatschulen noch gegeben sind. - Dauert der Privatunterricht länger als ein Jahr, ist die Qualität des Unterrichts jährlich zu überprüfen.

		<ul style="list-style-type: none"> - Die Direktion kann für Lehrpersonen an Privatschulen eine Fachaufsicht gemäss § 24⁵⁰ des Lehrpersonalgesetzes anordnen oder ihnen bei schweren Pflichtverletzungen das Unterrichten untersagen. - Die Direktion kann den Privatunterricht bei schwerwiegenden Mängeln untersagen. - Schülerinnen und Schüler, die eine Privatschule besuchen oder privat unterrichtet werden, können bei der Gemeinde an ihrem Wohnort die in der Volksschule abgegebenen obligatorischen Lehrmittel unentgeltlich beziehen, die Musikschulen besuchen und die Angebote des freiwilligen Schulsports benutzen. - Sie haben an ihrem Wohnort Anspruch auf Therapien gemäss § 34 Abs. 3⁵¹ einschliesslich der dafür notwendigen Abklärungen. Die Schulpflege entscheidet über Art und Umfang der Leistungen. - Im Übrigen besteht kein Anspruch auf die ausserhalb des ordentlichen Unterrichts von der öffentlichen Volksschule zur Verfügung gestellten Leistungen.
	<p>Volksschulverordnung vom 28. Juni 2006, § 2, § 73, § 74</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schulpflicht kann durch den Besuch einer öffentlichen Schule, einer Privatschule oder durch Privatunterricht erfüllt werden. - Personen, die Privatunterricht erteilen, reichen der Bildungsdirektion und der Schulpflege des Schulorts gemäss § 8⁵² vor der Aufnahme des Unterrichts ein Unterrichtsprogramm ein. Dieses nennt insbesondere Angaben über die Schulungsräume, den Unterrichtsinhalt und dessen Verteilung auf den Stundenplan. Die Bildungsdirektion kann Auflagen machen oder Weisungen erteilen. - Bei gleichzeitiger Unterrichtung von höchstens drei Schülerinnen oder Schülern müssen mindestens die Hälfte, bei vier und fünf Schülerinnen und Schülern mindestens zwei Drittel der im kantonalen Lehrplan vorgesehenen Lektionen erteilt werden. - Eine Schülerin oder ein Schüler darf während der Schulpflicht insgesamt nicht mehr als ein Jahr von Personen ohne abgeschlossene Lehrerausbildung unterrichtet werden. - Die Bildungsdirektion regelt die Aufsicht. - Bestehen Anzeichen dafür, dass im Privatunterricht die Lernziele nicht erreicht werden oder andere Miss-

⁵⁰ Gesetze über das Arbeitsverhältnis der Lehrpersonen an der Volksschule (Lehrpersonalgesetz) vom 10. Mai 1999, § 24:

Die Schulbehörden melden schwerwiegende Mängel in der Erfüllung der Berufspflichten der für das Bildungswesen zuständigen Direktion, welche die notwendigen Massnahmen, insbesondere eine Fachaufsicht, veranlasst.

Wenn das Wohl der Schule es verlangt, insbesondere wenn eine Gefährdung von Schülerinnen und Schülern zu befürchten ist, kann die für das Bildungswesen zuständige Direktion eine Lehrperson vom Schuldienst freistellen und ein Vikariat errichten.

Wird während der Freistellung die Besoldung ausgerichtet, kann sie nachträglich zurückgefordert werden, wenn die freigestellte Lehrperson wiederholt oder schwer ihre Berufspflichten verletzt oder in anderer Weise, insbesondere wegen Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe infolge eines Verbrechens oder Vergehens, ihre Vertrauenswürdigkeit schwer beeinträchtigt hat.

⁵¹ Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005, § 34 Abs. 3:

Therapie ist die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen

⁵² Volksschulverordnung vom 28. Juni 2006, § 8, bezieht sich auf den Schulort bzw. den Schulweg. Es muss § 42 gemeint sein, der sich auf das Schulprogramm bezieht: Das Schulprogramm konkretisiert im Rahmen des Lehrplans den Bildungs- und Erziehungsauftrag. Es enthält die pädagogischen Schwerpunkte der Schule und umschreibt Wege und Mittel, wie diese erreicht werden, sowie die Kriterien, anhand welcher die Zielerreichung überprüft wird.

		stände vorliegen, kann die Bildungsdirektion Auflagen machen oder die Erteilung des Privatunterrichtes untersagen.
	<p>Bemerkung:</p> <p>Es existiert ein „Merkblatt Lehrpersonen Privatunterricht (Homeschooling) (31.3.2008)“. Dieses informiert über die Erlaubnis zum Privatunterricht für alle Lehrpersonen und definiert die anerkannten Diplome.</p>	

A3 Verzeichnis der kantonalen Gesetzgebungen (Stand März 2010)

Aargau

Schulgesetz vom 17. März 1981

<http://www.ag.ch/sar/output/default.htm?/sar/output/401-100.htm> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Verordnung über die Volksschule vom 29. April 1985

<http://www.ag.ch/sar/output/default.htm?/sar/output/421-311.htm> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Appenzell Ausserrhoden

Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) vom 24. September 2000 (Fassung gültig ab 1. Januar 2008)

http://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung/Volksschulhandbuch/G1_411_0.pdf (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Verordnung zum Gesetz über Schule und Bildung (Schulverordnung) vom 26. März 2001 (Fassung gültig ab 1. Januar 2008)

http://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Bildung/Volksschulhandbuch/V1_411_1.pdf (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Kriterien zur Bewilligung von häuslichem Unterricht (01.01.2005)

<http://www.ar.ch/departemente/departement-bildung/amt-fuer-volksschule-und-sport/schulen-und-schulformen-kontakt-schulen/privatschulung-haeuslicher-unterricht/haeuslicher-unterricht/> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Merkblatt zur Bewilligung von häuslichem Unterricht (01.01.2005)

<http://www.ar.ch/departemente/departement-bildung/amt-fuer-volksschule-und-sport/schulen-und-schulformen-kontakt-schulen/privatschulung-haeuslicher-unterricht/haeuslicher-unterricht/> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Appenzell Innerrhoden

Schulgesetz (SchG) vom 25. April 2004

<http://www.ai.ch/dl.php/de/45da96bf03873/411.000.pdf> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Schulverordnung (SchV) vom 21. Juni 2004

<http://www.ai.ch/dl.php/de/46dbd09689f23/411.010.pdf> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Landesschulkommissionsbeschluss zum Schulgesetz vom 18. Mai 2005

<http://www.ai.ch/dl.php/de/4b852dea7d03c/411.012.pdf> (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Basel Land

Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002 27.07.09

http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/recht/sgs_6/640.0.pdf (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Verordnung für den Kindergarten und die Primarschule vom 13. Mai 2003

http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/recht/sgs_6/641.11.pdf (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Verordnung für die Sekundarschule vom 13. Mai 2003

http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/recht/sgs_6/642.11.pdf (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Basel Stadt

Schulgesetz vom 4. April 1929

<http://www.gesetzessammlung.bs.ch/erlasse/410.100.pdf>, (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Schulordnung vom 1. Oktober 1975

<http://www.gesetzessammlung.bs.ch/sg/na/pdf/erlasse/410.110.pdf>, (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Bern

Volksschulgesetz (VSG) vom 19. März 1992

http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Mai 2008

http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_211_1.html (zuletzt besucht am 06.03.2010)

Vorgaben zur Bewilligung von privater Schulung (ab 1. August 2008)

(Dokument ist nicht auf dem Internet aufgeschaltet. (06.03.2010) Es ist beim Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung zu beziehen)

Freiburg

Gesetz vom 23. Mai 1985 über den Kindergarten, die Primarschule und die Orientierungsschule (Schulgesetz)

http://appl.fr.ch/v_ofl_bdlf_courant/deu/41101.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Ausführungsreglement vom 16. Dezember 1986 zum Schulgesetz (RSchG)

http://appl.fr.ch/v_ofl_bdlf_courant/deu/411011.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Genf

Loi sur l'instruction publique (LIP) du 6 novembre 1940

http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html, (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Règlement de l'enseignement primaire (REP) du 7 juillet 1993

http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10p21.html, (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Règlement relatif à l'enseignement privé (REPriv) du 27 août 2008

http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10p83.html, (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Code de procédure pénale (CPP-GE) du 27 août 2008

http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_E4_20.html (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Glarus

Gesetz über Schule und Bildung (Bildungsgesetz) (Erlassen von der Landsgemeinde am 6. Mai 2001)

http://gs.gl.ch/pdf/iv/gv_iv_b_1_3.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Reglement über privaten Einzelunterricht (1. Oktober 2003)

(Dokument ist nicht auf dem Internet aufgeschaltet (zuletzt 07.03.2010). Es ist bei der Abteilung Volksschule zu beziehen)

Graubünden

Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) vom Volke angenommen am 26. November 2000

<http://www.gr-lex.gr.ch/frontend/versions/661> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Vollziehungsverordnung zum Schulgesetz vom 31. Mai 1961

<http://www.gr-lex.gr.ch/frontend/versions/145> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Vernehmlassung zur Totalrevision des Gesetzes über die Volksschule des Kantons Graubünden (Schulgesetz)

http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Totalrevision_Schulgesetz_Vernehmlassung_Gesetz_16042009_de.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Jura

Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990

<http://rsju.jura.ch/extranet/common/rsju/index.html> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) du 29 juin 1993

<http://rsju.jura.ch/extranet/common/rsju/index.html> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Loi sur l'enseignement privé du 10 mai 1984

<http://rsju.jura.ch/extranet/common/rsju/index.html> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Ordonnance portant exécution de la loi sur l'enseignement privé du 18 décembre 1984

<http://rsju.jura.ch/extranet/common/rsju/index.html> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Luzern

Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999

http://lu.lexspider.com/pdfcontent/400a-www_226_1712.1.1.pdf (besucht am 07.03.2010)

Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung (Volksschulbildungsverordnung) vom 16. Dezember 2008

http://lu.lexspider.com/pdfcontent/405-www_232_1730.1.1.pdf (besucht am 07.03.2010)

Neuenburg

Loi sur l'organisation scolaire (LOS) du 28 mars 1984

<http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/41010.pdf> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Arrêté concernant le contrôle de l'enseignement privé du 19 février 1986

<http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/410241.pdf> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Nidwalden

Gesetz über die Volksschule (Volksschulgesetz) vom 17. April 2002

<http://www.navigator.ch/nw/lpext.dll?f=templates&fn=main-h.htm> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Obwalden

Bildungsgesetz vom 16. März 2006

<http://ilz.ow.ch/gessamml/pdf/410100.pdf> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Handreichung zu Privatschulen und Privatunterricht (September 2007)

http://www.ow.ch/dl.php/de/470cc23b7ec25/Rechtsgrundlagen_Privatschulen_Internet_September_07.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Schaffhausen

Schulgesetz vom 27. April 1981

<http://www.sh.ch/rechtsbuch/index.php?id=10131> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Schuldekret vom 27. April 1981

<http://www.sh.ch/rechtsbuch/index.php?id=10131> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Schwyz

Verordnung über die Volksschule vom 19. Oktober 2005

http://www.sz.ch/documents/611_210.pdf (zuletzt besucht am 03.04.10)

Weisungen zur Führung von privaten Volksschulen vom 1. Februar 2006

http://www.sz.ch/documents/618_111.pdf (zuletzt besucht am 03.04.10)

St. Gallen

Volksschulgesetz vom 13. Januar 1983

<http://www.gallex.ch/gallex/2/fs213.1.html> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Merkblatt Privater Einzelunterricht (März 2008)

(Dokument ist nicht auf dem Internet aufgeschaltet (zuletzt 07.03.2010). Es ist beim Amt für Volksschule zu beziehen)

Solothurn

Verfassung des Kantons Solothurn Vom 8. Juni 1986 (Stand 5. Dezember 2008)

<http://www.so.ch/appl/bgs/daten/111/1.pdf> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Volksschulgesetz vom 14. September 1969 (Stand 1. Januar 2009)

<http://www.so.ch/appl/bgs/daten/413/111.pdf> (zuletzt besucht 07.03.2010)

Interne Richtlinie

(Dokument ist nicht auf dem Internet aufgeschaltet (07.03.2010). Es ist beim Amt für Volksschule und Kindergarten zu beziehen.)

Tessin

Legge della scuola del 1° febbraio 1990

http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/ff/140.htm (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Regolamento della legge della scuola del 19 maggio 1992

http://www.ti.ch/CAN/argomenti/legislaz/rleggi/rl/dati_rl/ff/s/141.htm (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Thurgau

Gesetz über die Volksschule vom 29. August 2007

http://www.rechtsbuch.tg.ch/pdf/400/411_11e1.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11. Dezember 2007

http://www.rechtsbuch.tg.ch/pdf/400/411_11e8.pdf (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Richtlinien für die private Schulung von Kindern im schulpflichtigen Alter vom 31. Januar 2006

<http://dek.hsb.tg.ch/html/690744700.html> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Uri

Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) (vom 2. März 1997; Stand 1. Januar 2008)

<http://ur.lexspider.com/pdf/10-1111.pdf> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Verordnung zum Schulgesetz (Schulverordnung) (vom 22. April 1998; Stand am 1. August 2009)

<http://ur.lexspider.com/pdf/10-1115.pdf> (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Waadt

Loi scolaire (LS) du 12 juin 1984

<http://www.rsv.vd.ch/dire->

[co-](http://www.rsv.vd.ch/dire-co-)

[coon/rsv_site/doc.fo.pdf?docId=5634&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=24&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false](http://www.rsv.vd.ch/dire-coon/rsv_site/doc.fo.pdf?docId=5634&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=24&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false) (zu-

letzt besucht am 07.03.2010)

Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 (RLS) du 25 juin 1997

<http://www.rsv.vd.ch/dire->

[co-](http://www.rsv.vd.ch/dire-co-)

[coon/rsv_site/doc.pdf?docId=5073&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=8&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=reglement&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false](http://www.rsv.vd.ch/dire-coon/rsv_site/doc.pdf?docId=5073&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=8&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=reglement&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false)

(zuletzt besucht am 07.03.2010)

Loi sur l'enseignement privé (LEPr) du 12 juin 1984

<http://www.rsv.vd.ch/dire->

[co-](http://www.rsv.vd.ch/dire-co-)

[coon/rsv_site/doc.pdf?docId=5355&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=4&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false](http://www.rsv.vd.ch/dire-coon/rsv_site/doc.pdf?docId=5355&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=4&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false) (zuletzt

besucht am 07.03.2010)

Wallis

Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen vom 4. Juli 1962

http://www.vs.ch/Public/public_lois/de/LoisHtml/frame.asp?link=400.1.htm (zuletzt besucht am 07.03.2010)

Zug

Verordnung zum Schulgesetz vom 7. Juli 1992

<http://www.zug.ch/behoerden/staatskanzlei/kanzlei/bgs/4-schule-kultur-natur-und-heimatschutz-kirche/41-schulen/412-volksschule/412.111-verordnung-zum-schulgesetz-vom-7.-juli> (zuletzt besucht am 03.04.10)

Reglement zum Schulgesetz vom 10. Juni 1992

<http://www.zug.ch/behoerden/staatskanzlei/kanzlei/bgs/4-schule-kultur-natur-und-heimatschutz-kirche/41-schulen/412-volksschule/412.112-r-zum-schulgesetz-vom-10.-juni-1992>, 20.08.09

Zürich

Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005

[http://www2.zhlex.zh.ch/ Appl/zhlex_r.nsf/WebView/98F043319092AD3DC12571A40043D303/\\$File/412.100.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/ Appl/zhlex_r.nsf/WebView/98F043319092AD3DC12571A40043D303/$File/412.100.pdf) (zuletzt besucht am 03.04.10)

Volksschulverordnung vom 28. Juni 2006

[http://www2.zhlex.zh.ch/ Appl/zhlex_r.nsf/WebView/286ACDCE57738416C12571A40044B6FF/\\$File/412.101.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/ Appl/zhlex_r.nsf/WebView/286ACDCE57738416C12571A40044B6FF/$File/412.101.pdf) (zuletzt besucht am 03.04.10)

Merkblatt Lehrpersonen Privatunterricht (Homeschooling)

<http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/Privatschule/Privatunterr.SubContainerList.SubContainer3.ContentContainerList.0007.DownloadFile.pdf> (zuletzt besucht am 03.04.10)

B Befragung

B1 Interviewleitfaden

	Jugendliche	Eltern	Lehrpersonen	Lehrmeisterinnen, Lehrmeister
0	<p>Vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mir über deine Erfahrungen, die du mit Homeschooling gemacht hast, zu erzählen.</p> <p>Am Anfang werde ich dir einige Fragen zu deiner Person stellen, damit ich deine Antworten besser einordnen kann. Danach werde dich zu deinen persönlichen Erfahrungen mit Homeschooling und zum Übertritt in die Berufsschule/ans Gymnasium befragen. Im zweiten Teile möchte ich von dir u. a. wissen, wie du dich selber in Bezug auf soziale Fertigkeiten und deine schulischen Leistungen beurteilst. Ich werde dich durch die Fragen leiten.</p>	<p>Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir über Ihre Erfahrungen, die Sie mit Homeschooling gemacht haben, zu erzählen.</p> <p>Am Anfang werde ich Ihnen einige Fragen zu Ihnen als Eltern stellen, damit ich Ihre Antworten besser einordnen kann. Danach werde ich Sie zu Ihren persönlichen Erfahrungen mit Homeschooling und zum Übertritt Ihres Sohnes/Ihrer Tochter an die Berufsschule/ans Gymnasium befragen. Im zweiten Teil möchte ich von Ihnen u. a. wissen, wie Sie Ihren Sohn/Ihre Tochter in Bezug auf soziale Fertigkeiten und schulische Leistungen beurteilen. Ich werde Sie durch die Fragen leiten.</p>	<p>Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir mit dem Einverständnis der Eltern über einen Schüler/eine Schülerin von Ihnen zu sprechen.</p> <p>Am Anfang werde ich Ihnen einige Fragen zu Ihnen als Person stellen, damit ich Ihre Antworten besser einordnen kann. Danach werde ich sie zu Ihren Einschätzungen über (Name) soziale Fertigkeiten und schulischen Leistungen befragen, ebenso wie sie (Name) Übertritt in die weiterführende Schule erlebt haben.</p> <p>Ich werde Sie durch die Fragen leiten.</p>	<p>Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir mit dem Einverständnis der Eltern über (Name), ihren Lehrling/ihre Lehrtochter zu sprechen.</p> <p>Am Anfang werde ich Ihnen einige Fragen zu Ihnen als Person stellen, damit ich Ihre Antworten besser einordnen kann. Danach werde ich sie zu Ihren Einschätzungen über (Name) soziale Fertigkeiten und Leistungen im Betrieb befragen, ebenso wie sie (Name) Übertritt in den Betrieb erlebt haben.</p> <p>Ich werde Sie durch die Fragen leiten.</p>
Fragestellung I				
A	<p>Wie viele Geschwister hast du? > Sind sie älter oder jünger als du?</p>	<p>Was arbeiten Sie bzw. Ihr Partner/Ihre Partnerin?</p>	<p>Wie sieht ihr beruflicher Werdegang aus? > Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? > Wie lange unterrichten Sie schon an dieser Schule?</p>	<p>Wie sieht ihr beruflicher Werdegang aus? > Wie lange arbeiten Sie schon als (Berufsbezeichnung)? > Wie lange arbeiten Sie schon in diesem Betrieb? > Wie lange bilden Sie schon Lehrlinge aus?</p>
B	<p>Wurden deine Geschwister oder andere Kinder mit dir zu Hause unterrichtet? > Habt ihr zusammen gelehrt?</p>	<p>Wie sehen Ihre Familienverhältnisse aus? > Zivilstand > Werden bzw. wurden alle Kinder zu Hause unterrichtet?</p>	<p>Wie lange haben Sie (Name) unterrichtet? > In welchen Fächern?</p>	<p>Wie lange haben Sie (Name) angelehrt? > In welcher Berufsbezeichnung?</p>

C	Hast du je eine öffentliche Schule besucht bevor du jetzt an eine öffentliche Schule kamst? > Für wie lange?	Wer war für den Unterricht Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zuständig?	Fühlen Sie sich in der Lage (Name) in seinen/ihren Fertigkeiten und Leistungen einzuschätzen?	Fühlen Sie sich in der Lage (Name) in seinen/ihren Fertigkeiten und Leistungen einzuschätzen?
1	Was denkst du, aus welchen Gründen haben dich deine Eltern zu Hause unterrichtet?	Aus welchen Gründen haben Sie Ihren Sohn/Ihre Tochter zu Hause unterrichtet?	Was denken Sie, aus welchen Gründen haben (Familienname) ihren Sohn/ihre Tochter zu Hause unterrichtet?	Was denken Sie, aus welchen Gründen haben (Familienname) ihren Sohn/ihre Tochter zu Hause unterrichtet?
Fragestellung II				
2	Wie haben deine Eltern versucht zu Hause das Lernen anzuregen? > Auf welche Art und Weise haben deine Eltern eine Umgebung geschaffen, die das zulässt?	Wie haben Sie versucht zu Hause das Lernen anzuregen? > Auf welche Art und Weise haben Sie eine Umgebung geschaffen, die das zulässt?	Wie erleben Sie (Name) Lernbereitschaft in der Schule?	Wie erleben Sie (Name) Lernbereitschaft im Betrieb?
3	Wie hat ein üblicher Homeschooling-Tag ausgesehen?	Wie hat ein üblicher Homeschooling-Tag ausgesehen?		
3	Bist du manchmal zum Lernen auch mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen zusammengekommen? > Kannst du mir Beschreiben, wie so ein Tag zusammen ausgesehen hat?	Ist (Name) manchmal zum Lernen auch mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen zusammengekommen? > Können Sie mir Beschreiben, wie so ein Tag zusammen ausgesehen hat?	Wie schätzen Sie (Name) soziale Fertigkeiten im Kontakt mit anderen Jugendlichen der Schule ein?	Wie schätzen Sie (Name) soziale Fertigkeiten im Kontakt mit anderen Jugendlichen im Betrieb ein?
4	Was haben du und deine Eltern unternommen, damit du in Kontakt mit anderen Jugendlichen kommst? > Wo hast du die Möglichkeit gehabt mit anderen Kindern in Gruppen zusammenzuarbeiten?	Was haben Sie und (Name) unternommen, damit (Name) in Kontakt mit anderen Jugendlichen kommt? > Wo hat sie die Möglichkeit gehabt mit anderen Kindern in Gruppen zusammenzuarbeiten?	Wie schätzen Sie (Name) soziale Fertigkeiten im Kontakt mit Erwachsenen ein? > Können Sie Defizite in den sozialen Fertigkeiten feststellen? > Wenn ja, welche?	Wie schätzen Sie (Name) soziale Fertigkeiten im Kontakt mit Erwachsenen ein? > Können Sie Defizite in den sozialen Fertigkeiten feststellen? > Wenn ja, welche?
5	Welche Rolle haben Erwachsene im Lernen zu Hause gespielt?	Welche Rolle haben Erwachsene im Lernen zu Hause gespielt?	Wie schätzen Sie (Name) Fähigkeiten ein in Gruppenarbeiten mit anderen zusammen zu arbeiten bzw. zu kooperieren?	Wie schätzen Sie (Name) Fähigkeiten ein in Gruppenarbeiten mit anderen zusammen zu arbeiten bzw. zu kooperieren?
6	Hast du tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt? > Wo hast du sie gehabt?	Hat (Name) tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt? > Wo hat (Name) sie gehabt?	Erlebt (Name) tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Schule? > Wenn nicht zu Gleichaltrigen, zu anderen?	Erlebt (Name) tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen im Betrieb? > Wenn nicht zu Gleichaltrigen, zu anderen?
7	Wie hast du das Lernen zu Hause ohne Schulklasse erlebt? > Wärest du manchmal nicht doch gerne zur Schule gegangen? > Hast du dich manchmal einsam gefühlt?	Wie haben Sie (Name) Lernen zu Hause ohne eine Schulklasse erlebt? > Wäre (Name) manchmal nicht doch gerne zur Schule gegangen? > Hat sich (Name) manchmal einsam gefühlt?	Wie hat sich das Lernen zu Hause ohne Schulklasse auf (Name) ausgewirkt? > Gibt es beobachtbare Differenzen zu anderen Jugendlichen, die sie unterrichten? > Hätte es (Name) doch gut getan, eine institutionelle Schule zu besuchen?	Wie hat sich das Lernen zu Hause ohne Schulklasse auf (Name) ausgewirkt? > Gibt es beobachtbare Differenzen zu anderen Jugendlichen, die sie anlehren? > Hätte es (Name) doch gut getan, eine institutionelle Schule zu besuchen?

8	Würdest du deine eigenen Kinder auch wieder zu Hause unterrichten, wenn du könntest? > Aus welchen Gründen?	Würden Sie ihre Kinder, wenn sie nochmals von vorne anfangen könnten, nochmals zu Hause unterrichten? > Aus welchen Gründen?	Würden Sie gerne wieder Homeschooling-Jugendliche unterrichten? > Aus welchen Gründen?	Würden Sie gerne wieder Homeschooling-Jugendliche unterrichten bzw. anlernen? > Aus welchen Gründen?
Fragestellung III				
9	Fühlst du dich als Teil der Gesellschaft oder in die Gesellschaft eingebunden? > Wie ist dir vermittelt worden, dass du zu einem grösseren Ganzen, das über die Familie hinaus geht, gehört?	Fühlst sich (Name) als Teil der Gesellschaft oder in die Gesellschaft eingebunden? > Wie haben Sie (Name) vermittelt, dass er/sie zu einem grösseren Ganzen, das über die Familie hinaus geht, gehört?	Wie beurteilen Sie (Name) Integration in der Klasse?	Wie beurteilen Sie (Name) Integration im Betrieb?
10	Was würde deinem Quartier/deinem Dorf/deiner Stadt fehlen, wenn du nicht mehr da wärst? > Wie versuchst du etwas zum Wohl deiner Nachbarschaft beizutragen?	Was würde dem Quartier/dem Dorf/der Stadt fehlen, wenn (Name) nicht mehr da wäre? > Wie versucht (Name) etwas zum Wohl der Nachbarschaft beizutragen?	Was würde der Schulklasse bzw. der Schule fehlen, wenn (Name) nicht mehr da wäre? > Wie versucht (Name) etwas zum Wohl der Klasse bzw. der Schule beizutragen?	Was würde dem Betrieb fehlen, wenn (Name) nicht mehr da wäre? > Wie versucht (Name) etwas zum Wohl des Betriebes beizutragen?
11	Wie bist du zu einem Menschen erzogen und gebildet worden, der sich in unserer Kultur heimisch und nicht fremd fühlt? > Welche Rolle spielt dabei die Familie?	Wie erziehen und bilden Sie (Name) zu einem Menschen, der sich in unserer Kultur heimisch und nicht fremd fühlt? > Welche Rolle spielt dabei die Familie?	Wie beurteilen Sie (Name) Integration in die Gesellschaft? > Konkreter ins hiesige Normen- und Wertesystem? > Woran machen Sie das fest?	Wie beurteilen Sie (Name) Integration in die Gesellschaft? > Konkreter ins hiesige Normen- und Wertesystem? > Woran machen Sie das fest?
Fragestellung IV				
12	Wie bist du zu Hause auf dein Wissen und deine Fertigkeiten hin geprüft worden?	Wie haben Sie (Name) auf sein/ihr Wissen und seine/ihre Fähigkeiten hin geprüft?		
13	Normalerweise zeigt die Schule die Limiten und Möglichkeiten für eine berufliche Karriere auf. Wie hast du gewusst, wozu du leistungsmässig imstande bist? > Braucht es die schulische Leistungsbewertung? > Braucht es sie im Privatunterricht?	Normalerweise zeigt die Schule die Limiten und Möglichkeiten für eine berufliche Karriere auf. Wie haben Sie gewusst, wozu (Name) leistungsmässig imstande ist? > Braucht es die schulische Leistungsbewertung? > Braucht es sie im Privatunterricht?	Wie beurteilen Sie (Name) Selbsteinschätzung in Wissen und Fertigkeiten? > Können Sie ein Beispiel machen?	Wie beurteilen Sie (Name) Selbsteinschätzung in Wissen und Fertigkeiten? > Können Sie ein Beispiel machen?
14	Hat dir der Unterricht zu Hause Vor- oder Nachteile für den Übertritt an die öffentliche Schule gebracht? > Warum?	Hat der Unterricht zu Hause Ihrem Sohn/Ihrer Tochter Vor- oder Nachteile für den Übertritt an die öffentliche Schule gebracht? > Warum?	Hat der Unterricht zu Hause (Name) Vor- oder Nachteile für den Übertritt an die öffentliche Schule gebracht? > Warum?	Hat der Unterricht zu Hause (Name) Vor- oder Nachteile für den Übertritt in Ihren Betrieb gebracht? > Warum?
15	Wie hast du den Übergang ins Beno-	Wie haben Sie (Name) Übergang ins	Wie hat (Name) den Übergang ins	Wie hat (Name) den Übergang ins

	tungssystem der Berufsschule/des Gymnasiums erlebt? > Hast du mit dem Leistungsdruck umgehen können?	Benotungssystem der Berufsschule/des Gymnasiums erlebt? > Hat er/sie mit dem Leistungsdruck umgehen können?	Benotungssystem der Berufsschule/des Gymnasium gemeistert? > Hat er/sie mit dem Leistungsdruck umgehen können?	Beuteilungssystem des Betriebes gemeistert? > Hat er/sie mit dem Leistungsdruck umgehen können?
Fragestellung V				
16	Wie hast du allgemein den Übertritt in die Berufsschule/ans Gymnasium erlebt? > Worin haben evt. die Herausforderungen bestanden?	Wie haben Sie allgemein (Name) Übertritt an die Berufsschule/ans Gymnasium erlebt? > Worin haben evt. die Herausforderungen bestanden?	Wie haben Sie (Name) Übertritt an die Berufsschule/ans Gymnasium erlebt? > Worin haben evt. die Herausforderungen bestanden?	Wie haben Sie (Name) Übertritt in den Betrieb erlebt? > Worin haben evt. die Herausforderungen bestanden?
17	Wie hast du das Einfügen in die Klassengemeinschaft erlebt? > Was ist dir schwer gefallen? > Hast du einfach neue Freunde bzw. Freundinnen und Beziehungen gefunden?	Wie hat sich (Name) in die Klassengemeinschaft eingefügt? > Was ist ihm/ihr schwer gefallen? > Hat (Name) einfach neue Freunde bzw. Freundinnen und Beziehungen gefunden?	Wie hat sich (Name) in die Klassengemeinschaft eingefügt? > Was ist ihm/ihr schwer gefallen? > Hat (Name) einfach neue Freunde bzw. Freundinnen und Beziehungen gefunden?	Wie hat sich (Name) in das Arbeitsteam bzw. Abteilung eingefügt? > Was ist ihm/ihr schwer gefallen? > Hat (Name) einfach neue Freunde bzw. Freundinnen und Beziehungen gefunden?
18	Wie hast du in der Schule in den Fremdsprachen abgeschnitten?	Wie hat (Name) in der Schule in den Fremdsprachen abgeschnitten?	Wie hat (Name) in der Schule in den Fremdsprachen abgeschnitten?	Wie bewährt sich (Name) in den praktischen Arbeitsprozessen? Wie bewährt sich (Name) im berufsbezogenen theoretischen Wissen?
19	Wie gut kamst du in der Mathematik und der Geometrie mit?	Wie gut kam (Name) in der Mathematik und der Geometrie mit?	Wie gut kam (Name) in der Mathematik und der Geometrie mit?	
20	Und wie hast du in Geografie, Geschichte und Biologie abgeschnitten?	Und wie hat (Name) in Geografie, Geschichte und Biologie abgeschnitten?	Und wie hat (Name) in Geografie, Geschichte und Biologie abgeschnitten?	
Fragestellung VI				
21	Würdest du eine kurze Rede vor der gesamten Schule halten, wenn du darum gebeten würdest?	Würde (Name) eine kurze Rede vor der gesamten Schule halten, wenn er/sie darum gebeten würde?	Würde (Name) eine kurze Rede vor der gesamten Schule halten, wenn er/sie darum gebeten würde?	Würde (Name) eine kurze Rede vor der gesamten Belegschaft halten, wenn er/sie darum gebeten würde?

22	Kannst du mir eine Situation schildern, in der du an der Schule viel Selbstvertrauen bewiesen hast? > Wenn nicht an der Schule: Wo sonst?	Können sie mir eine Situation schildern, in der (Name) an der Schule viel Selbstvertrauen bewiesen hast? > Wenn nicht an der Schule: Wo sonst?	Können sie mir eine Situation schildern, in der (Name) an der Schule viel Selbstvertrauen bewiesen hast?	Können sie mir eine Situation schildern, in der (Name) im Betrieb viel Selbstvertrauen bewiesen hast?
23	Wie schätzt du dein Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?	Wie schätzen Sie (Name) Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?	Wie schätzen Sie (Name) Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?	Wie schätzen Sie (Name) Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
24	Erinnerst du dich an eine Situation an der Berufsschule/am Gymnasium, in der du ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hast? Kannst du sie mir schildern?	Erinnern Sie sich an eine Situation an der Berufsschule/am Gymnasium, in der (Name) ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hat? Können sie sie mir schildern?	Erinnern Sie sich an eine Situation an der Berufsschule/am Gymnasium, in der (Name) ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hat? Können sie sie mir schildern?	Erinnern Sie sich an eine Situation im Betrieb, in der (Name) ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hat? Können sie sie mir schildern?
25	Angenommen, du kommst in einem Fach gut draus und hast den Stoff verstanden. Im Unterricht sitzt ein schwächerer Mitschüler neben dir. Wärest du bereit ihm den Stoff zu erklären, auch wenn er dich nicht ausdrücklich darum bittet und du eigentlich nach Hause gehen könntest?	Angenommen, (Name) kommt in einem Fach gut draus und hat den Stoff verstanden. Im Unterricht sitzt ein schwächerer Mitschüler neben ihm/ihr. Was meinen Sie: Würde er/sie ihm den Stoff erklären, auch wenn er ihn/sie nicht ausdrücklich darum bittet und er/sie eigentlich nach Hause gehen könnte?	Angenommen, (Name) kommt in einem Fach gut draus und hat den Stoff verstanden. Im Unterricht sitzt ein schwächerer Mitschüler neben ihm/ihr. Was meinen Sie: Würde er/sie ihm den Stoff erklären, auch wenn er ihn/sie nicht ausdrücklich darum bittet und er/sie eigentlich nach Hause gehen könnte?	Angenommen, (Name) kommt in einem Arbeitsprozess gut draus und hat die Sache verstanden. Es arbeitet jemand, mit ihm/ihr zusammen, der die Sache nicht verstanden hat. Was meinen Sie: Würde (Name) ihm den Arbeitsprozess erklären, auch wenn er ihn/sie nicht ausdrücklich darum bittet und er/sie eigentlich nach Hause gehen könnte?
26	Wie schätzt du deine Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können? (z. B. anderen zu Helfen, zu teilen oder sich an Regeln zu halten?)	Wie schätzen Sie die Fähigkeit (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können? (z. B. anderen zu Helfen, zu teilen oder sich an Regeln zu halten?)	Wie schätzen Sie die Fähigkeit (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können? (z. B. anderen zu Helfen, zu teilen oder sich an Regeln zu halten?)	Wie schätzen Sie die Fähigkeit (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können? (z. B. anderen zu Helfen, zu teilen oder sich an Regeln zu halten?)
27	Traust du dir zu, als einzige/r in der Klasse eine andere Meinung zu vertreten?	Was meinen Sie, traut (Name) sich zu, als einzige/r in der Klasse eine andere Meinung zu vertreten?	Traut sich (Name) als einzige/r in der Klasse eine andere Meinung zu vertreten?	Traut sich (Name) als einzige/r in der Klasse eine andere Meinung zu vertreten?
28	Kannst du mir eine solche Situation schildern? > Wenn nicht in der Klasse, eine andere?	Können Sie mir eine Situation schildern? > Wenn nicht in der Klasse, eine andere?	Können Sie mir eine Situation schildern?	Können Sie mir eine Situation schildern?
29	Wie schätzt du deine Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern? (z. B. auch sich vorzustellen, für In-	Wie schätzen Sie (Name) Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern? (z. B. auch sich vorzustellen, für In-	Wie schätzen Sie (Name) Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern? (z. B. auch sich vorzustellen, für In-	Wie schätzen Sie (Name) Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern? (z. B. auch sich vorzustellen, für In-

	formation zu fragen oder auf andere zu reagieren?	formation zu fragen oder auf andere zu reagieren?	formation zu fragen oder auf andere zu reagieren?	formation zu fragen oder auf andere zu reagieren?
30	Bevor du ins Klassenzimmer gehst, fällt dir auf, dass ein Jugendlicher/eine Jugendliche verweinte Augen hat. Noch während der Stunde bricht er/sie wieder in Tränen aus und schluchzt. Wie reagierst du?	Bevor (Name) ins Klassenzimmer geht, fällt ihm/ihr auf, dass ein Jugendlicher/eine Jugendliche verweinte Augen hat. Noch während der Stunde bricht er/sie wieder in Tränen aus und schluchzt. Wie reagiert (Name)?	Bevor (Name) ins Klassenzimmer geht, fällt ihm/ihr auf, dass ein Jugendlicher/eine Jugendliche verweinte Augen hat. Noch während der Stunde bricht er/sie wieder in Tränen aus und schluchzt. Wie reagiert (Name)?	Bevor (Name) in seiner/ihrer Arbeitsgruppe die Arbeit aufnimmt fällt ihm/ihr auf, dass einer/eine im Team verweinte Augen hat. Noch während der Arbeit bricht er/sie wieder in Tränen aus und schluchzt. Wie reagiert (Name)?
31	Hast du eine Situation in der Klasse erlebt, in der du viel Einfühlungsvermögen gebraucht hast? Wenn nicht in der Klasse: Wo sonst?	Hat (Name) eine Situation in der Klasse erlebt, in der er/sie viel Einfühlungsvermögen gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschüler gezeigt hat? Wenn nicht in der Klasse: Wo sonst?	Hat (Name) eine Situation in der Klasse erlebt, in der er/sie viel Einfühlungsvermögen gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschüler gezeigt hat?	Hat (Name) eine Situation im Betrieb erlebt, in der er/sie viel Einfühlungsvermögen gegenüber Mitarbeitenden gezeigt hat?
32	Wie schätzt du dein Einfühlungsvermögen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. Betroffenheit und Respekt für Gefühle oder Meinungen anderer?)	Wie schätzen Sie das Einfühlungsvermögen (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. Betroffenheit und Respekt für Gefühle oder Meinungen anderer?)	Wie schätzen Sie das Einfühlungsvermögen (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. Betroffenheit und Respekt für Gefühle oder Meinungen anderer?)	Wie schätzen Sie das Einfühlungsvermögen (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. Betroffenheit und Respekt für Gefühle oder Meinungen anderer?)
33	Traust du dir zu in einem Jugend und Sport-Lager, einem Wanderlager o.ä. eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten?	Trauen Sie (Name) zu in einem Jugend und Sport-Lager, einem Wanderlager o.ä. eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten?	Trauen Sie (Name) zu in einem Jugend und Sport-Lager, einem Wanderlager o.ä. eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten?	Trauen Sie (Name) zu in einem Jugend und Sport-Lager, einem Wanderlager o.ä. eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten?
34	Kannst du mir eine Begebenheit schildern, in der du viel Verantwortung übernommen hast?	Können Sie mir eine Begebenheit schildern, in der (Name) viel Verantwortung übernommen hat?	Können Sie mir eine Begebenheit schildern, in der (Name) viel Verantwortung übernommen hat?	Können Sie mir eine Begebenheit schildern, in der (Name) viel Verantwortung übernommen hat?
35	Wie schätzt du deine Verantwortungsübernahme im Vergleich zu gleichaltrigen ein? (z. B. im Umgang mit persönlichem oder fremdem Eigentum oder in Bezug auf das Arbeitsverhalten oder Arbeitsprozesse)	Wie schätzen Sie die Verantwortungsübernahme (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. im Umgang mit persönlichem oder fremdem Eigentum oder in Bezug auf das Arbeitsverhalten oder Arbeitsprozesse)	Wie schätzen Sie die Verantwortungsübernahme (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. im Umgang mit persönlichem oder fremdem Eigentum oder in Bezug auf das Arbeitsverhalten oder Arbeitsprozesse)	Wie schätzen Sie die Verantwortungsübernahme (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein? (z. B. im Umgang mit persönlichem oder fremdem Eigentum oder in Bezug auf das Arbeitsverhalten oder Arbeitsprozesse)
Fragestellung VII				
36	Wie schätzt du deine eigenen schulischen Leistungen im Vergleich zu deiner Klasse ein?	Wie schätzen Sie die schulischen Leistungen (Name) im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?	Wie schätzen Sie die schulischen Leistungen (Name) im Vergleich zur Klasse ein?	Wie schätzen Sie die (Name) Leistungen im Betrieb im Vergleich zu anderen Jugendlichen ein?

	> Gibt es Unterschiede zu den institutionell geschulten Jugendlichen? > Woran machst du deine Einschätzung fest?	> Gibt es Unterschiede zu institutionell geschulten Jugendlichen? > Woran machen Sie ihre Einschätzung fest?	> Gibt es Unterschiede zu den institutionell geschulten Jugendlichen? > Woran machen Sie ihre Einschätzung fest?	> Gibt es Unterschiede zu den institutionell geschulten Jugendlichen? > Woran machen Sie ihre Einschätzung fest?
Fragestellung VIII				
37	Wie haben dich deine Eltern angeregt Dinge kritisch zu hinterfragen? (z. B. einen geschriebenen Text oder eine Fernsehsendung)	Wie haben Sie (Name) angeregt Dinge kritisch zu hinterfragen? (z. B. einen geschriebenen Text oder eine Fernsehsendung)	Ist (Name) in der Lage eigenständig, kritisch zu denken, Dinge zu hinterfragen? > Können Sie ein Beispiel machen?	Ist (Name) in der Lage eigenständig, kritisch zu denken, Dinge zu hinterfragen? > Können Sie ein Beispiel machen?
38	Wie haben deine Eltern dein eigenständiges, kritisches Denken gefördert?	Wie haben Sie (Name) eigenständiges, kritisches Denken gefördert?		
39	Wie setzt du dich mit politischen Fragen auseinander? > Wie informierst du dich?	Wie setzt sich (Name) mit politischen Fragen auseinander? > Wie informiert (Name) sich?	Wie setzt sich (Name) mit politischen Fragen auseinander? > Wie schätzen Sie (Name) Auseinandersetzung mit politischen Fragen ein?	Wie setzt sich (Name) mit politischen Fragen auseinander? > Wie schätzen Sie (Name) Auseinandersetzung mit politischen Fragen ein?
40	Was haben deine Eltern konkret unternommen, um dein demokratisches Verständnis unserer Gesellschaft zu fördern? > Und wie haben sie dein politisches Handeln gefördert?	Was haben Sie konkret unternommen, um (Name) demokratisches Verständnis unserer Gesellschaft zu fördern? > Und wie haben Sie dessen/deren politisches Handeln gefördert?	Wie ist ihre persönliche Einschätzung (Name) demokratischen Verständnisses unserer Gesellschaft? > Und schätzen Sie dessen/deren politische Handlungsfähigkeit ein?	Wie ist ihre persönliche Einschätzung (Name) demokratischen Verständnisses unserer Gesellschaft? > Und schätzen Sie dessen/deren politische Handlungsfähigkeit ein?
41	Bist du politisch aktiv oder auf irgendeine Art und Weise gesellschaftlich engagiert? (z. B. in einem Verein, im Quartier o.ä.) > Gehst du stimmen, wenn du darfst?	Ist (Name) politisch aktiv oder auf irgendeine Art und Weise gesellschaftlich engagiert? (z. B. in einem Verein, im Quartier o.ä.) > Geht (Name) stimmen, wenn er/sie darf?	Ist (Name) in der Schule neben dem Unterricht aktiv engagiert? (z. B. in Studentenverbindungen, Arbeitsgruppen o.ä.)	Ist (Name) im Betrieb neben der regulären Arbeitszeit aktiv engagiert? (z. B. Arbeitsgruppen, Freizeitaktivitäten des Betriebes o.ä.)
Demographische Angaben				
D	Wie viele Jahre wurdest du zu Hause unterrichtet?	Welcher Staatsangehörigkeit sind Sie/ist Ihr Partner/Ihre Partnerin?	Darf ich fragen, wie Ihre Familienverhältnisse aussehen? > Zivilstand > Anzahl Kinder	Darf ich fragen, wie Ihre Familienverhältnisse aussehen? > Zivilstand > Anzahl Kinder
E	Wie lange bist du jetzt schon an der weiterführenden Schule?	Welches ist Ihre/Ihres Partners höchste berufliche Ausbildung?	Welcher Staatsangehörigkeit sind Sie?	Welcher Staatsangehörigkeit sind Sie?
F	Wie alt bist du?	Wie gross ist ihre Wohnung?	Darf ich fragen wie alt Sie sind?	Darf ich fragen wie alt Sie sind?
F		Darf ich fragen wie alt Sie sind?		

 Einleitung/Abweichende Fragestellung

B2 Familienportraits

Familie 0

Sekundarfachlehrperson

Alter:	38
Unterricht:	Unterrichtstätigkeit seit 12 Jahren, unterrichtete die Schülerin für 1 Jahr für 12 Lektionen in den Fächern Mathematik, Geometrie, Deutsch und Geographie

Familie 1

Eltern

Interviewte Person:	Vater
Alter:	51
Zivilstand:	Verheiratet
Anzahl Kinder:	10
Wohnort:	Kanton Aargau, ländliche Gemeinde
Staatsangehörigkeit:	Schweizer
Berufsausübung:	Volksschullehrer
Höchste Ausbildungen beider Elternteile:	Volksschullehrer bzw. einige Semester Studium in Deutsch, Geschichte und Latein, jedoch ohne Abschluss
Grösse der Wohnung:	8-9-Zimmer-Haus
Für den Unterricht zuständig:	Auf der Unterstufe v. a. die Mutter, auf der Oberstufe eher der Vater.
Schulung der Kinder:	Älteste Tochter ab der 6. Klasse, die beiden älteren Söhne ab der 4. bzw. 5. Klasse. Die anderen Kinder vollständig zu Hause unterrichtet.

Sohn

Alter:	19
Position in der Familie:	Zweitältester
Dauer des Unterrichts zu Hause:	5 Jahre
Ausbildung:	Gymnasiale Abteilung einer Privatschule, 3. Schuljahr
Öffentliche Schule:	Bis zur 4. Klasse

Gymnasiallehrperson 1

Alter:	40
Unterricht:	Unterrichtstätigkeit an der Privatschule seit 7 bis 8 Jahren, unterrichtet den Schüler seit eineinhalb Jahren, momentan für 3 bis 4 Lektionen in Mathematik und Physik

Gymnasiallehrperson 2

Alter:	53
Unterricht:	Unterrichtstätigkeit an der Privatschule seit 23 Jahren, unterrichtet den Schüler seit eineinhalb Jahren in Spanisch, momentan für 2 Lektionen

Familie 2

Eltern

Interviewte Person:	Mutter
Alter:	48
Zivilstand:	Verheiratet
Anzahl Kinder:	2
Wohnort:	Kanton Bern, ländliche Gemeinde
Staatsangehörigkeit:	Schweizerin
Berufsausübung:	Familienfrau und soziale Engagements
Höchste Ausbildungen beider Elternteile:	Schreiner bzw. Speditionsfachfrau
Grösse der Wohnung:	7-Zimmer-Haus
Für den Unterricht zuständig:	Bis zur 5. Klasse hauptsächlich die Mutter, der Vater v. a. für nicht textiles Werken und Mathematik
Schulung der Kinder:	Beide zu Hause

Tochter

Alter:	18
Position in der Familie:	Älteste
Dauer des Unterrichts zu Hause:	5-6 Jahre
Ausbildung:	Köchin, 3. Lehrjahr
Öffentliche Schule:	Bis zur 3. Klasse, zwischenzeitlicher Besuch des Physik/Chemie- und Geschichtsunterricht der 7. Klasse

Lehrmeisterin

Alter:	35
Berufstätigkeit:	Köchin seit 15 Jahren, bildet seit 6 Jahren Lehrlinge aus, die Lehrtochter im 3. Lehrjahr.

Berufsschulklassenlehrer

Alter:	51
Unterricht:	Seit 20 Jahren an der Berufsschule tätig, unterrichtet die Schülerin seit über 2 Jahren, momentan für 3 Lektionen in allgemeinbildendem Unterricht

Familie 3

Eltern

Interviewte Personen:	Vater und Mutter
Alter:	47 bzw. 52
Zivilstand:	Verheiratet
Anzahl Kinder:	5
Wohnort:	Agglomeration Zürich
Staatsangehörigkeit:	Schweiz bzw. USA
Berufsausübung:	Immobilientreuhänder bzw. Hausfrau
Höchste Ausbildungen beider Elternteile:	Bachelor in Agricultural Sciences bzw. Bachelor of Liberal Arts
Grösse der Wohnung:	13-Zimmer-Haus
Für den Unterricht zuständig:	Vorwiegend die Mutter
Schulung der Kinder:	Älteste Tochter bis zur 2. Klasse in der öffentlichen Schule, dann alle Kinder vollständig zu Hause unterrichtet

Sohn

Alter:	18
Position in der Familie:	Älteste
Dauer des Unterrichts zu Hause:	10 Jahre
Ausbildung:	Elektroinstallateur, 3. Lehrjahr
Öffentliche Schule:	-

Lehrmeister

Alter:	55
Berufstätigkeit:	Geschäftsführer eines Elektro- und Telematikbetriebs, seit 40 Jahren im Betrieb, seit 1 Jahr für die Ausbildung der Lehrlinge verantwortlich

Berufsschulklassenlehrer

Alter:	44
Unterricht:	Unterrichtstätigkeit seit 18 Jahren, unterrichtet den Schüler im 3. Jahr in den berufskundlichen Fächern, momentan für 5 Lektionen in elektrischer Systemtechnik

Familie 4

Eltern

Interviewte Person:	Vater
Alter:	52
Zivilstand:	Verheiratet
Anzahl Kinder:	5
Wohnort:	Agglomeration Aarau
Staatsangehörigkeit:	Schweizer bzw. Doppelbürgerin Schweiz und USA
Berufsausübung:	Geschäftsführer einer KMU
Höchste Ausbildungen beider Elternteile:	Fachhochschulabschluss Maschinenbau bzw. Universitätsstudium in der Lehrerausbildung ohne Abschluss
Grösse der Wohnung:	8.5-Zimmer-Haus
Für den Unterricht zuständig:	Die Mutter
Schulung der Kinder:	Alle Kinder besuchten oder besuchen zeitweise eine öffentliche Schule.

Sohn

Alter:	17
Position in der Familie:	Zweitältester
Dauer des Unterrichts zu Hause:	5 Jahre
Ausbildung:	Konditor-Confiseur, 2. Lehrjahr
Öffentliche Schule:	Bis zur 4. Klasse

Lehrmeisterin

Alter:	38
Berufstätigkeit:	Führung eines Bäcker-Konditor-Betriebes seit 12 Jahren, bildet ebenso lange Lehrlinge aus, lehrt den Lehrling seit eineinhalb Jahren an

Berufsschulklassenlehrer

Alter:	46
Unterricht:	Unterrichtstätigkeit seit 12 Jahren, unterrichtet den Schüler seit eineinhalb Jahren, momentan für 5 Wochenstunden in Berufskunde, Fachrechnen und Gestalten

Familie 5

Eltern

Interviewte Personen:	Vater und Mutter
Alter:	49 bzw. 50
Zivilstand:	Verheiratet
Anzahl Kinder:	2
Wohnort:	Zentrumsgemeinde im Zürcheroberland
Staatsangehörigkeit:	Schweizer
Berufsausübung:	Servicetechniker auf Messtechnikanlagen bzw. Hausfrau
Höchste Ausbildungen beider Elternteile:	Automechaniker, diverse Zusatzausbildungen bzw. Krankenschwester
Grösse der Wohnung:	5.5-Zimmer-Haus
Für den Unterricht zuständig:	Hauptsächlich die Mutter, der Vater unterstützend
Schulung der Kinder:	Beide zu Hause

Tochter

Alter:	18
Position in der Familie:	Älteste
Dauer des Unterrichts zu Hause:	10 Jahre
Ausbildung:	Medizinische Praxisassistentinnen, 2. Lehrjahr
Öffentliche Schule:	-

Lehrmeisterin

Alter:	27
Berufstätigkeit:	Medizinische Praxisassistentin seit 5 Jahren, bildet seit 5 Jahren Lehrlinge aus, die Lehrtochter seit 5-6 Monaten.

Berufsschulklassenlehrerin

Alter:	44
Unterricht:	Unterrichtstätigkeit seit 5-6 Jahren, unterrichtet die Schülerin seit eineinhalb Jahren, momentan für 1 Lektion im allgemeinbildenden Unterricht

B3 Abkürzungsverzeichnis der Befragten

SHN	Sohn
TTR	Tochter
VTR	Vater
MTR	Mutter
ELT	Eltern
LRM	Lehrmeister, Lehrmeisterin
BKL	Berufsschulklassenlehrperson
GL	Gymnasiallehrperson
SFL	Sekundarfachlehrperson
INT	Interviewer

B4 Codierliste

A	Jugendlichen, Eltern, Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen und Lehrmeister
B	Jugendlichen und Eltern
C	Jugendlichen

D	Eltern
E	Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern
F	Lehrpersonen
G	Lehrmeisterinnen und Lehrmeister

Codierliste Motivation für Homeschooling

	Code	Subcode		Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Motivation	Gründe für den Unterricht zu Hause	Unterricht	1Ba	Aussagen, die sich auf den Unterricht, unterrichtsorganisatorische Dinge oder Unterrichtende als Motivation für Homeschooling betonen	Also ich weiss, dass es bei mein Bruder so gewesen ist, dass es ihm in der Schule zu langsam ging, und um ihn <u>mehr zu fördern</u> haben sie ihn nach Hause geholt. (1SHN)	Vorzüge in unterrichtlichen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
		Erziehung	1Bb	Aussagen, die die Beziehung zwischen Eltern und Kindern und die Wertevermittlung bzw. Unterrichtsinhalte als Motivation für Homeschooling betonen	... und zum Teil wenn in der Schule bestimmte <u>Themen</u> durchgenommen wurden, wie z. B. das Thema „Hexe“, bei denen ich auch finde, dass sie <u>nicht in die Schule gehören</u> . (1SHN)	Vorzüge in erzieherischen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
		Organisation	1Bc	Aussagen, die die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen als Motivation für Homeschooling betonen	Also wir merkten, dass die <u>Schulen viele Probleme</u> haben. Schon vor zwölf Jahren, als dies für uns aktuell wurde, hat es Probleme mit Gewalt gegeben. (5MTR)	Vorzüge in organisatorischen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
	Vermutete Gründe für den Unterricht zu Hause	Vermutungen	2Ea	Vermutete Gründe oder Ahnungslosigkeit werden genannt	<u>Ich habe keine Ahnung</u> . Ich wusste nicht einmal, dass sie zu Hause unterrichtet worden war. (5BKL)	Auch Mutmassungen werden erfasst
	Gründe der Homeschooling-Jugendlichen für das Unterrichten der eigenen Kinder	Unterricht	3Ca	Aussagen, die sich auf den Unterricht, unterrichtsorganisatorische Dinge oder Unterrichtende als Motivation für Homeschooling betonen	... ich wünschte mir, dass ich es mit meinen Kindern genau gleich machen könnte, weil es ist so eine <u>Hilfe später auch im Berufsleben</u> . (5TTR)	Vorzüge in unterrichtlichen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden

Motivation		Erziehung	3Cb	Aussagen, die die Beziehung zwischen Eltern und Kindern und die Wertevermittlung bzw. Unterrichtsinhalte als Motivation für Homeschooling betonen	... ich finde man kann ihnen <u>mehr Werte</u> auf den Weg geben. (2TTR)	Vorzüge in erzieherischen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
		Organisation	3Cc	Aussagen, die die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen als Motivation für Homeschooling betonen	Man hat auch weniger Mobbing, weniger Stress und so. <u>Weniger Negatives</u> . (3SHN)	Vorzüge in organisatorischen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
		Unsicherheit	3Cd	Aussagen, die die Unsicherheit der Jugendlichen, ihre Kinder selbst zu unterrichten, betonen	<u>Ich kann das noch nicht sagen</u> . (1SHN)	-
	Gründe der Eltern für die Wiederholung der Schulung der Kinder zu Hause	Unterricht	4Da	Aussagen, die sich auf den Unterricht, unterrichtsorganisatorische Dinge oder Unterrichtende als Motivation für Homeschooling betonen	Im Nachhinein wurde mir bewusst, wie viele Vorteile Homeschooling hat, eben zum Beispiel das <u>individuelle Fördern</u> , dass man in dem Tempo Lernstoff vermitteln kann, in dem es das Kind auch versteht, es den Stoff aufnehmen kann, verarbeiten kann. (5MTR)	Vorzüge in unterrichtlichen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
		Erziehung	4Db	Aussagen, die die Beziehung zwischen Eltern und Kindern und die Wertevermittlung bzw. Unterrichtsinhalte als Motivation für Homeschooling betonen	Da kommen so unglaublich viele Problemfelder zusammen in so einer Familie, so viel Spannungen und so viel Termine, dass wäre nur noch eine Art Hotelbetrieb und die Frau wäre nur noch da fürs Kochen und Waschen und sie kämen und gingen, das gäbe gar <u>kein Familienleben</u> .	Vorzüge in erzieherischen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden
		Organisation	4Dc	Aussagen, die die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen als Motivation für Homeschooling betonen	Weil einfach, in der öffentlichen Schule glaube ich, das Problem ist, der «Peer pressure» heisst es auf Englisch, oder, der <u>Gruppendruck</u> . (5MTR)	Vorzüge in organisatorischen Belangen müssen klar Homeschooling zugeschrieben bzw. Nachteile der öffentlichen Schule zugeschrieben werden

Motivation	Gründe für die Lehrpersonen bzw. Lehrmeisterinnen und Lehrmeister wieder Homeschooling-Jugendliche ausbilden zu wollen	Leistung	5Ea	Aussagen, die die Leistungen der Jugendlichen betonen	Also es überrascht mich selbst auch, dass er solche <u>Noten</u> bringt, ja. (4LRM)	-
		Erziehung	5Eb	Aussagen, die die Auswirkungen der Erziehung betonen	Ich habe es einfach so erlebt. <u>Zuverlässig und reifer</u> , ja, das habe ich erlebt. (2LRM)	-
		Organisation	5Ec	Aussagen, die die Auswirkungen der organisatorischen Rahmenbedingungen betonen	Die Kinder, die sind, die sind vielleicht ein wenig <u>ausgeglichener</u> , oder <u>nicht so gestresst</u> . Die Schule hat einfach hat auch viel Stressoren, ganz klar. (2BKL)	-

Codierliste Funktionsbereiche Fends (2008)

	Code	Subcode		Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Enkulturation	Lernen zu Hause	Lehrmittel und Materialien	6B	Beschreibung von verwendeten Lehrmitteln und Materialien	Wir haben da ein paar Jahre <u>mit englischem Schulmaterial gearbeitet</u> , weil im deutschen Bereich einfach nicht so viel da gewesen ist. (4VTR)	Nur Materialien werden erfasst, nicht die Vermittlung
	Gesellschaft	Zugehörigkeitsgefühl	7Ba	Sich als Teil der Gesellschaft oder in die die Gesellschaft eingebunden fühlen	<u>Ja</u> , doch. (5TTR)	Es werden wertende Antworten erfasst
		Teil einer Gesellschaft sein	7Bb	Konkrete Vermittlung Teil eines ganzen zu sein	Eben, einfach durch, durch unser <u>Familienleben</u> Das <u>Haus</u> ist immer <u>offen gewesen</u> . (2MTR)	Bewusste Handlungen der Eltern
		Kulturelle Werte	7Bc	Konkrete Massnahmen zur Kulturinitiation/Konkrete Vermittlung kultureller Werte	Durch den <u>Zirkus</u> sicher, haben sie extrem viel, viel, viel profitiert, äh, <u>völkerübergreifend, kulturübergreifend</u> zu sehen.	Intendierte Massnahmen der Eltern
	Integration in die Gesellschaft	7Ed	Beurteilung der Integration in die Gesellschaft	<u>Ja</u> , die kann ich nicht beurteilen. ... Also eben, manchmal stimmen wir ab ... Und da ja, meinte ich jetzt, ist es unproblematisch. <u>Wenn es vielleicht etwas gibt, das ihm auch nicht gerade passt, dann akzeptiert er das</u> .	Urteile und evt. Anmerkungen werden erfasst	

Enkulturation	Familie	Rolle der Familie	8B	Rolle der Familie in der Kulturinitiation	Wir haben probiert ihnen ein <u>Rückgrat zu geben</u> .	Funktionsbeschreibungen der Familie
	Integration	Einfügen in die Klassengemeinschaft/in die Abteilung	9Aa	Erleben des Einfügens in die Klassengemeinschaft bzw. Arbeitsabteilung nach dem Übertritt, evt. Herausforderungen	So wie ich es verstehe und sehe, <u>sehr schnell sehr gut</u> . (4VTR)	Es werden wertende Antworten und Gründe erfasst
		Freunde	9Ab	Einfaches Finden von neuen Freundinnen und Freunden bzw. Beziehungen nach dem Übertritt	Sie hat auch <u>sofort</u> , äh, ihre Kollegin gefunden. (2MTR)	Es werden wertende Antworten und Beschreibungen des Vorgangs erfasst
		Aktuelle Integration in die Klasse/in den Betrieb	9Ec	Beurteilung der Integration in die Klasse/in den Betrieb	<u>Er ist voll dabei, voll drin</u> . (3BKL)	Es werden wertende Antworten erfasst
	Peers	Gemeinsames Lernen	10Ba	Die Jugendlichen sind zum Lernen regelmässig mit anderen Jugendlichen zusammengekommen	Wir haben eine <u>Familie im Emmental</u> gekannt, mit sechs Jungs ... und mit diesen sind wir auch nachher <u>einmal in der Woche</u> wirklich etwa <u>ein halbes Jahr zu ihnen lernen gegangen</u> . (2TTR)	Es werden wertende Antworten, Zeitangaben und die sozialen Gruppen erfasst
		Gruppenarbeiten	10Bb	Möglichkeiten in Gruppen zusammenzuarbeiten und soziale Gruppen, in denen dies stattgefunden hat	<u>Nicht in einem schulischen Bereich</u> <u>per se</u> , sondern eben eher in einem <u>sportlichen Umfeld</u> oder einfach einem <u>Bastelumfeld</u> oder in einem <u>Kursumfeld</u> oder so.	Es werden wertende Antworten und Name oder Zweck der sozialen Gruppe erfasst
		Freunde/tragfähige Beziehungen	10Bc	Die Jugendlichen haben tragende Beziehungen oder Freundschaften mit Gleichaltrigen erlebt		Es werden wertende Antworten und Beurteilungen erfasst
		Freunde/tragende Beziehungen	10Ed	Die Jugendlichen erleben tragende Freundschaften oder Beziehungen in der Schule/im Betrieb	<u>Über die Schule hinaus</u> , ich weiss nicht, ob er Kontakte knüpft. <u>Ich würde sagen eher nicht</u> .	Es werden wertende Antworten und Beurteilungen erfasst
		Elternaktivität und Peergroup	10Be	Aktivitäten der Eltern, ihre Kinder in Kontakt mit anderen Jugendlichen zu bringen und Art der Gruppen	Ja, eben die <u>Exkursionen</u> geplant, <u>meine Mami</u> ist immer dabei gewesen, äh, beim <u>Projektwochen</u> Planen, also, äh, <u>hat das organisiert</u> .	Eindeutig den Eltern zuschreibbare Handlungen und Name oder Zweck der sozialen Gruppe

Enkulturation		Schulklasse	10Bf	Bewertungen des Erlebens des Lernens ohne Klasse, evt. Begründungen	<u>Ich habe es positiver erlebt als mit einer Schulklasse.</u> (4SHN)	-
		Schulbesuch	10Bg	Die Jugendlichen hätten aus ihrer Sicht/aus Sicht der Eltern manchmal doch gerne eine Schule besucht	<u>Nein</u> , eigentlich nicht. (2TTR)	Es werden wertende Antworten erfasst
		Schulbesuch	10Eh	Den Jugendlichen hätte es aus Sicht der Lehrpersonen/der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister gut getan eine institutionelle Schule zu besuchen	Einfach so ein bisschen, äh, <u>Zusammenarbeit auch mit den Gleichgesinnten, denke ich, da, das hätte ihr sicher auch zwischendurch gut getan.</u> (2LRM)	Es werden wertende Antworten und Begründungen erfasst
		Auswirkungen von Homeschooling auf die Jugendlichen	10Ei	Beobachtbare Auswirkungen von Homeschooling auf die Jugendlichen	... das allgemeine <u>Fachwissen</u> , merkt man schon, dass sie das erlernt hat, auch zu Hause.	Es werden wertende Antworten und Homeschooling zugeschriebene Merkmale erfasst
		Differenzen zu Peers	10Aj	Beobachtbare Differenzen der Homeschooling-Jugendlichen zu Peers in schulischen Belangen	Dieses <u>Strukturierte</u> unterscheidet ihn schon sehr von den meisten anderen. (1GL1)	Nennung von Eigenschaften der Jugendlichen
		Einsamkeit	10Bk	Erlebte Gefühle der Einsamkeit bei Homeschooling-Jugendlichen	Aber <u>einsam habe ich mich eigentlich nie gefühlt</u> gehabt, nein. (4SHN)	Es werden wertende Antworten erfasst
Qualifikation	Lernen in der Institution/im Betrieb	Lernbereitschaft	11E	Erleben der Lernbereitschaft der Jugendlichen in der Schule bzw. im Betrieb	Der Schüler ist ein <u>sehr lernbereiter</u> , sehr kritischer Schüler, der sehr selbstständig an das ganze ran geht. (1GL2)	Wertende Antworten und Beschreibungen der Lernbereitschaft
	Lernen zu Hause	Rolle der Erwachsenen	12B	Benennung von Rollen, die Erwachsene im Lernen einnahmen	Sie hatten eine <u>Vorbildfunktion</u> . (5VTR)	Beschreibung der sozialen Rollen
	Soziale Fertigkeiten	Im Kontakt mit Erwachsenen	13Ea	Einschätzung der sozialen Fertigkeiten der Jugendlichen der Lehrperson bzw. der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister im Kontakt mit Erwachsenen	Auch <u>problemlos</u> . Sehr, also, sehr angenehm. Sie ist <u>offen, freundlich</u> , äh, auch interessant. (5BKL)	Wertende Antworten und Beschreibungen von Eigenschaften

Qualifikation		Im Kontakt mit Peers	13Eb	Einschätzung der sozialen Fertigkeiten der Jugendlichen der Lehrperson bzw. der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister im Kontakt mit Peers	<u>Gut</u> . Sie ist immer mit jemandem zusammen. ... voll integriert. (5BKL)	Wertende Antworten und Beschreibungen von Eigenschaften
		Defizite	13Ec	Beobachtbare Defizite in den sozialen Fertigkeiten der Jugendlichen	Also ich kann <u>keine feststellen</u> , nein. (1GL1)	Aufzählung von Defiziten oder Negation.
	Selbstvertrauen	Rede halten	14Aa	Die Jugendlichen würden eine Rede vor der gesamten Klasse/vor der gesamten Belegschaft halten, wenn man sie darum bitten würde	<u>Wenn es ein Thema wäre, wozu er was sagen könnte</u> , sicherlich. (1GL1)	Wertende Antworten mit ja, nein, Bedingungen, unter welchen sie es tun würden
		Situation an der Schule/im Betrieb	14Ab	Art der Handlungen der Jugendlichen oder Situationen, in welchen Selbstvertrauen beobachtbar war	... gesundheitlich Schwierigkeiten ... <u>die Schülerin hat mir einen Brief geschrieben</u> (2BKL)	-
		Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	14Ac	Einschätzung des Selbstvertrauens im Vergleich zu Gleichaltrigen	In manchen Situationen <u>mehr</u> , in manchen Situationen <u>weniger</u> . (2TTR)	Skalierende und wertende Antworten, die höheres, niedrigeres oder gleiches Niveau ausdrücken
	Selbstbewusstsein	Meinung vertreten	15Aa	Das Selbstbewusstsein haben, als Einziger/Einzige eine Meinung in der Klasse/im Betrieb zu vertreten	Das mache ich die ganze Zeit, ja. (3SHN)	Wertende Antworten mit ja, nein, Bedingungen, unter welchen sie es tun würden
		Situation an der Schule/im Betrieb	15Ab	Art der Handlungen der Jugendlichen oder Situationen, in welchen Selbstbewusstsein beobachtbar war	... wenn er zum Beispiel <u>gesellschaftlich anderer Meinung</u> ist. (4VTR)	-
		Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	15Ac	Einschätzung des Selbstbewusstseins im Ausdrücken von Meinungen und Wünschen im Vergleich zu Gleichaltrigen	... ich bin glaube ich <u>durchschnittlich</u> darin. (4SHN)	Skalierende und wertende Antworten: Die Jugendlichen würden helfen, würden nur unter bestimmten Bedingungen helfen, nicht helfen

Qualifikation	Empathie	Verhalten gegenüber anderen in der Schule/im Betrieb	16Aa	Reaktion auf Weinen eines Kollegen/einer Kollegin in der Schule/im Betrieb	<u>Wenn es ihre Freundin ist</u> , würde sie sich bestimmt um sie kümmern. ... kommt ein bisschen auf die Beziehung an.	Wertende Antworten mit ja, nein, Bedingungen, unter welchen sie es tun würden
		Situation an der Schule/im Betrieb	16Ab	Art der Handlungen der Jugendlichen oder Situationen, in welchen Empathie beobachtbar war	... <u>mein Stiefvater ist ja krank ... Und dann kam sie auch gerade: „Das tut mir Leid.“</u> (5LRM)	-
		Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	16Ac	Einschätzung des Selbstvertrauens im Vergleich zu Gleichaltrigen	Ein bisschen <u>überdurchschnittlich</u> , würde ich sagen. (4SHN)	Skalierende und wertende Antworten, die höheres, niedrigeres oder gleiches Niveau ausdrücken
	Kooperation	Mitschüler oder Mitschülerin helfen	17Aa	Anbieten der Hilfe etwas zu erklären, auch wenn nicht darum gebeten wurde und der Jugendliche oder die Jugendliche schon nach Hause gehen dürfte	<u>Ja</u> , das macht die Tochter.	Wertende Antworten, die sofortige Hilfeleistung, Hilfeleistung unter bestimmten Bedingungen oder Verweigerung ausdrücken
		Situation an der Schule/im Betrieb	17Ab	Art der Handlungen der Jugendlichen oder Situationen, in welchen Kooperation beobachtbar war	Ja, wir haben z. T. <u>Projekte oder Vorträge</u> . Da muss man mit den Kollegen recherchieren oder so. Und, ja, das geht recht gut. (3SHN)	-
		Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	17Ac	Einschätzung der Kooperationsfähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen	Das kann er ebenso <u>gut wie die anderen</u> . (3BKL)	Skalierende und wertende Antworten, die höheres, niedrigeres oder gleiches Niveau ausdrücken
		Gruppenarbeiten	17Ed	Einschätzung der Fähigkeiten der Jugendlichen mit anderen zusammenzuarbeiten bzw. zu kooperieren.	Also, er ist sicher ein <u>Teampayer</u> und er sieht, was ansteht und dementsprechend unterstützt er und <u>macht es gut</u> , das funktioniert sehr gut. (3LRM)	Wertende Antworten oder Eigenschaften
	Verantwortungsübernahme	Gruppe anleiten	18Aa	Zutrauen in einem Sport-, Wanderlager o. Ä. eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten	<u>Wenn es ehre eine kleinere Gruppe ist</u> , könnte ich mir es vorstellen. (5MTR)	Wertende Antworten mit ja, nein, Bedingungen, unter welchen sie es tun würden

Qualifikation		Situation an der Schule/im Betrieb	18Ab	Art der Handlungen der Jugendlichen oder Situationen, in welchen Verantwortungsübernahme beobachtbar war	Ich leite jedes Jahr ein <u>Kinderlager</u> . (5TTR)	-
		Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	18Ac	Einschätzung der Verantwortungsübernahme im Vergleich zu Gleichaltrigen	Ich glaube, die ist ein bisschen <u>mehr als sonst</u> . (5LRM)	Skalierende und wertende Antworten, die höheres, niedrigeres oder gleiches Niveau ausdrücken
	Schulische Leistungen/Leistung im Betrieb	Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	19Aa	Einschätzung der Leistungen im Vergleich zur Klasse/zu anderen Lernenden	Ich gehöre in meiner Klasse <u>zu den Besten</u> . (5TTR)	Skalierende und wertende Antworten, die höheres, niedrigeres oder gleiches Niveau ausdrücken
		Selbsteinschätzung	19Eb	Beurteilung der Selbsteinschätzung in Bezug auf Wissen und Fähigkeiten, evt. Begründung	Ich denke er weiss, was er kann. <u>Er kann das recht gut einschätzen</u> Es ist nicht so ein ins Blaue hinein fragen. <u>Er weiss dann ganz genau, was er fragt</u> . (1GL1)	-
Allokation	Evaluation des Unterrichts zu Hause	Prüfungen	20Ba	Art des Prüfens des Wissens und der Fertigkeiten	... in der <u>Fernschule</u> ist es so gewesen, dass man ... einen Lehrer gehabt hat, dem man <u>Tests</u> eingeschickt hat. ... und dann ist eben der <u>Schulinspektor</u> dazu gekommen. (2TTR)	Personen, Institutionen, Materialien und die Art des Überprüfens und Bewertens werden erfasst
		Selbsteinschätzung	20Bb	Quelle/Herkunft des Wissens über die schulische/berufliche Positionierung	... damals in der <u>siebten Klasse</u> , <u>als sie in die öffentliche Schule hinein gesehen hat</u> , hat sie gewusst: „Ich arbeite so viel, dass ich denen voraus bin.“ (2MTR)	-
		Einstellung	20Bc	Einstellung und Gründe zur Notwendigkeit von schulischer Leistungsbewertung	<u>Ich finde schon, eine gewisse Kontrolle muss es haben</u> ... Und dann finde ich es schon wichtig auch für die Kinder, für <u>den Schutz des Kindes</u> .	-
	Übertritt	Vorteile/Nachteile	21Aa	Der Unterricht zu Hause hat Vor- oder Nachteile für den Übertritt an die weiterführende Institution gebracht, evt. Begründung	... was ich bis jetzt geschildert habe, das lässt eigentlich erahnen, dass es nur, <u>nur Vorteile</u> gehabt hat. Also ich würde <u>überall</u> im positiven Bereich, würde ich sie ansetzen. (2BKL)	Es werden wertende Antworten und die Vor- bzw. Nachteile erfasst

Allokation		Allgemein	21Ab	Allgemeine Einschätzung zum Verlauf des Übertritts in die weiterführende Institution/den Betrieb, evt. Herausforderungen	<u>Keine spezielle Herausforderung</u> . Ich habe nichts, eben, er ist <u>unauffällig rein gekommen</u> . (3BKL)	-
		Benotungssystem	21Ac	Beurteilung des Übergangs der Homeschooling-Jugendlichen in das Benotungssystem/Beurteilungssystem der weiterführenden Institution/des Betriebes	Wir haben zu Hause auch Noten gemacht ... und die Abschlussprüfung habe ich an der öffentlichen Schule gemacht, und <u>es war kein grosser Unterschied zu früher</u> . (1SHN)	Es werden wertende Antworten und Beurteilungen erfasst
		Leistungsdruck	21Ad	Die Homeschooling-Jugendlichen haben mit dem Leistungsdruck an den weiterführenden Schulen umgehen können	... <u>ohne grössere Schwierigkeiten</u> , wie ich das erlebe ... war es für ihn sicherlich <u>kein Problem</u> . (1GL1)	Es werden wertende Antworten und Beurteilungen erfasst
		Leistungsabschluss	21Ae	Abschneiden der Jugendlichen an den weiterführenden Institutionen nach einzelnen Fächern	Also <u>Italienisch und Englisch</u> wären die Fremdsprachen. Da hat sie eigentlich <u>gut abgeschnitten</u> . (5MTR)	Es werden wertende Antworten erfasst
		Bewährung in praktischen Arbeitsprozessen	21Gf	Einschätzungen der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister	<u>Sehr begabt</u> . Sie ist <u>sehr schnell lernend auch</u> Das hat man ihr einmal gezeigt und dann hat man sie eigentlich gerade auf die Patienten loslassen können. (5LRM)	-
		Bewährung im berufsbezogenen theoretischen Wissen	21Gg	Einschätzungen der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister	<u>Das ist auch vorhanden</u> <u>Eigentlich ist sie auf dem gleichen Stand wie alle anderen</u> . (5LRM)	-
	Integration	Kritisches Denken	Anregung	22Ba	Beschreibung der Anregungen durch die Eltern, Dinge wie geschriebene Texte, Fernsehsendungen o. Ä. kritisch zu hinterfragen	Wir <u>führen</u> da recht viele so <u>tagespolitische Diskussionen</u> . (1VTR)

Integration		Eigenständigkeit	22Bb	Beschreibung der Förderung zur Eigenständigkeit im kritischen Denken	Und das andere ist natürlich, dass wir auch eine gewisse <u>Streitkultur</u> in dieser Familie <u>haben</u> <u>Wir lassen ihm da natürlich einen gewissen Freiraum</u> als solches. (4VTR)	Nennung von konkreten Handlungen
		Einschätzung der Eigenständigkeit	22Ec	Die Jugendlichen sind in der Lage, eigenständig und kritisch zu denken, evt. Beispiel	<u>Ja, absolut</u> <u>bei ihr ist es immer mehrperspektivisch</u> , das ist so.	Es werden wertende Antworten und Beschreibungen erfasst
	Demokratisches Verständnis	Förderung	23Ba	Beschreibung der Förderung des demokratischen Verständnisses unserer Gesellschaft	<u>In dem wir zu Hause selber auch abgestimmt haben</u> , ausgewertet haben und bewertet haben. (2TTR)	Nennung von konkreten Aktivitäten
		Einschätzung des demokratischen Verständnisses	23Eb	Einschätzung des demokratischen Verständnisses unserer Gesellschaft der Jugendlichen	Ja, also, das Gerechtigkeitsgefühl oder Mitbestimmung oder Frauenrecht ... <u>das ist extrem ausgebildet bei ihr</u> <u>Dadurch ist sie natürlich in den Grundrechten Demokrat</u> in. (2BKL)	Es werden wertende Antworten und Beschreibungen erfasst
	Politik	Persönliche Auseinandersetzung	24Ba	Beschreibung der Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Quellen der Informationsbeschaffung	Und wenn ich tanzen gehe, dann <u>nehme ich immer so eine Zeitung mit auf den Zug</u> . (4SHN)	Nennung konkreter Handlungen und Informationsquellen
		Einschätzung der persönlichen Auseinandersetzung	24Eb	Einschätzung der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit politischen Fragen	<u>Ich glaube gar nicht</u> . (4LRM)	Es werden wertende Antworten und Beschreibungen erfasst
		Förderung der politischen Handlungsfähigkeit	24Bc	Beschreibung der Förderung der politischen Handlungsfähigkeit	<u>Advertisements, following a vote, talking to people and collecting signatures</u> for different things. I would consider them fairly politically active for their age. (3MTR)	Nennung von konkreten Aktivitäten
		Einschätzung der politischen Handlungsfähigkeit	24Ed	Einschätzung der politischen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen	... <u>wenn es um Abstimmungen geht oder Entscheidungen, sagt sie eigentlich ihre Meinung auch</u> , das habe ich schon beobachtet. (2LRM)	Es werden wertende Antworten und Beschreibungen erfasst

Integration	Minderheiten	Auseinandersetzung mit Minderheiten	25Ba	Situationen/Begebenheiten, die von der Auseinandersetzung mit Minderheiten zeugen	In Bezug auf die <u>Person in unserer Klasse, die Muslim</u> war ... da <u>gaben sie mir mit auf den Weg, dass ich auch ihre Meinung respektiere</u> und ja, dass ich sie auch so respektieren kann, wie sie ist.	-
		Einschätzung	25Eb	Einschätzung zum Umgang der Jugendlichen mit Minderheiten	<u>Sie steht eher hinter der Minderheit oder hinter den Schwächeren als hinter den Stärkeren.</u> Es gibt zwischendurch so Situationen, da merkt man das gut. (2LRM)	Es werden Beschreibungen der Haltung der Jugendlichen erfasst
	Engagement	Lokal	26B	Angaben zu politischer Aktivität, gesellschaftlichem Engagement, Engagement in einem Verein o. Ä.	Ich bin erst seit kurzem in der <u>Dorfmusik</u> am Mitspielen. (1SHN)	Aktivitäten, Gruppen und Vereine werden erfasst
		Schule	26Fb	Angaben zu aktivem Engagement in der Schule neben dem Unterricht, falls möglich	Nein, <u>da wüsste ich nichts.</u> ... etwa temporär gibt es solche Gruppen ... wo man Lehrlinge sucht, die dann zusammen etwas machen.	-
		Betrieb	26Gc	Angaben zu aktivem Engagement im Betrieb neben der Arbeit	Nein. ... Also es gibt gewisse «Stifte», die miteinander lernen, aber da ist er glaube ich <u>nirgends darin involviert.</u> (3LRM)	-

B5 Beispiel Codierte Interviewausschnitte (Familie 2)⁵³

Motivation			
Code	Person	Aussage	Fundstelle
Gründe für den Unterricht zu Hause			
1Bb	2TTR	... wir haben einfach mal unsere Schulsachen packen können und an einem anderen Ort hingegangen, um zu lernen. Für sie ist es bestimmt auch wichtig gewesen, eben auch ein wenig <u>Sachen, die man für das Leben braucht, uns auf den Weg mitzugeben</u> wir sind <u>viel zusammen in den Garten gegangen</u> .	5:04-10:09
1Bc	2TTR	... sie [die Schwester] hat in der ersten Klasse <u>«mega» Probleme bekommen</u> ... Sie ist eher eine, welche langsamer lernt, ein bisschen länger hat, bis sie ein paar Sachen begreift und durch das äh, durch den Druck, den sie nachher an der Schule gehabt hat, hat sie weniger gegessen, sie hat weniger gut geschlafen, einfach gesundheitlich ist es ihr nachher nicht so gut gegangen. Und dann hat meine Mami nachher begonnen zu schauen, was es für Möglichkeiten gibt. ... ich denke auch, äh, für dass meine Mutter auch ein wenig <u>Freiheiten</u> gehabt hat.	0-5:03, 5:04-10:09
	2MTR	Ich habe das Gespräch sofort gesucht mit der Lehrerin und habe gesagt: „Das Kind ist absolut überfordert und wir wollen es zurück in den Kindergarten tun.“ Und dann hat es geheissen: „Das kannst du nicht einfach so machen.“ ... Und dann habe ich einfach gewusst: „O. k., ich gehe nicht zum Psychologen mit ihr. Ich will ihr das nicht antun. Also suche ich eine andere Lösung.“ Und deshalb habe ich sie zur Schule herausgenommen. Äh, und da ich gefunden habe, ich könne ja nicht nur eines zur Schule rausnehmen. ... Es ist nur pragmatisch gewesen. ... Also einfach auch <u>zum Schutz des Kindes</u> , weil ich es einfach nicht haben wollte, dass man sie einfach irgendwie abklärt bei irgendeinem Psychologen, auf irgendeine Art.	0-4:59, 5:00-10:01
Vermutete Gründe für den Unterricht zu Hause			
2Ea	2LRM	Ich weiss einfach, dass sie <u>viel unterwegs gewesen sind, privat</u> ich habe nie detailliert mit ihnen über das geredet.	0-4:59
	2BKL	Ich gehe mal davon aus, dass die Eltern der Schülerin ein relativ gutes Sensorium haben, was der Schülerin gut tun könnte. Und das sind sicher X <u>pädagogische Überlegungen</u> dahinter, dass sie diesen Schritt gemacht haben. Was es konkret ist ... <u>keine Ahnung</u> .	0-5:04
Gründe der Homeschooling-Jugendlichen für das Unterrichten der eigenen Kinder			
3Cb	2TTR	Ja. ... Äh, ich finde man kann ihnen zu Hause <u>viel mehr einfach vom Leben mit auf den Weg geben</u> , als das eine öffentliche Schule bieten kann. ... ich finde man kann ihnen <u>mehr Werte</u> auf den Weg geben, als jetzt eben in der öffentlichen Schule.	15:18-20:03

⁵³ Die restlichen Codierten Interviews befinden sich auf der beigelegten CD.

Gründe der Eltern für die Wiederholung der Schulung der Kinder zu Hause

4Dc	2MTR	... hat man dann plötzlich eine andere Sichtweise bekommen. ... Durch das, dass ich Kontakt gehabt habe, immer, bis zum heutigen Tag, mit anderen Eltern, die ihre Kinder in der Staatsschule haben, ist mir natürlich auch immer wieder das und dies zu Ohren gekommen. Man hat zuhören und her hören müssen. Noch heute, positive und negative Sachen, die in der Schule laufen. Und dann habe ich angefangen abzuwägen. Und dann ist mir eigentlich früh mal klar geworden: <u>Ein Kind profitiert mehr zu Hause, gesamthaft gesehen.</u>	40:12-45:04
-----	------	--	-------------

Gründe für die Lehrpersonen bzw. Lehrmeisterinnen und Lehrmeister wieder Homeschooling-Jugendliche ausbilden zu wollen

5Eb	2LRM	Ja, sie sind einfach, wie soll ich sagen, zuverlässig, ja, sie sind zuverlässig. Ich habe es einfach so erlebt. <u>Zuverlässig und reifer</u> , ja, das habe ich erlebt. Ich weiss nicht, wie es mit anderen ist.	5:00 -9:59
-----	------	---	------------

5Ec	2BKL	Die Kinder, die sind, die sind vielleicht ein wenig <u>ausgeglichener</u> , oder <u>nicht so gestresst</u> . Die Schule hat einfach hat auch viel Stressoren, ganz klar.	14:58-19:59
-----	------	--	-------------

Auswertung Interviews nach den Funktionsbereichen Fends (2008)

Code	Person	Aussage	Fundstelle
------	--------	---------	------------

Lernen zu Hause

6B	2TTR	Und dann sind wir auf eine <u>Fernschule in Deutschland</u> gekommen.	0-5:03
	2MTR	Wir haben es eingefädelt, dass wir die Deutsche Fernschule gebucht haben, weil ich von dem gehört habe. Ich habe es angeschaut und habe gefunden, dass dies wirklich ein gutes System sei. ... Wir haben dann einfach gemerkt, mein Mann und ich, dass wir plötzlich angefangen haben auf den Stoff zurück zugreifen, den man mit ihnen angeschaut hat und hat ihn gerade in den Alltag hinüber genommen. ... Und da haben wir eigentlich beide gemerkt, wie spannend es eigentlich werden würde, wenn man sie selber unterrichten würde. ... Also <u>nachher</u> , als wir es selber gemacht haben, als wir die Fernschule nicht mehr gehabt haben als <u>Vorgabe</u> , habe ich natürlich zuerst anhand des Lehrplans gearbeitet.	5:00-10:01, 10:02-15:14, 15:15-20:15

Gesellschaft

7Ba	2TTR	<u>Ja</u> .	15:18-20:03
	2MTR	<u>Die Tochter ist voll integriert</u> Sie ist extrem engagiert mit Kindern. Sie liebt die Arbeit mit Kindern. Sie blüht auch richtig auf, also, sie hat nirgends Probleme, sie kann auf Leute zugehen.	40:12-45:04, 45:05-50:03

7Bb	2TTR	Ja eben, nein, sie haben wirklich immer geschaut, dass ich äh, <u>überall mitmache</u> , dass ich auch äh, meine Mami ist auch <u>in der Gemeinde</u> recht engagiert gewesen, dass ich auch dort <u>viele Sachen mithelfe</u> ja, sie ist im Kirchgemeinderat gewesen, recht lange und dort habe ich recht viel mitbekommen und dann äh, hat es Weltgebetstage gegeben, wo ich mitmachen gegangen bin. ... Und ja, mein Vater ist lange Zeit in einer Spurguppe gewesen ... das ist äh, <u>Suchtprävention für Jugendliche</u> eigentlich. Und da bin ich auch viel <u>mithelfen</u> gegangen oder einfach mitgegangen, ja.	15:18-20:03
-----	------	--	-------------

	2MTR	Eben, einfach durch, durch unser <u>Familienleben</u> Das <u>Haus ist immer offen gewesen</u> . Es ist noch heute offen. Und durch das, ich glaube einfach durch unser Vorleben. ... Wir haben geholfen, schwerstdrogenabhängige Leute zu betreuen. ... Wir sind ins <u>Skilager</u> gegangen mit ihnen. <u>Mit auch schwerkranken Leuten</u> .	45:05-50:03
7Bc	2TTR	Eben durch das, dass uns unsere Eltern recht viele Freiheiten <u>gelassen haben</u> , haben wir auch, sind wir eben auch wie in das hinein gewachsen und haben die Kultur aufgenommen. ... haben uns eigentlich recht viele Freiheiten gelassen, <u>auch eben was den Glauben anbelangt</u> wir sind aufs <u>Rütli</u> gegangen. ... oder <u>Medien</u> , ja, das formt einen ja auch und so.	20:04-24:54
	2MTR	Ja, auch wieder, glaube ich, einfach, äh durch das <u>Vorleben</u> Wir sind richtig französische Schweiz, wo man ihnen hat zeigen können: „Da ist eine andere Kultur, die denken vielleicht ein wenig anders. ... Durch den <u>Zirkus</u> sicher, haben sie extrem viel, viel, viel profitiert, äh, <u>völkerübergreifend, kulturübergreifend</u> zu sehen. ... Wie kann ich ihnen den Islam oder wie kann ich irgendwie etwas näher bringen. Wie bringe ich das näher?“ Und nur über die Schrift oder nur über Filmmaterial, hat es mich gedünkt, es sei einfach zu wenig. Und ein Abschluss ist zum Beispiel jetzt in der neunten Klasse der jüngeren Tochter gewesen, eine Rumänienreise ... Wir haben, wir sind sehr <u>viel unterwegs gewesen, auch Sachen anzuschauen</u> .	50:04-54:59, 55:00-1:00:00
7Ed	2LRM	Das kann ich nicht so gut beurteilen, weil ich das nicht beobachtet habe. Ich merke es einfach, wenn sie erzählt, wo sie überall dabei ist, äh, dass das sehr wahrscheinlich gut, <u>dass sie sich wahrscheinlich gut integrieren kann</u> .	10:00-14:59
	2BKL	Ja, <u>wenn ich jetzt so schaue, was, was so gilt, so im öffentlichen Bereich, dann kann ich mir vorstellen, dass es Leute gibt, welche mit diesem Lebensstil einer jungen Frau nicht viel anfangen können</u> , weil man, weil die Meinung ein wenig eine andere ist. ...das ist eine schwierige Frage, aber da würde ich jetzt, eine durchschnittliche, ja das ist für mich ein durchschnittlicher Entwicklungsstand [in Bezug auf Diskursfähigkeit, kooperativen Lösungen u. a.], so.	20:00-24:47, 24:48-29:59
Familie			
8B	2TTR	Sehr eine grosse. ... <u>Unterstützung, einfach die Stütze</u> sie helfen Probleme zu lösen oder einen Lösungsweg zu finden ... auch bei persönlichen Problemen.	20:04-24:54
	2MTR	Ja, auch wieder, glaube ich, einfach, äh durch das <u>Vorleben</u> .	50:04-54:59
Integration			
9Aa	2TTR	Also, es ist lustig gewesen, am ersten Schultag ist sie [zeigt auf ihre Freundin am Tisch] neben mir gesessen. ...die Pärchen, welche sich in den Pulten gebildet haben, sind bis jetzt eigentlich geblieben. ... Und dann hat es mich lange gedünkt gehabt, dass unsere Klasse, dass irgendwie der Geist noch ein wenig fehlt, der uns zusammenbindet.	24:55-29:55, 29:56-34:59
	2MTR	Äh, <u>soviel dass ich weiss, sofort gut</u> .	1:15:00-1:20:02
	2LRM	<u>Tipptopp</u> .	15:00-19:59
	2BKL	Ja, ich, ich kann mir schon vorstellen, dass es für sie am Anfang schon befremdet gewesen ist, was jetzt da für ein Haufen zusammen trifft, da an der Berufsschule. ... <u>Ja, ich denke [dass sie einfach hinein gefunden hat]</u> .	30:00-35:30

9Ab	2TTR	Ja, ich habe manchmal, äh, meine Schüchternheit ein wenig ablegen müssen oder eben, ja, auch auf die Leute zuzugehen. Aber ich denke, das ist nicht nur wegen dem Heimunterricht gewesen, sondern das liegt natürlich auch nachher an der Persönlichkeit des Menschen.	29:56-34:59
	2MTR	<u>Sie hat auch sofort, äh, ihre Kollegin gefunden.</u>	1:15:00-1:20:02
	2LRM	Ich weiss einfach gerade am Anfang, als sie gekommen ist, haben wir kleine Workshops gehabt mit den Lernenden. ... Und äh, ja, ich habe den Eindruck gehabt, dass <u>alle miteinander gut auskommen</u> , ja.	15:00-19:59
	2BKL	... ich habe es so erlebt, dass sie ja, eben ... <u>mit wenig Leuten, aber mit guten</u> ... mit drei, vier Leuten persönliche, enge Kontakte. ... es sind ausgewählte Leute, welche ihr gut tun, wo es funktioniert.	30:00-35:30

9Ec	2LRM	<u>Sehr gut, sehr gut.</u> ... Äh, durch ihr Wesen hat sie sich sehr schnell eingelebt bei uns. Und wir sind, äh, ein Küchenteam, das schon langjährig besteht. ... Und sie ist schnell, eigentlich schon im ersten Lehrjahr hat sich gut integrieren können. ... ja, man vermisst sie schon, wenn sie nicht kommt. Einfach ihr Wesen und ihre Hilfsbereitschaft und eben der hohe soziale, äh, Stand, den sie hat.	5:00 -9:59
	2BKL	Äh, <u>sehr gut</u> , ich kann mir allerdings vorstellen, dass das nicht überall so wäre.	14:58-19:59

Peers

10Ba	2TTR	Äh, wir haben eben so Exkursionen geplant gehabt ... Museumsbesuche oder einmal ist Mittelalter-Spektakel in Bern gewesen und Ausstellungen. ... Und dort hat man sich einfach gesehen. ... Wir haben eine <u>Familie im Emmental</u> gekannt, mit sechs Jungs und äh, von der zweiten Klasse bis in die, weiss nicht, achte Klasse ist es dann etwa gewesen, und mit diesen sind wir auch nachher <u>einmal in der Woche</u> wirklich etwa <u>ein halbes Jahr zu ihnen lernen gegangen</u> .	5:04-10:09
	2MTR	Man hat immer, die Lager sind für mich sehr, sehr wichtig gewesen. Das ist noch heute ein grosses Anliegen, ich habe vor X Jahren angefangen Exkursionen auf die Beine zu stellen und einfach allen zu mailen, von denen ich eine Adressen gehabt habe. ... Und die Töchter haben jetzt wirklich über sieben, acht Jahre, haben sie regelmässig immer wieder die gleichen treffen können: in diesen Projektwochen, an den Sporttagen, an den Exkursionen. ... Sie sind eine Klasse. Vom Kanton Zürich, über Luzern über Solothurn, Aargau, Bern. ... wir haben dann angefangen, während etwa vier Jahren, glaube ich, <u>mit einer Familie aus dem Emmental</u> , die haben sechs Buben, die sie selber geschult haben, angefangen das Fach MNM zu machen ... <u>Einmal pro Woche</u> .	20:16-24:59

10Bb	2TTR	Ja, eben die <u>Exkursionen</u> geplant, meine Mami ist immer dabei gewesen, äh, beim <u>Projektwochen</u> Planen, also, äh, hat das organisiert. Sie hat geschaut, dass wir weiterhin in den <u>Turnverein</u> gehen, äh, <u>Gitarrenunterricht</u> bin ich gegangen, äh, <u>Tanzen</u> bin ich mal gegangen, <u>Jungschar</u> habe ich angefangen zu leiten vor ein paar Jahren, so, ja. (vgl. 10B1) ... Ja, auf jeden Fall [hat sie die Möglichkeit gehabt da in Gruppen zusammenzuarbeiten]. Eben, Turnverein dort, äh, habe ich auch mal mit meiner Schwester zusammen eben irgendwie einen Tanz, äh, <u>probiert auszudenken</u>	10:10-15:17
	2MTR	Ja, das haben sie sicher mal üben können in den <u>Projektwochen</u> , sicher üben können im <u>Unterricht der Kirche</u> und sie haben es üben können, indem wir auch mit der <u>Familie mit den sechs Knaben</u> zusammen gearbeitet haben. Und äh, in den letzten Jahren, habe ich Einsätze, <u>Arbeitseinsätze</u> auch gemacht, wo sie dabei gewesen sind. Und so haben sie es schon üben können. Aber sie haben auch viel alltäglich üben können zu Hause. Gerade mit der dritten Generation, mit den <u>Grosseltern</u> zusammen. ... Aber sonst so, so fleissig vielleicht wie es in der Schule oder in einem Klassenverbund gemacht wird, haben sie es sicher nicht gehabt.	25:00-30:03

10Bc	2TTR	Äh, ja.	10:10-15:17
	2MTR	Ja, ja eigentlich schon, beide.	30:04-35:11
10Ed	2LRM	Ja, zu den Lernenden, Freundschaften kann ich nicht sagen. Was ich einfach feststelle, ist, dass sie gut miteinander auskommen, wenn sie sich treffen, ja. Es sind die gleichen Lernenden, die im Betrieb, aber in anderen Berufsgattungen sind.	5:00 -9:59
	2BKL	Ja, aus meiner Sicht gibt es so Kleingruppen, das sind also, es sind, ich würde sagen, es sind zwei, drei Leute, die für sie wesentlich sind. ... Es ist nicht ein ganzes Feld, oder so.	10:06-14:57
10Be	2TTR	Ja, eben die Exkursionen geplant, meine Mami ist immer dabei gewesen, äh, beim Projektwochen Planen, also, äh, hat das organisiert. Sie hat geschaut, dass wir weiterhin in den Turnverein gehen, äh, Gitarrenunterricht bin ich gegangen, äh, Tanzen bin ich mal gegangen, Jungschar habe ich angefangen zu leiten vor ein paar Jahren, so, ja. ... Also meine Mutter hat mich dort motiviert, dass ich dorthin gehe.	10:10-15:17
	2MTR	Man hat immer, die Lager sind für mich sehr, sehr wichtig gewesen. Das ist noch heute ein grosses Anliegen, ich habe vor X Jahren angefangen Exkursionen auf die Beine zu stellen und einfach allen zu mailen, von denen ich eine Adressen gehabt habe. ... Und die Töchter haben jetzt wirklich über sieben, acht Jahre, haben sie regelmässig immer wieder die gleichen treffen können: in diesen Projektwochen, an den Sporttagen, an den Exkursionen. ... Sie sind eine Klasse. Vom Kanton Zürich, über Luzern über Solothurn, Aargau, Bern. ... wir haben dann angefangen, während etwa vier Jahren, glaube ich, mit einer Familie aus dem Emmental, die haben sechs Buben, die sie selber geschult haben, angefangen das Fach MNM zu machen ... Einmal pro Woche. ... Äh, selber sind wir aktiv gewesen, der Mann und ich, wir sind kochen gegangen in Lagern von der Kirchen her, Pfingstlager haben wir gekocht, beide. (vgl. 9Ba)	20:16-24:59, 25:00-30:03
10Bf	2TTR	Hm, positiv, also es ist mir erst nachher aufgefallen, als ich wieder äh, ein paar Lektionen in die Schule gegangen bin. ... habe ich gemerkt gehabt: „Wenn ich alleine lerne, komme ich viel schneller vorwärts und wenn ich meine Kollegen sehen möchte, kann ich trotzdem etwas abmachen oder ich sehe sie.“	10:10-15:17
	2MTR	... äh habe ich immer gestaunt, wie Tochter von Klein auf einfach hat lernen wollen. ... Ich habe die Tochter über Jahre bremsen müssen. Bremsen, bremsen, bremsen. ... Und von sich aus, sie hat sich selber einen Stundenplan gemacht und sie hat selber Wochenpläne gemacht. Das ist für mich schon fast schon fast, das ist mir ein wenig Ungeheuer vorgekommen.	35:11-40:11
10Bg	2TTR	Nein, eigentlich nicht. Nein, nein wirklich nicht. Weil ich habe lieber zu Hause konzentrierter für mich gearbeitet.	15:18-20:03
	2MTR	Nein, sie hat absolut, es hat mich einfach gedünkt, von da weg hat sie gewusst: „Das will ich nicht. Ich lerne besser alleine, profitiere mehr zu Hause.“	40:12-45:04
10Eh	2LRM	Vielleicht zwischendurch schon. ... Einfach so ein bisschen, äh, Zusammenarbeit auch mit den Gleichgesinnten, denke ich, da, das hätte ihr sicher auch zwischendurch gut getan. Also vor allem, äh, sie ist ja, sie wird immer etwas empor gehoben, weil sie eben gut ist. Aber es gibt manchmal auch so Schwachstellen, wo man eben merkt, dass sie sich vielleicht überschätzt. ... Ich merke da gut, dass sie in Gruppenarbeiten, die sie jetzt in der Berufsschule hat, da ist sie einfach der Leader.	5:00 -9:59
	2BKL	... wenn ich vorher hätte Defizite aufzählen können ... aber das Stelle ich nicht fest, ... Was ich trotzdem das Gefühl habe, was ich feststelle ist, dass sie irgendwie ein Genuss hat in einer Klasse oder dass sie – jetzt haben wir gerade Sport gehabt – dass sie das irgendwie schon gut findet und «es fegt scho».	10:06-14:57

10Ei	2LRM	... sie hat, eben das allgemeine <u>Fachwissen</u> , merkt man schon, dass sie das erlernt hat, auch zu Hause. ... sie hat irgendwie, äh, eine sachliche, klare Schulzeit zu Hause gehabt. Wenn ich so vergleiche mit Jugendlichen, die da kommen, die haben ... einfach auch ein wenig gelauert in der achten und neunten. Das merkt man schon ein wenig. ... Also sie ist <u>disziplinierter</u> gewesen, hat es mich gedünkt, als andere.	5:00 -9:59
	2BKL	... ich stelle mehr das andere fest, dass das, was man macht ... immer ein Thema ist ... Nicht, dass sie eine wäre, die warten muss, bis der Lehrer noch eine Motivationswelle los lässt, oder erklärt warum, wie, was jetzt wichtig ist für sie.	10:06-14:57

10Aj	2TTR	<u>Selbstständigkeit</u> würde ich sagen, auf jeden Fall. Und äh ja, manchmal ein wenig <u>das Organisatorische</u> also, durch das, dass ich zu Hause manchmal die Stunden selber habe zusammenwürfeln können oder einfach habe sagen können: „Jetzt ist mir nach dem, jetzt mache ich das aber das muss ich dann auch noch.“ Dass ich durch das vielleicht auch besser organisieren kann und ja das Helfersyndrom habe ich ein wenig von meiner Familie bekommen.	39:57-45:00
	2MTR	... was sie [die Tochter] mir immer wieder sagt, ist natürlich auch das Rechnen, dass es sehr rechenschwache ... Schüler hat, auch was die Rechtschreibung angeht. ... dass sie nicht recht wissen, wie sie es angehen müssen, dass sie irgendwie, äh, nicht systematisch vorgehen können. Das ist immer wieder ein Thema.	1:35:03-1:40:09
	2LRM	<u>Ich schätze sie mal als gut, vielleicht ein wenig höher ein</u> , aber äh, es kommt wirklich auf den Typ darauf an.	24:57-29:57
	2BKL	Ich würde zum Beispiel sagen, dass gerade so, äh, <u>plichtbewusst</u> sein in Sachen, äh, Hausaufgaben zum Beispiel, ist bei ihr, sehr, sehr gut vorhanden.	10:06-14:57

10Bk	2TTR	<u>Nein</u> , nein, es gibt, es hat vielleicht Phasen gegeben, wo ich gefunden habe: “Oh, es scheisst mich an, ich möchte wieder zur Schule“, und so. „Mit Kollegen wäre es trotzdem cool.“ Und dann habe ich mich mit jemanden getroffen und dann ist wieder gut gewesen, also, ja.	15:18-20:03
	2MTR	<u>Nein</u> , eben das hat, obwohl sie keine tragende Freundschaft gehabt hat. Sie hat schon ihre Kollegen gehabt ... Nicht die Freundin, bei der sie hätte jammern können und so.	40:12-45:04

Lernen in der Institution/im Betrieb

11E	2BKL	Äh, <u>überdurchschnittlich hoch</u> das beginnt sicher mal damit, ... dass man sofort sieht, wer zuhört bei Frontalunterricht. Und die Schülerin hat fast immer Augenkontakt ... Lernbereitschaft, äh, also aktives Zuhören, Nachfragen, also das, was man sich wünscht als Lehrer. Das fällt sofort auf bei ihr, oder.	5:05-10:05
-----	------	--	------------

Lernen zu Hause

12B	2TTR	Die Hauptbezugsperson ist natürlich meine Mutter gewesen und der Rest, das sind eben die Eltern gewesen von den Kolleginnen ... die mir einen Teil Sachen noch beigebracht haben.	10:10-15:17
	2MTR	Es ist für mich immer sehr schwierig gewesen, äh, nicht jemand anderes sein zu wollen, wenn ich mit ihnen gelernt habe. Für mich war es eigentlich von Anfang an klar gewesen, <u>ich kann nur Mutter sein, und ich bin Mutter und ich bin nichts Anderes fürs Kind</u> und ich werde nie etwas Anderes sein. ... Durch das habe ich aber auch gewusst, wie wichtig es wäre für sie, dass andere Erwachsene Personen, irgendwie die Funktion eines so genannten Lehrers oder einer Lehrerin übernehmen könnte. Und ich habe dann versucht, so viel wie möglich noch Fremdpersonen einzuschleusen.	20:16-24:59

Soziale Fertigkeiten

13Ea	2LRM	Reif, <u>sehr reif</u> Sie ist reifer gewesen, weiter gewesen ... ich bin auch ein wenig erstaunt gewesen, dass sie so, so ein rechtes Grundwissen gehabt hat in Allgemeinbildung, wie sie schon mit älteren Leuten hat diskutieren können, ja. Sie ist einfach auch sehr äh, eine vife Person, die <u>gerne fragt</u> .	0-4:59
	2LRM	... man muss einfach mal, man kann voraussetzen, dass sie <u>sehr freundlich, sehr offen</u> , sehr lernwillig, äh, sehr angenehme Schülerin ist, sich fast für alles interessiert, alles was die Welt weiter auf tut. ... sie hat schon im ersten Lehrjahr, hat sie eine relativ <u>erwachsene Art</u> gezeigt.	5:05-10:05
13Eb	2LRM	<u>Sehr gut</u> Also sie ist sehr kommunikativ, sie ist offen, sehr interessiert auch Neues zu lernen.	0-4:59
	2BKL	Auch <u>überdurchschnittlich</u> , vor allem, wenn es einen gewissen, eine gewisse Grösse des Rahmens nicht überschreitet. ... Sie ist, äh, sehr <u>interessant</u> , absolut <u>sozial veranlagt</u> , äh <u>friedliebend</u> .	5:05-10:05
13Ec	2LRM	... sie schätzt sich so selbst ein und da merkt man gut, <u>die Ziele, die sie sich setzt, kann sie manchmal vielleicht nicht ganz erreichen</u> . Und dann ist sie enttäuscht. Und da kann sie nachher auch äh, ja, traurig sein, « <u>hässig</u> ».	0-4:59
	2BKL	<u>Nein, absolut nicht</u> , absolut nicht.	5:05-10:05

Selbstvertrauen

14Aa	2TTR	<u>Ja</u> .	29:56-34:59
	2MTR	<u>Ja</u> , ohne weiteres. Hat schon.	1:20:03-1:25:02
	2LRM	<u>Ja</u> .	15:00-19:59
	2BKL	Die <u>Voraussetzung</u> wäre, dass es ein <u>Anliegen</u> wäre, <u>hinter dem sie voll steht</u> .	30:00-35:30
14Ab	2TTR	... der Lehrer korrigiert es und ich finde, dass er es <u>falsch korrigiert</u> , weil es im Buch anders steht oder ja, eine andere Lösung oder so und niemand oder alle sagen: „Ja aber, das stimmt doch nicht“, und so. <u>Und dann bin ich schon oft diejenige, welche sagt: „Sie, aber Herr Lehrer.“</u>	29:56-34:59
	2MTR	Äh und die Tochter ist dann diejenige gewesen, die <u>vor dem ganzen Hörsaal hat hin stehen und sagen müssen</u> : „Das und das und das und das möchten wir euch heute bieten. So und so läuft es.“ ... und alle haben vor dem Ausgang gestanden und niemand hat irgend etwas gemacht. Und die Tochter ist natürlich die erste gewesen und hat gesagt: „Also wir gehen jetzt, ich bin hier und ihr kommt mir nach.“ Und zack ist sie gegangen.	1:20:03-1:25:02
	2LRM	Ja, also, wenn sie, wir sagen dem <u>LPÜ</u> , das ist ein Tag oder das sind Stunden, wo sie üben kann. Das kennt sie, das ist sie sehr selbstsicher. ... Sie gibt auch ein wenig mehr, als man eigentlich erwarten würde.	20:00-24:56
	2BKL	... letztes Jahr, habe ich gesundheitlich Schwierigkeiten gehabt, ich habe ein Zeckenbiss gehabt. ... bis ganz am Schluss habe ich gar nicht mehr Schule gegeben ... Und äh, <u>die Schülerin hat mir einen Brief geschrieben</u> , zum Beispiel, oder. Das zeugt für mich natürlich schon von einem Selbstbewusstsein.	30:00-35:30

14Ac	2TTR	In manchen Situationen <u>mehr</u> , in manchen Situationen <u>weniger</u> , also schwierig zum Beurteilen.	29:56-34:59
	2MTR	<u>Hoch</u> .	1:25:03-1:29:58
	2LRM	<u>Manchmal</u> finde ich <u>sehr hoch</u> , also mehr, als eigentlich Gleichaltrige und <u>handumkehrt</u> sind es Sachen, da bin ich wieder <u>erstaunt</u> , wie man sie, ja, <u>wieder aufbauen muss</u> .	20:00-24:56
	2BKL	Und eigentlich ist das schon ein <u>überdurchschnittliches Selbstbewusstsein</u> oder.	35:31-40:22

Selbstbewusstsein

15Aa	2TTR	Ja, kein Problem.	35:00-39:56
	2MTR	<u>Ja</u> .	1:25:03-1:29:58
	2LRM	<u>Ja</u> , wenn sie überzeugt ist, schon.	20:00-24:56
	2BKL	<u>Ja</u> , ganz klar.	40:23-44:55

15Ab	2TTR	Äh, ja. <u>Ich glaube an einen Gott</u> ... Und dann habe ich gefunden: „Ja, ich kann das. Und wenn sie ein Problem mit dem haben, ist das ihre Sache, aber ich kann dazu stehen.“	35:00-39:56
	2MTR	... das Beispiel, damals mit diesem <u>Lehrer, der da Alkohol getrunken hat</u> Aber sie hat es den anderen kommuniziert, aber nicht allen, aber einigen kommuniziert gehabt, dass sie da <u>reklamiert</u> hätte. Und sie hat das Risiko auf sich genommen, das es evt. bis zum Lehrer dringt.	1:25:03-1:29:58
	2LRM	Ja, wenn sie etwas <u>Fachliches</u> gelernt hat .. und sie hat etwas herausgefunden von jemandem, der ihr einen Tipp gegeben hat, wie es besser funktioniert, als wie ich es ihr <u>gezeigt habe</u> , dann macht sie das, und so es hat <u>tipptopp geklappt</u> .	20:00-24:56
	2BKL	Aber auch über die Politik zum Beispiel, da gibt es manchmal so vorgefasste Meinungen und irgendwie so ein wenig, sag ich mal, leichte Rechtstendenzen beispielsweise. Da würde sie massiv dagegen und das auch begründen können, also <u>politische Diskussionen</u> , ja.	40:23-44:55

15Ac	2TTR	Hm, ja eben, ich habe keine Probleme es ihnen zu sagen. Und ja, ich finde, wenn man wirklich zu etwas stehen kann, darf man es sagen.	35:00-39:56
	2MTR	Die ist gross, also die ist <u>sehr gross</u> .	1:25:03-1:29:58
	2LRM	Gut, glaube schon. ... <u>Also höher</u> . Einfach, das sind Rückmeldungen von verschiedenen.	20:00-24:56
	2BKL	Ja, ein wenig besser, <u>mehr als durchschnittlich</u> .	40:23-44:55

Empathie

16Aa	2TTR	Ja, ich gehe fragen: „Was los ist?“ ... <u>Ich probiere zu helfen</u> .	35:00-39:56
	2MTR	Ja, <u>die Tochter geht schon bevor sie anfängt zu schluchzen schon auf sie zu</u> .	1:25:03-1:29:58
	2LRM	<u>Sie geht zu ihr oder zu ihm und fragt</u> , was los sei und ob sie helfen könne.	24:57-29:57
	2BKL	Also <u>empathisch sicher</u> : „Was ist hier los?“ Sie möchte es wissen, es hat sicher Priorität vor dem anderen.	40:23-44:55

16Ab	2TTR	Bis jetzt eigentlich <u>noch nie</u> .	35:00-39:56
	2MTR	Ja, irgendwie ist etwas gewesen mit einer, mit einer <u>Klassenkameradin</u> ... eine sehr <u>schwierige Situation</u> gehabt hat mit ihrem Freund <u>plus Elternhaus</u> ... Aber ich weiss nur, sie <u>hat sich ihr damals angenommen</u> , ein paar Mal, bis sie gemerkt hat, irgendwie, dass sie nicht weiter kommt.	1:29:59-1:35:02
	2LRM	... unser <u>Küchenmitarbeiter</u> hat, äh, ein Telefon bekommen, das sein <u>Haus brennen</u> würde oder seine Wohnung ausbrennt. ... ich habe ihn geschickt und die Lehrtochter ist gekommen, sie habe eine sturmfreie Bude diese Woche, sonst <u>könne diese Familie zu ihr heimkommen</u> .	24:57-29:57
	2BKL	Ja, das ist, das ist grundsätzlich <u>immer da bei ihr</u> , dass man das Gefühl hat, sie <u>schaut immer, ob jemand etwas Nötig hätte</u> , oder.	40:23-44:55

16Ac	2TTR	<u>Gut bis sehr gut</u> mir tut früh jemand Leid und ich will helfen und so.	35:00-39:56
	2MTR	... mich dünkt es, es ist <u>sehr hoch</u> .	1:29:59-1:35:02
	2BKL	<u>Überdurchschnittlich</u> , ja, ganz klar.	40:23-44:55

Kooperation

17Aa	2TTR	<u>Ja</u> , auf jeden Fall.	29:56-34:59
	2MTR	<u>Ja</u> , das macht die Tochter.	1:25:03-1:29:58
	2LRM	<u>So schätze ich sie ein, ja</u> , ihre Hilfsbereitschaft und ihr Fachwissen weiterzugeben ... Das habe ich schon manchmal beobachtet bei den Jugendlichen, die schnuppern gekommen sind oder so.	20:00-24:56
	2BKL	<u>Ja</u> , ja, ja, klar.	35:31-40:22

17Ab	2TTR	Äh, wir haben vor einem Jahr die VAK, das ist Vorbereitungsarbeit auf die SVA hin, und äh, die habe auch ich mit ihr [deutet auf ihre Freundin neben ihr] gemacht. Und ja, unser Teamwork hat dann recht gut funktioniert. Oder einfach auch überbetriebliche Kurse, die wir haben. Da ist man immer in Gruppen und bis jetzt hat es immer geklappt.	29:56-34:59
	2MTR	Ja, ich sehe halt nicht so hinein oder.	1:25:03-1:29:58
	2LRM	Ja, da ist ein, äh, Heidelbeer-Festival gewesen ... Und da hat sie wirklich vollen Einsatz, sie hat Vorschläge gebracht, sie ist motiviert gewesen, sie hat auch noch mit den Lernenden, also mit einem Schnupperlehrling zusammen arbeiten können und mit mir zusammen, also es ist ganz gut gewesen.	20:00-24:56
	2BKL	... ich habe ein Selfness-Power-Projekt ins Leben gerufen. ... Da gibt es, äh, da hat es Gruppen gegeben. «Leeders» dieser Gruppen, welche einfach so äh, schauen was los ist: „Wie geht es uns?“ ... Da hat sie, äh, ausserordentlich darauf angesprochen oder, weil das irgendwie, es bringt allen etwas, es ist etwas Soziales und es etwas, das uns gut tut für unser persönliches Leben.	35:31-40:22

17Ac	2TTR	Ja, <u>gut</u> [im Vergleich].	29:56-34:59
	2MTR	Die ist gross. Also die <u>Fähigkeit</u> ist riesig.	1:25:03- 1:29:58
	2LRM	Das <u>habe ich nicht so beobachtet</u> . Aber ich glaube schon.	20:00-24:56
	2BKL	Ja, <u>sehr gut</u> .	35:31-40:22

17Ed	2BKL	Kooperation, ist das Stichwort, vielleicht vom «Leed» her, ist sie vielleicht eher eine, die <u>ein wenig zurückstellt, zugunsten der Gruppe</u> ... sie ist vielleicht nicht äh, das Alphetier, das sich nachher in den Vordergrund stellt. ... also, das ist sicher <u>ein Glücksfall mit ihr in einer Gruppe zu arbeiten</u> , so.	5:05-10:05
------	------	---	------------

Verantwortungsübernahme

18Aa	2TTR	<u>Ja</u> .	35:00-39:56
	2MTR	<u>Ja</u> , sofort.	1:29:59- 1:35:02
	2LRM	<u>Ja, glaube ich</u> , das macht sie schon, oder Mithilfe.	24:57-29:57
	2BKL	<u>Ja</u> , ja, ja.	40:23-44:55

18Ab	2TTR	In einem <u>überbetrieblichen Kurs</u> ... es ist darum gegangen die <u>Küche aufzuräumen und putzen</u> . Und das macht niemand gerne, das ist normal. <u>Und dann habe ich ein wenig gesagt</u> : „So Leute, <u>jetzt hört mal auf und jetzt putzt mal</u> . Wir wollen nach Hause gehen.“ Und nachher ist es recht gut gegangen.	35:00-39:56
	2MTR	Ja, in den, in den, äh, in den <u>Jungschar-Nachmittagen</u> oder Wochenenden, die sie leitet oder mithilft zu leiten. ... Sie gehen immer ein Wochenende biwakieren ... Sie machen, so mit Seilen, machen sie so Flussüberquerungen, Zeugs. ... Sie haben mit diesen Kindern Bergwanderungen gemacht im letzten Sommerlager. ... eine Stafette gemacht. Die Kinder müssen über die Strassen, sie müssen weiss ich nicht was alles machen. Und sie ist <u>hauptverantwortlich</u> für alles, dass es läuft und sie ist voll dri	1:29:59- 1:35:02, 1:35:03- 1:40:09
	2LRM	... <u>in meiner Abwesenheit</u> , also ich habe mich durch eine Sitzung verspätet ... als ich gekommen bin, hat sie schon <u>selbstständig angefangen den Abendablauf zu starten</u> ... und ich habe sie nicht eingeteilt gehabt, weil ich gemeint habe, dass ich da wäre. Aber sie hat schon die Initiative ergriffen gehabt.	24:57-29:57
	2BKL	... vielleicht bei <u>Elternabenden</u> sehr konkret. Wir haben einen Elternabend so organisiert, dass die Lernenden auch erklärt haben, was sie machen in der Schule. Das ist für sie kein Problem.	40:23-44:55

18Ac	2TTR	Hm, wahrscheinlich <u>ein bisschen höher</u> . Also das sehe ich ein wenig in der Schule. ... Auch äh im Betrieb wird mir viel gesagt, dass auf mich Verlass sei. Und von dem her schon ausgeprägt.	35:00-39:56
	2MTR	Sie ist einfach <u>extrem hoch</u> ... die Tochter übernimmt extrem viel Verantwortung.	1:35:03- 1:40:09
	2LRM	Die Verantwortung ist <u>sehr hoch</u> .	24:57-29:57
	2BKL	Schon <u>überdurchschnittlich</u> .	40:23-44:55

Schulische Leistung/Leistung im Betrieb

19Aa	2TTR	Gut [im Vergleich], ja.	35:00-39:56
	2MTR	Die ist, ich denke, sie ist, sie könnte noch besser sein, wenn sie wollte.	1:35:03-1:40:09
	2LRM	Das <u>wiegt</u> sich manchmal, manchmal ist sie hoch und manchmal ist sie weniger hoch, schwankend zwischendurch.	24:57-29:57
	2BKL	Sie ist, ist <u>überdurchschnittlich</u> gut, ja.	40:23-44:55

19Eb	2LRM	Ja, <u>zwischendurch eben, überschätzt sie sich</u> sie ist auch streng zu sich ... Und darum setzt sie sich sicher eben auch so Ziele, wie zum Beispiel Notenziele, da sagt sie: „Eine Fünfeinhalb muss sein“, und dann hat sie nachher aber auch ein Fünfeinhalb. Aber der Aufwand für die Fünfeinhalb ist gross gewesen.	10:00-14:59
	2BKL	Hm, da müsste man fast wiederholen: Es ist, das ist <u>adäquat, es stimmt, es ist stimmig</u> . Sie ist sicher jemand, die weiss, wo sie noch Lücken hat, absolut, die man eigentlich nicht mal gross darauf aufmerksam machen und sagen muss: „Hier und dort.“	24:48-29:59

Evaluation des Unterrichts zu Hause

20Ba	2TTR	Äh, meine Mami hat eben geschaut, dass ich die <u>Tests für in die Sekundarschule</u> machen gehen konnte zum Beispiel. ... Und dann in der <u>Fernschule</u> ist es so gewesen, dass man nachher, äh, einen Lehrer gehabt hat, dem man <u>Tests</u> eingeschickt hat. ... Äh, und dann ist eben der <u>Schulinspektor</u> dazu gekommen und er hat keine Noten gemacht, aber Berichte geschrieben. ... in Mathe, im Deutsch, da hat sie [die Mutter] mich einfach kontrolliert, was ich gemacht habe. Im Deutsch hat es manchmal ein <u>Diktat</u> gegeben, und Wörtchen abgefragt, aber nie so grössere Tests oder so.	20:04-24:54
	2MTR	Und dann habe ich, äh, eines Tages herausgefunden, dass ich ziemlich viel vom <u>Internet von verschiedenen Gymnasien</u> runterladen kann. Und dann habe ich ihr immer wieder solche <u>Prüfungsaufgaben</u> gegeben, dass sie ein wenig sehen kann, wo sie steht. ... wir sind vom <u>Schulinspektor leider nicht regelmässig geprüft worden</u> , haben aber, wenn sie geprüft worden sind, haben es beide eigentlich sehr gewünscht. ... Und ich habe mir immer wieder ein wenig, äh, versichern lassen, ob ich auf dem richtigen Weg bin, mit der Schule natürlich, um zu schauen, wo die Schule steht. „Bin ich etwa gleich? Fahre ich etwa gleich vom Tempo her?“ ... sicher alle zwei Wochen ist eine der beiden gekommen, nicht beide am gleichen Tag, und haben gesagt: „«Muetti» kannst du mir ein Diktat machen? Ich möchte ein Diktat.“	1:00:01-1:05:01

20Bb	2TTR	Als ich den <u>Test</u> gemacht habe, <u>wegen der Sekundarschule</u> , äh, da habe ich voll nicht gewusst, ja woran ich bin und so. ... Und dann habe ich äh den Test gemacht, und dann habe ich die <u>Klassenauswertung</u> bekommen ... und habe nachher gesehen, dass ich eigentlich in die Spez. Sek. gekommen wäre. ... Und dann auch, dass der <u>Schulinspektor</u> eigentlich sehr zufrieden gewesen ist mit uns. ... Und dann bin ich <u>Schnuppern</u> gegangen und habe ein Schnuppertagebuch machen müssen und Rechnungen lösen. Und das ging auch ohne Probleme. Und von dem her habe ich schon gewusst, ja, dass ich es schaffen werde.	24:55-29:55
	2MTR	...damals in der <u>siebten Klasse, als sie in die öffentliche Schule hinein gesehen hat</u> , hat sie gewusst: „Ich arbeite so viel, dass ich denen voraus bin.“ ... dass die Tochter Koch lernen will. Wir haben sofort geschaut: Was wird verlangt für die Berufsschule? Wir haben uns das Zeug besorgt, vom Rechnen her, vom Deutsch her, von der Allgemeinbildung her, und haben nachgecheckt.	1:00:01-1:05:01

19Bc	2TTR	Ich finde schon. Also das gibt einfach Sicherheit, weil man eben manchmal schon zweifelt: „Ja, kann ich soviel wie jene von der Schule?“ ... <u>Ich finde schon, eine gewisse Kontrolle muss es haben</u> ... Und dann finde ich es schon wichtig auch für die Kinder, für <u>den Schutz des Kindes</u> .	24:55-29:55
	2MTR	Äh, ja. ... Und ein <u>grosses Anliegen</u> , das wir sicher im nächsten Halbjahr angehen werden, ist, äh, das Kompetenzraster, dass man den Eltern aufzeigt, wie sie damit arbeiten können, dass sie ein wenig besser, auch, äh, Stütze haben, dass sie wissen: „Wir sind auf dem richtigen Weg.“	1:05:02-1:10:03

Übertritt

21Aa	2TTR	<u>Vorteile</u> , würde ich sagen, einfach <u>im Sozialen</u> ich habe auch weniger Angst gehabt auf die auf Leute zuzugehen und ich bin eine rechte Führungsperson. ... Die bin ich auch durch den Heimunterricht geworden, weil ich eben äh, sehr selbstständig begonnen habe zu lernen von <u>Anfang an</u> und das hat mir <u>nachher wieder in der Berufsschule geholfen</u> , eben die <u>Selbstständigkeit</u> , ja.	24:55-29:55
	2MTR	Von mir ausgesehen, <u>nur Vorteile</u> weil deine <u>Selbstständigkeit</u> , die du erworben hast, die würdest du wieder verlieren [wenn sie zurück an die Volksschule ginge]. ... Sie hat gesagt: „Weisst du, ich habe einfach Sachen aufgeschrieben, die der Lehrer gar nicht hat aufgeschrieben gehabt hat oder nicht gesagt hat. Ich habe gewusst, es ist eigentlich logisch, da muss ich dann auch noch dran denken. Und das könnte ich dann auch noch so machen.“ Also das hat ihr nur Vorteile gebracht.	1:05:02-1:10:03, 1:10:04-1:14:59
	2LRM	Ich habe jetzt das Gefühl gehabt <u>einen Vorteil</u> als sie gekommen ist mit 16, eigentlich gut entwickelt ... vielleicht auch ein wenig <u>überentwickelt für das Alter</u> .	10:00-14:59
	2BKL	Also, das was ich bis jetzt geschildert habe, das das lässt eigentlich erahnen, dass es nur, <u>nur Vorteile</u> gehabt hat. Also ich würde <u>überall</u> im positiven Bereich, würde ich sie ansetzen.	24:48-29:59

21Ab	2TTR	Äh, puh, das ist schwierig. Eben, <u>ich habe vielleicht Angst gehabt, dass ich zu schlecht wäre</u> oder ja, oder dass eben plötzlich, äh, Lücken auftreten würden in Mathematik oder so. ... Jeder ist noch unsicher am Anfang, also darf ich es auch sein.	24:55-29:55
	2MTR	Also die Herausforderungen ist äh, ist am Anfang für die Tochter so gewesen, dass sie <u>mit sehr viel</u> , äh, <u>Spannung in die Berufsschule gegangen</u> ist und ziemlich schnell gemerkt hat: „Ja, der Druck ist erstens mal gar nicht so hoch und zweitens, äh, die Leistungsansprüche sind auch nicht so hoch, für mich ist das gar kein Problem, da gehe ich gerade wie Zucker hindurch.“	1:10:04-1:14:59
	2LRM	Als gut. Und eben die Herausforderungen sind gewesen ... sie hat einen gewissen Stand gehabt. Sie hat auch sehr schnell gelernt und <u>da haben wir uns einfach finden und anpassen müssen</u> . Aber was wir beobachtet haben: Sie lernt sehr schnell sofort, aber vergisst es wieder.	15:00-19:59
	2BKL	... sie ist einfach angstfrei <u>anwesend gewesen von Anfang an</u> <u>Sie ist vom ersten Tag an einfach wohl gewesen</u> ... Das heisst, ich habe eigentlich nicht, <u>als Lehrer habe ich null Auftrag gehabt</u> , oder <u>null Herausforderung</u> oder irgendwie sie noch in eine, ja, Struktur einzubinden oder irgendwie aufmerksam zu machen oder zu ordnen oder zu disziplinieren oder Abläufe zu trainieren, das ist eigentlich alles schon äh, da gewesen.	24:48-29:59

21Ac	2TTR	Äh, <u>positiv</u> . (lacht) Also ich habe äh, am Anfang habe ich mich ein wenig mehr angestrengt als andere, weil ich das Gefühl gehabt habe, ich müsse wirklich auch eben dem Lehrmeister beweisen, dass es kein Problem ist, dass ich zu Hause zur Schule gegangen bin.	24:55-29:55
	2MTR	Äh, kein, das ist für sie <u>kein Problem</u> gewesen, also.	1:10:04-1:14:59

	2LRM	Das ist am Anfang, äh, ein wenig schwierig gewesen, weil ihre Vorstellungen und vielleicht auch die Vorstellungen der Eltern nicht ganz übereingestimmt haben mit den Standards, die wir hier im Betrieb haben. ... aber sie haben mehr erwartet.	10:00-14:59
	2BKL	No problem.	24:48-29:59
21Ad	2TTR	Ja, auf jeden Fall. ... ich habe gerne Leistungsdruck. Ich arbeite besser, konzentrierter.	
	2MTR	Also, sie hat problemlos mit dem umgehen können, mit dem Leistungsdruck. (lacht) Im Gegenteil, für sie dürfte es heute noch einen Zacken mehr sein.	1:10:04-1:14:59
	2LRM	Zwischendurch nicht ganz, dann hat sie sich einfach zurückgezogen. Aber sie kommt dann nachher schon wieder, man merkt es dann.	15:00-19:59
	2BKL	... das ist überhaupt kein Problem gewesen. Sie ist natürlich von Anfang an ... ist sie immer gut bis sehr gut gewesen. ... Das ist klar, das ist sofort klar gewesen (lächelt)	24:48-29:59
21Ae	2TTR	Und von dem her habe ich immer eine gute Note gehabt [im allgemeinbildenden Unterricht] und wenn er die korrigiert hätte der Lehrer, dann wäre ich recht gut im Deutsch [was es als Unterrichtsfach nicht mehr gibt.] ... Fachrechnen ... da habe ich auch nie Mühe gehabt. ... Allgemeinbildung ... das ist eigentlich nie ein Problem gewesen, eigentlich, alles nicht.	24:55-29:55
	2MTR	Im Deutsch ist sie sehr gut. ... In Mathe ist sie sehr gut gewesen, weil wir Mathe auf einem sehr viel höheren Niveau unterrichtet haben, als was jetzt in der Berufsschule verlangt wird. ... sie hat da, äh, sie ist äh, sie ist sofort bei den Besten gewesen ... dass sie da den anderen Schülern weit, weit voraus gewesen ist.	1:20:03-1:25:02
	2BKL	Ja gut, bis sehr gut. Also sie hat, sie hat eine Fünfeinhalb, so, gut bis sehr gut, ja. [In Allgemeinbildung und Sport]	
21Gf	2LRM	Ja, mittlerweile schon. ... Man kann sie noch nicht überall einsetzen. ... Aber sie hat wirklich einen ganz grossen Schritt gemacht ... wir können sie auf einem Posten schon alleine arbeiten lassen, das Vertrauen ist da, ja, doch. ... Also am Anfang ... wenn man ein neues Metier lernt, ist man äh, ja, ist man unsicher. Man kann sie noch nicht überall einsetzen. Und eben manchmal durchs Vergessen wird es manchmal ein wenig Mühsam. Man muss wieder äh, wieder üben.	15:00-19:59
21Gf	2LRM	... zwei bis drei Schwachpunkte, wo sie Mühe hat, das irgendwie ins Praktische umzudenken. Also, sie liest es, aber sie kann einem nicht sagen, was es heisst.	15:00-19:59
Kritisches Denken			
22Ba	2TTR	Und sie sagen, oder ja, sie weisen uns darauf hin: „Ja aber Tochter, bist du sicher, dass es wirklich so läuft? ... Du musst mal überlegen.“ Ja einfach in dem sie so mit uns so kommunizieren. Wenn wir mit Sachen kommen und sie das hinterfragen und uns dazu anregen, eben, dass wir zu kritisieren beginnen...	39:57-45:00
	2MTR	Äh, ich habe sie von Klein auf gelehrt, äh, Meinungsbildung zu machen, in dem man nicht nur an einem Ort hinschaut, sondern an zwei Orten nachfragt, beide Seiten anhört, dass man gewisse Sachen immer wieder hinterfragt. ... Ja, eigentlich schon [vor allem im Diskurs, in Diskussionen].	1:35:03-1:40:09

22Bb	2TTR	Puh, schwierige Frage, äh, das kann ich so nicht beantworten, weil ich ja, weil ich es irgendwie nicht gemerkt habe, wie sie das uns beigebracht haben. ... Und <u>bei uns ist stets diskutiert worden</u> . Ja, Mutter und Vater sind sich ja auch nicht immer einig. Von dem her habe ich mich auch getraut irgendwie zu sagen: „Ja schau Vati, ich bin dieser Meinung.“	39:57-45:00
	2MTR	Äh, ich bin eine sehr eklige, provozierende Persönlichkeit. ... Und äh, dementsprechend habe ich auch meine Kinder immer wieder angestichelt und extra, wirklich, zwischendurch extra einfach sehr <u>provokativ</u> , äh, sie fast <u>ein wenig angegriffen</u> , um zu sagen: „He, was ist denn wenn so?“ Und so haben sie, denke ich, beide eine sehr gute eigene Meinungsbildung entwickeln können. ... Aber mit meinen Eltern, die wir täglich gehabt haben und mein Bruder, der äh, im gleichen Haus gewohnt hat, äh, die haben sie auch immer wieder herausgefordert. ... Sie [die Eltern] haben uns immer <u>die Wahl gelassen</u> . Es gibt auch noch eine Grauzone. Und dementsprechend habe ich halt meine Kinder auch so erzogen.	1:35:03-1:40:09, 1:40:10-1:44:59

22Ec	2LRM	Ja. ... Bei einer Grundzubereitungsart, zum Beispiel ... ein <u>Kochprozess</u> , wo sie, äh, der so geschrieben steht und sie genau so macht. Und dann ist es nicht so. Das Resultat. <u>Dann befasst sie sich mit dem, fragt nach oder geht ins Internet</u> schauen oder ja. ... Dann wird es einfach so geübt, bis – und abgeleitet und gestrichen oder etwas dazu – bis es eben genau stimmt.	29:58-35:11
	2BKL	Ja, absolut. ... ihr <u>SVA-Thema</u> nehme, mit ‚Gesund‘ ... dann kommt natürlich für sie automatisch die, die ganze Idealform, Masse, gesellschaftlicher Druck, Normen und Verständnis. ... Themen, die sie nachher miteinander abwägen kann. ... <u>bei ihr ist es immer mehrperspektivisch</u> , das ist so.	44:56-49:53

Demokratisches Verständnis

23Ba	2TTR	Äh, <u>in dem wir zu Hause selber auch abgestimmt haben</u> , ausgewertet haben und bewertet haben. ... Was ist das allgemeine Interesse? Was machen wir? Und einfach so ein wenig anzupassen ... <u>ins Bundeshaus in eine Session schauen gehen</u> , wie das läuft. Eben auch uns zu lehren, dass man andere Meinungen akzeptieren und respektieren sollte und dass man so auch zusammen Lösungen suchen kann. Und dass eben die Mehrheit entscheidet.	39:57-45:00
	2MTR	Ja also eben indem, dass wir es <u>vorgelebt haben</u> Indem, dass wir äh, auch immer wieder alles wie offen gelassen und trotzdem aufgezeigt haben: „Wenn du das so und so willst, dann hat es das und das zur Folge. Oder so und so.“ Man hat immer wieder alles probiert, <u>beide Seiten aufzuzeigen</u> Also sie ist <u>immer wieder aufgefordert worden selber nachzudenken</u> .	1:40:10-1:44:59

23Eb	2LRM	Sie ist für eine, also sie äussert eben zwischendurch, <u>sie ist für den Frieden, sehr für den Frieden</u> , sie tut äh, sie hat auch mit der Armut, wenn es um arme Leute geht, die eben nicht so gut betucht sind wie wir, das berührt sie sehr. Also, das merkt man schon zwischendurch, eben das Soziale merkt man.	29:58-35:11
	2BKL	Ja, also, das Gerechtigkeitsgefühl oder Mitbestimmung oder äh, Frauenrecht oder äh, Kinder, Wahrnehmung, Respekt gegenüber, <u>das ist extrem ausgebildet bei ihr</u> . Also sie hat ein wahnsinnig grosses äh, Gerechtigkeitsgefühl. <u>Dadurch ist sie natürlich in den Grundrechten Demokratin</u> , oder. Sehr, sehr wichtig, sehr wichtig.	44:56-49:53

Politik

24Ba	2TTR	<u>Und ein Teil Sachen, eben ist man einig, mit anderen nicht und dann wird diskutiert.</u> Aber ich bin jetzt nicht so, dass ich mich nachher irgendwie politisch voll engagieren würde. Ich bin eine normale Jugendliche, würde ich mal behaupten. ... Äh, durch die <u>Zeitung</u> , durch <u>Fernsehen</u> , durch die <u>Schule</u> , <u>Diskussionen im Betrieb</u> auch, <u>Radio</u> .	39:57-45:00
	2MTR	Ja, <u>sehr interessiert</u> <u>Sie informiert sich über die Zeitung</u> , <u>übers Fernsehen</u> , über <u>Gespräche mit Arbeitskollegen</u> , sei es in den Pausen, da vernimmt sie viel. Und auch natürlich <u>in der Schule</u> . Also sie haben einen sehr guten allgemeinbildenden Lehrer, der wirklich am Puls ist.	1:40:10-1:44:59
24Eb	2LRM	Das bekomme ich nicht so mit, aber ich weiss einfach nur gerade <u>bei den Wahlen</u> , die gewesen sind, <u>da hat sie sich ein wenig geäussert</u> . <u>Sie hat schon eine Vorstellung</u> , glaube ich.	29:58-35:11
	2BKL	... wenn sie <u>ethische Fragen</u> , einen ethischen Hintergrund haben, also, Dritte Welt, Nahrungsmittelverteilung, Strassenkinder, <u>das sind Themen</u> . Aber äh, ein bisschen irgendwie das Erdöl, Export aus dem Iran, wie das, das ist weniger. Also die soziale Komponente. ... Aber ich kann es, <u>es gibt ansatzweise einfach Indizien</u> , dass das <u>[die Auseinandersetzung mit politischen Fragen]</u> stattfindet. Sonst kann man gewisse Sachen in einem Gespräch nicht formulieren, oder in einer Diskussion, käme das nicht, oder. Aufgrund von dem kann ich sagen: <u>Sie überlegt sich etwas</u> . Sie schaut mal in eine Zeitung hinein oder, sie denkt: „Warum ist das jetzt so? Ist das richtig?“ Oder: „Das kann man doch nicht.“ Das ist eigentlich etwas, was wir wollen.	44:56-49:53
24Ed	2LRM	... <u>wenn es um Abstimmungen geht oder Entscheidungen</u> , <u>sagt sie eigentlich ihre Meinung auch</u> , das habe ich schon beobachtet. ... Was mich auch schon erstaunt hat, <u>etwas das sie gar nicht betroffen hat</u> , hakt sie sich selbstständig auch ein, also sie ist gerne auch dabei. ... <u>Da mischt sie sich zwischendurch auch ein</u> , schleust sich ein.	29:58-35:11
	2BKL	<u>Kann ich nicht einschätzen</u> . Ich würde hoffen, dass sie sich da einen Schritt weitermacht und dann ist sie in zehn Jahren oder fünfzehn Jahren, kann sie mal im Gemeinderat sein irgendwo, könnte ich mir vorstellen.	49:54-54:59
Minderheiten			
25Ba	2TTR	Ja, auf jeden Fall. Also äh, wir haben <u>eine Weile Leute aus der Mongolei bei uns gehabt</u> ... haben da nebenan im Wohnwagen gewohnt und sind jeweils <u>zu uns duschen und manchmal zum Essen gekommen</u> . Da haben wir ganz klar mitbekommen, dass es eben solche gibt, die es eher schwieriger haben in der Schweiz. ... Dann eben auch durch den <u>Zirkus</u> . Da haben wir die <u>verschiedenen Kulturen gesehen</u> und die <u>verschiedenen Religionen</u> und man hat auch gelernt damit umzugehen. Man hat sich dadurch sensibilisiert. ... Ich bin auch mit der Mutter an einen Vortrag über Strassenkinder in Brasilien	39:57-45:00, 45:01-47.10
	2MTR	<u>Durch meine Arbeit mit Gefangenbetreuung</u> , mit alten Leuten zusammenzuarbeiten, mit äh, mit <u>drogenstichtigen Leuten</u> , ist das nie ein Thema gewesen. Ist es noch heute nicht. [Gemeint ist die Ablehnung von Minderheiten]	1:45:00-1:48:18
25Eb	2LRM	<u>Sie steht eher hinter der Minderheit oder hinter den Schwächeren als hinter den Stärkeren</u> . Es gibt zwischendurch so Situationen, da merkt man das gut.	29:58-35:11
	2BKL	Ja, ich würde sagen, <u>Minderheit, Minderheitenschutz</u> , das ist alles sehr wesentlich. ... dort hat sie eine Ahnung, oder.	44:56-49:53

Engagement

26Ba	2TTR	Ja, die <u>Jungschar</u> würde ich mal sagen. Das ist da, wo ich mich im Dorf engagiere. Abers sonst im Moment nirgends mehr, weil eben der ganze Beruf noch dazu kommt.	
	2MTR	Ja, das ist die <u>Jungschar</u> , das ist natürlich nicht politisch. Da probieren sie eher den Kindern eine gewisse Haltung aufzuzeigen. ... Da ist sie sehr engagiert, das ist ihr auch ein grosses Anliegen. ... Äh, sonst vereinsmässig ist sie nicht aktiv, politisch auch nicht.	1:45:00- 1:48:18
26Fb	2BKL	<u>Nein</u> .	49:54-54:59
25Gc	2LRM	<u>Nein</u> , sie hat einfach in der Freizeit sehr viel andere Sachen ... manchmal höre ich etwas, wenn sie etwas fragen kommt oder so. Wenn sie wissen muss, wie viel Gramm, dass man pro Person rechnet jetzt für ein Lager oder ob sie das mieten darf. Da merke ich schon, das da nebenbei noch Sachen laufen.	29:58-35:11

B6 Beispiel Transkripte (Familie 2)⁵⁴

B6.1 Tochter

Interviewkürzel:	2TTR
Familie:	2
Interviewte Person:	Tochter (TTR)
Alter:	18
Schule:	Berufsschule, Köchin, 3. Lehrjahr
Ort:	Kanton Bern, ländliche Gemeinde
Aufnahmetag:	20. Oktober 2009
Aufnahmezeit:	12.51 Uhr
Aufnahmeort:	Wohnzimmer der Familie 4
Interviewdauer:	47:10
Name des Interviewers:	Stefan Schönenberger
Name der Transkribierenden:	Marianne Schmid, Stefan Schönenberger
Charakterisierung:	Face-to-Face-Interview
Art des Interviews:	Leitfadeninterview

Minute 0-5:03

INT: Also vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mit mir über deine Erfahrungen, welche du mit Homeschooling gemacht hast, zu berichten. Am Anfang und am Schluss werde ich dir noch ein paar persönliche Fragen stellen, dass ich deine Antworten besser einordnen kann und nachher werde ich dich zu deinen persönlichen Erfahrungen zu Hause, aber vor allem auch zum Übertritt an die Berufsschule befragen und in einem zweiten Teil dann auch, wie du dich einschätzt in Bezug auf soziale Fertigkeiten, Leistungsverhalten, du persönlich.

TTR: Ja.

INT: Und ich werde dich durch die Fragen hindurchleiten.

TTR: O. k.

INT: Wie viele Geschwister hast du?

TTR: Eine jüngere Schwester, sie wird jetzt dann 16 und äh, sie besucht jetzt eben das zehnte Schuljahr in Thun und möchte nachher die Konditor-Confiseur-Lehre anhängen, also sie geht auch in die Lebensmittelbranche.

INT: Ja. Und sie ist mit dir zu Hause unterrichtet worden?

TTR: Ja, genau, äh, sie ist eigentlich der Grund gewesen, wieso wir zu Hause Schule gemacht haben, weil äh, sie hat in der ersten Klasse «mega» Probleme bekommen, einfach so ein wenig. Sie ist eher eine, welche langsamer lernt, ein bisschen länger hat, bis sie ein paar Sachen begreift und durch das äh, durch den Druck, den sie nachher an der Schule gehabt hat, hat sie weniger gegessen, sie hat weniger gut geschlafen, einfach gesundheitlich ist es ihr nachher nicht so gut gegangen. Und dann hat meine Mami nachher begonnen zu schauen, was es für Möglichkeiten gibt, äh, wie man sie, wie es ihr besser gehen könnte, gibt es eben Möglichkeiten sie zu Hause zu schulen oder so. Und dann sind wir auf eine Fernschule in Deutschland gekommen und äh, mein Mutter hat sich dann nachher auch beim Berufs- äh, wie heisst er, Schulinspektor in Thun, hat sie sich informiert, ob das überhaupt geht. Er hat gemeint: „Ja.“ Und dann, weil wir gerade neu ins Dorf gezogen sind, hat sie nachher geschaut, äh, ob wir irgendwie eben etwas machen können und dann ist sie auf den Zirkus gekommen. Und dann sind wir, eine Saison sind wir nachher mit dem Zirkus gereist und haben eben, äh, diese Fernschule gemacht, einfach ein wenig fürs Dorf. Dass nicht: „Ah, die Neuen, die haben jetzt schon, die haben schon irgendwie besondere Ansprüche und sind ein wenig speziell und so.“ Es hat dann einfach geheissen: „Die gehen eben mit dem Zirkus, ja, mit dem Zirkus.“

INT: Also, damit das nicht aufkommt im Dorf, seid ihr unterwegs gewesen?

TTR: Ja, einfach...

INT: Habe ich dich richtig verstanden?

⁵⁴ Die restlichen Transkripte befinden sich auf der beigelegten CD.

TTR: Ja, mein Mutter hat nicht wollen, dass es sofort heisst: „Ja die Neuen, Speziellen, haben etwas gegen unsere Schule und unsere Lehrer“, und einfach das. Und dann sind wir eben eine Saison lang, äh, in den Zirkus gegangen. Und diese Fernschule haben wir glaube ich bis in die fünfte Klasse besuchen können. Und dann, als die fertig gewesen ist, hat mein Mutter, äh, also sie hat uns stets offen gelassen, ob wir wieder in die öffentliche Schule gehen möchten, oder nicht. Und wir sind glaube ich, so durch den Winter, sind wir in die öffentliche Schule gegangen. Das habe ich voll nicht mehr (lächelt) so im Gedächtnis. Ich glaube dritte und vierte Klasse sind wir durch den Winter eben wieder in die Schule, in die Öffentliche und nachher ganz zu Hause gewesen und dann nachher als die Fernschule fertig gewesen ist, hat sie sich wieder informiert. Und dann hat sie eben herausgefunden, dass die Eltern selber auch die Kinder unterrichten dürfen ohne Lehrpatent. Und dann haben wir das so angefangen und haben dann recht früh mal herausgefunden, dass das andere Leute in der Schweiz auch noch machen, dass wir nicht die Einzigen sind. (lächelt) Und dann hat es die erste Projektwoche gegeben und dann hat es vielleicht, ich weiss auch nicht mehr wie viel Leute dabei gewesen sind, vielleicht zehn Kinder Maximum und...

INT: Von was für einer Projektwoche redest du jetzt?

TTR: Äh, wir sind im Appenzellerland gewesen und haben dort, äh, einfach alles über das Thema Appenzell gemacht und es sind, eben, meine Schwester ist glaube ich eine der Jüngsten gewesen, oder vielleicht hat es sogar noch jemand Jüngerer gehabt. Und die Ältesten sind um die 17, 18 gewesen, äh, 16 gewesen.

INT: Redest du davon, dass es auch andere Leute gewesen sind, zu denen ihr mittlerweile Kontakt gehabt habt?

TTR: Ja, genau, ja, genau. Das ist dann die erste Projektwoche gewesen und dann äh, ein Jahr später haben wir wieder eine geplant im Nachbardorf und dort sind nachher von den Homeschoolern, sind wir 50 gewesen und nachher im dritten Jahr bereits 100, die mitgemacht haben. Aber immer ganze Familien, von Babys bis zum «Grosi» teilweise und so, ja. Und das eben, das hat nachher auch mir bestätigt: „Ja, ich bin nicht die einzige, welche das macht.“ Und auch einfach ein wenig die Älteren eben zu sehen, welche schon auf Lehrstellensuche gewesen sind, die es irgendwie geschafft haben. Durch das habe auch ich nie Angst bekommen oder ja, ja, voll Angst zu haben, dass ich nichts finden werde oder so. Und einmal im Jahr sind wir nachher auch kontrolliert worden vom Schulinspektor und dort ist es einfach eben so, wenn man es beim ersten Mal nicht schafft, die Prüfung, dann muss man äh, zwei Wochen später nochmals gehen und wenn man es dann nicht besteht, dann schickt er einem wieder in die Schule, in die öffentliche.

Minuten 5:04-10:09

INT: Denkst du denn, hat es noch andere Gründe gegeben, warum dass deine Eltern euch zu Hause unterrichtet haben oder ist es wirklich jetzt wegen deiner Schwester gewesen?

TTR: Es ist schon wegen meiner Schwester gewesen hauptsächlich und äh, ich denke auch, äh, für dass meine Mutter auch ein wenig Freiheiten gehabt hat, hat sie uns nachher auch, oder, wir sind viel zusammen in den Garten gegangen oder wir haben einfach mal unsere Schulsachen packen können und an einem anderen Ort hingegangen, um zu lernen. Für sie ist es bestimmt auch wichtig gewesen, eben auch ein wenig Sachen, die man für das Leben braucht, uns auf den Weg mitzugeben. Und bis jetzt, ich habe auch schon eben gehört gehabt, dass viele Familien die Kinder zu Hause behalten aus religiösen Ansichten und das ist bei uns nicht der Fall gewesen.

INT: Hast du je eine öffentliche Schule besucht gehabt in dieser Zeit?

TTR: Ich bin bis in die zweite, dritte Klasse eben in die Öffentliche gegangen, äh, bis in die dritte Klasse und dann eben einmal durch den Winter einmal. Und in siebten Klasse, ist es so gewesen, dann bin ich noch ein wenig auf dem Wendepunkt gestanden, wo ich gefunden habe: Ja, vielleicht wäre es trotzdem wieder gut in die Sekundarschule zu gehen.“ Irgendwie so, weil die Sekundaraufnahmeprüfung habe ich auch gemacht und ich hätte gehen können. Und ja, ich habe so gedacht: „Ja, vielleicht wäre es cool wieder mit den Kollegen und so.“ Und dann habe ich sowieso, äh, gefunden gehabt, dass es vielleicht gut wäre, wenn ich für Chemie und Physik in die Schule gehen würde. Einfach so ein wenig von den Materialien her und so. Und dann bin ich gegangen und dann hat es sich so getroffen gehabt, dass ich auch noch den Geschichtsunterricht gehabt habe mit der Klasse und dann bin ich einfach einmal in der Woche zur Schule gegangen für eben die zwei Fächer. Und dann habe ich schon bald mal gefunden: „Das kann es irgendwie nicht so sein. Es geht mir zu wenig schnell voran.“ Und irgendwie auch, wir haben das Thema Wald gehabt und sind Tannzapfen suchen gegangen und irgendwie solche Sachen, und irgendwie: „Spitzen Sekundarstufe.“ [Die Mutter kommt nach Hause, begrüsst uns freundlich und erkundigt sich, wo ich mein Auto parkiert hätte. Nachdem die Tochter kurz mit der Mutter bespricht, wann es Mittagessen gibt, spricht sie weiter] Äh, und dann habe ich schon nach einem halben Jahr abrechen wollen und habe zur Mutter gesagt: „Ich möchte nicht mehr gehen.“ Dann hat sie gesagt: „Nein, jetzt ziehst du es durch. Dann bin ich

nachher, ja, noch bis zum Sommer gegangen und dann ist es für mich klar gewesen, dass ich den Rest auch noch zu Hause machen werde.

INT: Wie haben deine Eltern versucht zu Hause das Lernen anzuregen?

TTR: Äh, sorry, das habe ich nicht ganz verstanden

INT: Wie haben deine Eltern zu Hause versucht das Lernen anzuregen oder dir eine Umgebung zu schaffen, welche dir das Lernen ermöglicht?

TTR: Äh, wir haben dahinten ein Schulzimmer, das sie nachher gerne anschauen können. Und durch das, das hat es uns, das war schon ein wenig das Klassenzimmer von uns zwei eben. Und bei mir ist es so gewesen, ich habe eigentlich von alleine gelernt oder ich habe mich immer selber motivieren können und von dem her ist es auch eigentlich recht gut gegangen. Wäre es nicht so gewesen, wenn ich irgendwie erst am Morgen um 9 Uhr aufgestanden wäre und: „Oh nein, es scheisst mich an“, und so. Und von dem her, ist es eigentlich recht gut gegangen, sie haben da nicht so pushen müssen.

INT: Wie hat denn ein ganz normaler Homeschooling-Tag für dich ausgesehen?

TTR: Äh, ja, normalerweise habe ich um 7.30 Uhr angefangen mit der Schule bis am 11.30 Uhr, 12 Uhr, manchmal habe ich gekocht und manchmal auch nicht. Und nachher nachmittags um 13.30 Uhr wieder Unterricht, je nach dem. Manchmal hat es Exkursionen gegeben oder auch nicht. Und äh, ich habe einfach ein Wochenplan gehabt, dass ich gewusst habe, wo, wie und was, wann machen und habe es mir dadurch auch selber einteilen können. Ich habe also keinen geregelten Stundenplan gehabt von dem her.

INT: Und bist du auch zum Lernen mit anderen Kindern zusammengekommen?

TTR: Äh, wir haben eben so Exkursionen geplant gehabt, wie zum Beispiel in eine Kiesgruppe zu gehen und dort zu lernen oder äh, was haben wir noch gehabt, Museumsbesuche oder einmal ist Mittelalter-Spektakel in Bern gewesen und Ausstellungen. Wir haben wir es immer mit den Themen in der Schule kombiniert. Und dort hat man sich einfach gesehen. Aber sonst einfach ich und meine Schwester.

INT: Aber nicht geplant, jetzt jede Woche oder...

TTR: Ah, doch, da muss ich noch etwas sagen. Wir haben eine Familie im Emmental gekannt, mit sechs Jungs und äh, von der zweiten Klasse bis in die, weiss nicht, achte Klasse ist es dann etwa gewesen, und mit diesen sind wir auch nachher einmal in der Woche wirklich etwa ein halbes Jahr zu ihnen lernen gegangen. Und eben, zusammen haben wir, äh, das Thema Juden bearbeitet, das weiss ich gerade noch so und durch das, die haben wir eben regelmässig gesehen einmal pro Woche, aber sonst eigentlich nicht. Viele sind noch in Zürich oder in deren Umgebung und nicht gerade in der Nähe

Minuten 10:10-15:17

INT: Was haben denn deine Eltern unternommen, dass du in Kontakt mit anderen Jugendlichen kommst?

TTR: Ja, eben die Exkursionen geplant, meine Mami ist immer dabei gewesen, äh, beim Projektwochen Planen, also, äh, hat das organisiert. Sie hat geschaut, dass wir weiterhin in den Turnverein gehen, äh, Gitarrenunterricht bin ich gegangen, äh, Tanzen bin ich mal gegangen, Jungschar⁵⁵ habe ich angefangen zu leiten vor ein paar Jahren, so (lacht), ja.

INT: Und dort hast du manchmal auch die Möglichkeit gehabt mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten?

TTR: Ja, auf jeden Fall. Eben, Turnverein dort, äh, habe ich auch mal mit meiner Schwester zusammen eben irgendwie einen Tanz, äh, probiert auszudenken und sie haben auch eben geschaut, dass äh, wegen der Jungschar. Also meine Mutter hat mich dort motiviert, dass ich dorthin gehe. Oder: „Ja, heute ist äh, Ding, Teenager-Club. Gehst du?“ Und so, also sie haben uns nicht probiert abzuschirmen oder so. Es hat nachher auch bei mir gelegen, ob ich irgendwie mit Kollegen etwas abmache oder so. Aber es hat mich nichts daran gehindert, ja

INT: Welche Rolle haben dann Erwachsene in deinem Lernen zu Hause gespielt?

TTR: Äh ja, gute Frage. Die Hauptbezugsperson ist natürlich meine Mutter gewesen und der Rest, das sind eben die Eltern gewesen von den Kolleginnen, welche ich einfach so, die mir einen Teil Sachen noch beigebracht haben. Aber sonst jetzt beim Homeschooling eigentlich eben meine Mutter, als erwachsene Person und mein Vater, ja.

INT: Hast du tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt in dieser Zeit?

TTR: Äh, ja.

INT: Wo hast du diese gehabt, in welchem Umfeld

TTR: Äh, durch äh, den Turnverband habe ich äh regelmässig Kontakt gehabt zu einer Kollegin von mir. Mit dieser bin ich auch in die Schule gegangen und nachher ist sie auch in den Turnverband gekommen. Oder zwei Kolleginnen bzw., mit diesen habe ich ab und zu abgemacht und sonst muss ich

⁵⁵ Pfadfinder ähnliche Gruppierung im kirchlichen, oft freikirchlichen Rahmen.

auch sagen (lächelt), äh, wir sind 15, sind 15 Jungs in meiner Klasse gewesen und 5 Mädchen, glaube ich. Und äh, mit einem Mädchen habe ich mich nachher ein wenig verkracht gehabt und die andere...

INT: Sprichst du jetzt von der, äh, Schule, Physik und Chemieunterricht, wo du gewesen bist?

TTR: Nein, pardon. So von der zweiten Klasse, dritten Klasse.

INT: Ja.

TTR: Äh, die anderen sind im Nachbardorf gewesen. Und durch die, oder ja, zu diesen habe ich nachher auch nie richtig Kontakt aufbauen wollen. Und äh, sonst einfach so ein wenig zu älteren Jugendlichen, die dann ein paar Jahre älter gewesen sind, die eben in der Jungschar gewesen sind. Und sonst in unserem Dorf gibt es auch nicht so viele. (lächelt) Aber ja, ich habe meine Kontakt gehabt, oder habe sie eigentlich immer noch. Aber ja, was halt auch gewesen ist: Als wir aus der Schule gegangen sind, haben wir unseren Klassen vorgestellt, was wir machen werden und ihnen die Sachen gezeigt, dass sie es auch ein wenig besser verstehen können und das hat uns nachher auch geholfen, dass sie irgendwie nicht, dass sie sich von uns abgegrenzt hätten oder so.

INT: Und jetzt sind diese Beziehungen z. T. auch weitergelaufen, wo ihr vorher in der Klasse gewesen seid.

TTR: Ja, ja, doch. Ja, und ich bin auch weiterhin in die KUW gegangen, das ist bei uns Kirchliche Unterweisung, äh, und dort hat man sich auch gesehen einmal in der Woche. Vielleicht auch manchmal wieder nicht und jetzt, äh, Jungbürgerfeier ist gewesen, da sieht man sich auch wieder und so.

INT: Wie hast du das Lernen zu Hause ohne Schulklasse erlebt?

TTR: Hm, positiv, also es ist mir erst nachher aufgefallen, als ich wieder äh, ein paar Lektionen in die Schule gegangen bin. Weil äh, also wir haben, die Kollegen und so haben mich nie fest gestört. Mir ist schon bewusst gewesen, dass ich für das Lernen in die Schule gehe. Und dann siehst du die Kollegen oder du hast sie um dich herum, aber sie lenken dich mehr ab. Und du siehst sie in der Pause oder vielleicht am Mittag und äh, eben als ich nachher in die Sek. gegangen bin, habe ich gemerkt gehabt: „Wenn ich alleine lerne, komme ich viel schneller vorwärts und wenn ich meine Kollegen sehen möchte, kann ich trotzdem etwas abmachen oder ich sehe sie.“ Und von dem her, eben kenne ich viele Personen, dies sagen: „Oh, mir hat die Klasse «hennefest» gefehlt.“ Aber bei mir ist es nicht so das Problem gewesen.

Minuten 15:18-20:03

INT: Du wärst manchmal doch gerne in die Schulklasse gegangen?

TTR: Nein, eigentlich nicht. Nein, nein wirklich nicht. Weil ich habe lieber zu Hause konzentrierter für mich gearbeitet. (lächelt) Ich weiss auch nicht, ich bin wahrscheinlich einfach ein bisschen eine Fleissige.

INT: Hast du dich manchmal einsam gefühlt zu Hause?

TTR: Nein, nein, es gibt, es hat vielleicht Phasen gegeben, wo ich gefunden habe: „Oh, es scheisst mich an, ich möchte wieder zur Schule“, und so. „Mit Kollegen wäre es trotzdem cool.“ Und dann habe ich mich mit jemanden getroffen und dann ist wieder gut gewesen, also, ja.

INT: Würdest du deine eigenen Kinder in Zukunft auch gerne zu Hause unterrichten können?

TTR: Ja.

INT: Aus welchen Gründen?

TTR: Äh, ich finde man kann ihnen zu Hause viel mehr einfach vom Leben mit auf den Weg geben, als das eine öffentliche Schule bieten kann. Und ich finde eben, das Soziale leidet nicht darunter, im Gegenteil, ich finde, wenn wir unsere Projektwochen anschauen, kommen alle gut aus zusammen und es gibt wahrscheinlich weniger Streit, als dass es wahrscheinlich jemals in einer normalen Klasse geben würde. Und man gibt, oder ja, ich finde man kann ihnen mehr Werte auf den Weg geben, als jetzt eben in der öffentlichen Schule.

INT: Fühlst du dich heute als Teil von der Gesellschaft oder in der Gesellschaft eingebunden?

TTR: Ja. (lacht)

INT: Wie ist das dir vermittelt worden, dass es über die Familie hinaus noch ein grösseres Ganzes gibt?

TTR: Äh, ich finde, da macht nachher die Lehre auch etwas, äh, recht viel aus, dass man etwas lernt und dass man merkt, man kommt in einen Beruf hinein. Und nachher mit 16 gibt es eine gewisse Freiheit, einfach auch, eben in der Gesellschaft. Und nachher mit 18 nochmals, wo man wirklich merkt: „Ja, ich kann auch politisch mitreden.“ Und man hat eben auch Kollegen und plötzlich Chefs und Lehrer und das gesamte Umfeld vergrössert sich auch einfach mit den Kollegen, eben neue Schulkollegen und so. Durch das fühle ich mich schon als, ja, dass ich in der Gesellschaft eingebunden bin. Und meine Eltern haben mir nachher auch, das letzte Mal hat mich meine Mutter an den Haaren nehmen müssen und gesagt: „So, nun gehst du abstimmen, du bist jetzt 18 und jetzt komm.“ (lächelt) und sie schauen da eben schon, dass ich auch wirklich eben eingebunden bin und mitlaufe.

INT: Ist das vorher schon ein Thema gewesen, bevor du an die Berufsschule gekommen bist?

TTR: Ja, auf jeden Falls. Ja eben, nein, sie haben wirklich immer geschaut, dass ich äh, überall mitmache, dass ich auch äh, meine Mami ist auch in der Gemeinde recht engagiert gewesen, dass ich auch dort viele Sachen mithelfe und so...

INT: In der Gemeinde, heisst das politische Gemeinde oder...

TTR: Nein also, doch, also ja, sie ist (lächelt) im Kirchgemeinderat gewesen, recht lange und dort habe ich recht viel mitbekommen und dann äh, hat es Weltgebetstage gegeben, wo ich mitmachen gegangen bin. Und ja, mein Vater ist lange Zeit in einer Spurguppe gewesen und so...

INT: Was für eine Gruppe?

TTR: Spurguppe, das ist äh, Suchtprävention für Jugendliche eigentlich. Und da bin ich auch viel mithelfen gegangen oder einfach mitgegangen, ja.

INT: Du hast vorher von Jungschar und so geredet, in welchem Rahmen ist das gewesen?

TTR: Jungschar ist äh...

INT: Auch im kirchlichen Rahmen?

TTR: Ja, das ist von der Kirche aus, das ist einfach äh, man möchte den Kindern, ja, zeigen, dass es einen Gott gibt (lächelt) und macht einfach Programm mit den Kindern, ist draussen und spielt und so. Also bei uns ist es von der Landeskirche aus.

INT: Was würde deinem Quartier oder deinem Dorf fehlen, wenn du nicht mehr da wärst?

TTR: (lächelt) Eine junge, aufgestellte Frau.

INT: Und wie versuchst du...

TTR: Und äh, die Jungschar-Kinder würden mich glaube ich schon recht vermissen, also. Ich merke es jetzt einfach, weil ich bin nicht so viel zu Hause, aber wenn ich mal durch das Dorf gehe und mich jemand sieht: „He du, wann haben wir wieder Jungschi“, und so. Ja, das ist schon schön. Und eben äh, durch das, dass ich eben so an Anlässen gegangen bin mit meiner Mami, habe ich auch die Älteren oder ja, die älteren Damen kennengelernt und die Mütter und ja, ich kenne recht viele im Dorf. Und ich glaube, als jugendliche Person im Dorf habe ich wahrscheinlich fast am meisten Kontakt jetzt mit einfach so, mit ein paar verschiedenen Leuten, ja.

Minuten 20:04-24:54

INT: Wie versuchst du etwas zum Wohl von deinem Dorf oder deinem Quartier beizutragen?

TTR: Ja eben, durch das, dass ich Jungschar-Leiterin bin jedenfalls. Ja, ich habe schon ein paar Mal überlegt aufzuhören, aber eben, die Kinder hängen mir schon sehr am Herzen und ich probiere weiter zu machen. Aber durch den Job ist es manchmal nicht so einfach. Und äh dadurch, dass ich einfach meiner Mami ein paar Mal helfen gegangen bin. Und so, ich finde man sollte schon etwas machen. (lächelt)

INT: Erzähle mal, wie bis du zu Hause zu einem Menschen erzogen und gebildet worden, der sich in unserer Kultur heimisch fühlt und nicht fremd? Ist vielleicht ein wenig eine komische Frage, im ersten Moment.

TTR: Hm, ja.

INT: Die Schule versucht es zum Beispiel, in dem sie gewisse Literatur liest oder ein gewisses Volkstum, Brauchtum zu vermitteln, wie ist das bei euch gewesen?

TTR: Äh, unsere Eltern haben uns, haben uns eigentlich recht viele Freiheiten gelassen, auch eben was den Glauben anbelangt. Und äh, wir sind aufs Rütli gegangen und so und einfach ich weiss auch nicht, wie ich es sagen soll. Durch das, dass sie uns recht viele Freiheiten gelassen haben, kommt man nachher wie auch ein wenig selbst hinein und eben weil man immer Kontakt gegen aussen hat – sozusagen, sag ich mal – oder Medien, ja, das formt einen ja auch und so. Und ich bin in den Ferien in der Dominikanischen Republik gewesen und habe gemerkt gehabt, dass ich mich hier in der Schweiz gar nicht so wohl fühle oder ja, dass einfach meine Kultur mir manchmal ein wenig Mühe macht und ich lieber in einem anderen Land wäre als hier. Aber, äh ja, ich weiss auch nicht, wie ich es sagen soll. Eben durch das, dass uns unsere Eltern recht viele Freiheiten gelassen haben, haben wir auch, sind wir eben auch wie in das hinein gewachsen und haben die Kultur aufgenommen.

INT: Welche Rolle spielt in dem die Familie, im Hineinwachsen und heimisch werden?

TTR: Sehr eine grosse. Äh, einfach auch eben wenn man nachher in den Berufsalltag kommt, in die Berufsschule und so, äh, das ist einfach die Unterstützung, einfach die Stütze. Eben, wenn man Probleme hat, kann man abladen und äh, sie helfen Probleme zu lösen oder einen Lösungsweg zu finden. Äh ja und auch bei persönlichen Problemen helfen sie einfach auch, wenn man Sorgen hat oder so kann man abladen. Und ich denke manchmal, dass es eben nicht so gut ist, wenn man die Kinder zu früh in die Schule schickt. Ich bin gegen HarmoS gewesen. (lächelt) Und weil einfach die Eltern eine sehr wichtige Rolle einnehmen und ich finde es wichtig, dass am Mittag oder am Abend jemand zu Hause ist, wo die Kinder abladen können, ja.

INT: Wie bist du zu Hause auf dein Wissen und deine Fertigkeiten geprüft worden?

TTR: Äh, meine Mami hat eben geschaut, dass ich die Tests für in die Sekundarschule machen gehen konnte zum Beispiel. Und dann in der Fernschule ist es so gewesen, dass man nachher, äh, einen Lehrer gehabt hat, dem man Tests eingeschickt hat. Er hat sie kontrolliert und wieder zurück geschickt. Durch das hat man immer gewusst, woran man ist. Äh, und dann ist eben der Schulinspektor dazu gekommen und er hat keine Noten gemacht, aber Berichte geschrieben und durch das hat man auch abschätzen können wo ich Gas geben muss und was gut läuft und so.

INT: Hat deine Mami Prüfungen gemacht mit dir später?

TTR: Äh, ja, aber jetzt äh, sagen wir mal, in Mathe, im Deutsch, da hat sie mich einfach kontrolliert, was ich gemacht habe. Im Deutsch hat es manchmal ein Diktat gegeben, und Wörtchen abgefragt, aber nie so grössere Tests oder so. Oder ich hätte es auch nicht so verlangt, es ist gut gewesen, weil ich selber gewusst habe, es läuft gut.

INT: So normalerweise, zeigt ja die Schule nachher die Limiten und die Möglichkeiten auf, was nachher möglich ist, ja auch im Berufsleben? Wie hast du gewusst, wozu du leistungsmässig im Stand bist?

TTR: Äh, also jetzt wo meine Fähigkeiten liegen oder auf den Beruf bezogen?

INT: Wie du gewusst hast, wo dass du dich jetzt auch in Bezug auf alle Jugendlichen einigermaßen einordnen kannst, was für dich persönlich drin liegt, nachher auch in Bezug auf die Berufswahl.

Minuten 24:55-29:55

TTR: Aha, o. k. Als ich den Test gemacht habe, wegen der Sekundarschule, äh, da habe ich voll nicht gewusst, ja woran ich bin und so. Da habe ich es noch nicht so einschätzen können. Und dann habe ich äh den Test gemacht, und dann habe ich die Klassenauswertung bekommen, also von der ganzen Klasse, und habe nachher gesehen, dass ich eigentlich in die Spez. Sek. gekommen wäre.

INT: Das heisst?

TTR: Das ist bei uns Gymi-Stufe, glaube ich. Und äh, ich bin nachher trotzdem in die Sekundarschule gegangen, weil ich gefunden habe, ich möchte lieber eine gute Sek.-Schülerin sein, als eine schlechte Gymi-Schülerin, oder. Und das hat mich sehr motiviert, weil eben gerade der eine, der ein bisschen besser gewesen ist, hat mich immer so ja ein wenig, wie soll ich sagen, ein wenig gestichelt: „Ja und bist du sicher, dass du gut bist und bist du sicher, dass es reichen wird?“, und so. Und das hat mich nachher schon gefreut, dass ich sagen konnte: „Schau mal hier vorne, wer da ist.“

INT: Ja.

TTR: Und dann auch, dass der Schulinspektor eigentlich sehr zufrieden gewesen ist mit uns. Und dann bin ich Schnuppern gegangen und habe ein Schnuppertagebuch machen müssen und Rechnungen lösen. Und das ging auch ohne Probleme. Und von dem her habe ich schon gewusst, ja, dass ich es schaffen werde.

INT: Braucht es dann eine schulische Leistungsbewertung?

TTR: Ich finde schon. Also das gibt einfach Sicherheit, weil man eben manchmal schon zweifelt: „Ja, kann ich soviel wie jene von der Schule?“ Und: „Finde ich eine Lehrstelle?“ und so. Doch ich finde schon, dass es jemand geben muss, der sagt: „Schau, du bist gut. Du bist auf dem guten Weg.“ Oder: „He, hier musst du aufpassen“, und so.

INT: Braucht es sie auch im Privatunterricht?

TTR: Ich finde schon, eine gewisse Kontrolle muss es haben, weil vielleicht gibt es auch, ich denke, es gibt auch schwarze Schafe unter den Homeschoolern, die es vielleicht weniger kontrollieren. Und dann finde ich es schon wichtig auch für die Kinder, für den Schutz des Kindes.

INT: Hat dir der Unterricht zu Hause Vor- oder Nachteile gebracht für den Übertritt nachher an die Berufsschule?

TTR: Vorteile, würde ich sagen, einfach im Sozialen. Eben auch, also (lächelt), ich finde, oder ich habe auch weniger Angst gehabt auf die auf Leute zuzugehen und ich bin eine rechte Führungsperson. Das habe ich einfach auch am ersten Schultag gemerkt, als alle irgendwie vor dem Schulgebäude gestanden haben und niemand hat sich getraut hinein zu gehen. „Gehen wir mal hinein“, und alle sind hinten nachgekommen. Und ich bin ein bisschen diejenige, welche viel motzt im Unterricht und findet: „Sie Herr Lehrer“, und so. Ich mache mich manchmal nicht so beliebt. Aber ich bin eine Führungsperson. Die bin ich auch durch den Heimunterricht geworden, weil ich eben äh, sehr selbstständig begonnen habe zu lernen von Anfang an und das hat mir nachher wieder in der Berufsschule geholfen, eben die Selbstständigkeit, ja.

INT: Und wie hast du dann den Übergang ins Benotungssystem an der Berufsschule erlebt?

TTR: Äh, positiv. (lacht) Also ich habe äh, am Anfang habe ich mich ein wenig mehr angestrengt als andere, weil ich das Gefühl gehabt habe, ich müsse wirklich auch eben dem Lehrmeister beweisen, dass es kein Problem ist, dass ich zu Hause zur Schule gegangen bin. Und habe vielleicht ein wenig mehr gelernt und dann habe ich bald mal gemerkt, ja, es reicht, wenn ich gleich viel lerne, wie die anderen. Ich bin schlau genug und so um das zu schaffen. Und dann eben, dass gute Noten rein-

- kommen, das hat mich nachher auch gefreut, oder einfach auch für meine Mami, einfach so ein wenig zu zeigen: „He, du hast es gut gemacht.“ (lächelt)
- INT: Mit dem Leistungsdruck hast du umgehen können?
- TTR: Ja, auf jeden Fall.
- INT: Kein Problem?
- TTR: Nein, ich habe gerne Leistungsdruck. Ich arbeite besser, (lächelt) konzentrierter.
- INT: Wie hast du ganz allgemein den Übertritt nachher erlebt an die Berufsschule? Und wo sind eventuell die Herausforderungen gewesen?
- TTR: Äh, puh, das ist schwierig. Eben, ich habe vielleicht Angst gehabt, dass ich zu schlecht wäre oder ja, oder dass eben plötzlich, äh, Lücken auftreten würden in Mathematik oder so. Und dass ich gesehen hätte: „Hoppla, da habe ich nichts gemacht, nichts gelernt.“ Und sonst würde ich sagen, ich weiss nicht, also es ist schon wieder eine Weile her. (schmunzelt) Ich weiss nicht, ob ich damals irgendwie Angst gehabt habe vor der Berufsschule. Aber äh, ich habe auch gefunden gehabt: „Jeder kommt ja irgendwie von einer Schule in die Berufsschule und jeder hat eine andere Persönlichkeit. Jeder ist noch unsicher am Anfang, also darf ich es auch sein.“ So hat man nachher auch gleich mal eben Kontakt geknüpft, auch mit anderen und so ist es für mich recht gut gegangen.
- INT: Wie ist es gegangen? Du hast gesagt, vom Kontakt knüpfen, das Einfügen in die Klassengemeinschaft, wie hast du das erlebt?
- TTR: Also, es ist lustig gewesen, am ersten Schultag ist sie [zeigt auf ihre Freundin am Tisch] neben mir gesessen. Und jeder, der irgendwie, die Pärchen, welche sich in den Pulten gebildet haben, sind bis jetzt eigentlich geblieben, also...
- INT: Vom ersten Tag an bis heute?
- Minuten 29:56-34:59**
- TTR: Ja, das sind immer noch die zwei, die noch zusammen sitzen und auch am besten zusammen auskommen. Und dann hat es mich lange gedünkt gehabt, dass unsere Klasse, dass irgendwie der Geist noch ein wenig fehlt, der uns zusammenbindet. Dann hat es eine Exkursion ins Seeland zum Thema Gemüse gegeben. Und dann hat man nachher gemerkt, dass jeder mit jedem zu reden begonnen hat. Und ja, man macht etwas mehr zusammen ab für den Ausgang oder sonst für irgendetwas. Und durch das hat sich unsere Klasse eher angefangen zu formen. Und nachher auch durch die Kurse, wo man sich sieht und so, ja.
- INT: Und du hast einfach wieder neue Freundinnen und Freunde Kolleginnen gefunden und Beziehungen zu knüpfen?
- TTR: Ja, ich habe manchmal, äh, meine Schüchternheit ein wenig ablegen müssen oder eben, ja, auch auf die Leute zuzugehen. Aber ich denke, das ist nicht nur wegen dem Heimunterricht gewesen, sondern das liegt natürlich auch nachher an der Persönlichkeit des Menschen.
- INT: Wie hast du nachher in der Berufsschule in den Fremdsprachen abgeschnitten?
- TTR: Wir haben keine. (lacht)
- INT: Es ist alles vorbei. (schmunzelt) Und Deutsch?
- TTR: Nein, wir haben, äh, kein Problem. Ich habe heute wieder gestaunt, wie – es ist zwar ein bisschen gemein – aber wir haben Tests von den anderen korrigieren müssen. Und wie eine hat „Huhn“ schreiben können ohne „h“, also nur „Hun“, also wirklich bei jedem, Haushuhn, Masthuhn, ja und einfach länger, mit „e“ statt mit „ä“, und das macht mir nachher manchmal Mühe. Und wir haben im ABU⁵⁶ sehr viel Berichte, die wir schreiben müssen oder haben schreiben müssen in letzter Zeit. Und von dem her habe ich immer eine gute Note gehabt und wenn er die korrigiert hätte der Lehrer, dann wäre ich recht gut im Deutsch.
- INT: Und so Mathe, Geometrie oder etwas in diese Richtung? Die hast du noch diese Fächer?
- TTR: Ja, also Geometrie nicht, einfach normales Fachrechnen. Das sind so Preisberechnungen, Prozentrechnungen viel. Und da habe ich auch nie Mühe gehabt.
- INT: Wie ist es mit Geographie, Bio, Geschichte oder irgendwie so etwas allgemein Bildung?
- TTR: Äh, wir haben, ja, Allgemeinbildung. Ja, das ist eigentlich nie ein Problem gewesen, eigentlich, alles nicht. Weil, ja, es kommt erstens nicht mehr so viel in der Schule und zweitens habe ich gefunden gehabt, eigentlich mit den Lehrern von der Schule auch gelernt und dadurch bin ich auch recht sicher gewesen.
- INT: In der Folge stelle ich dir ein paar Situationen vor und du kannst sagen, wie du dich einschätzt in dem?
- TTR: O. k.
- INT: Würdest du eine kurze Rede von der gesamten Schule halten, wenn man dich darum bittet?
- TTR: Ja.

⁵⁶ Allgemeinbildender Unterricht

- INT: Kannst du mir eine Situation schildern an der Schule, wo du viel Selbstvertrauen bewiesen hast?
- TTR: Ja, das sind eben so Sachen, wenn ich finde, oder wenn ich beispielsweise etwas in einem Arbeitsblatt finde und der Lehrer korrigiert es und ich finde, dass er es falsch korrigiert, weil es im Buch anders steht oder ja, eine andere Lösung oder so und niemand oder alle sagen: „Ja aber, das stimmt doch nicht“, und so. Und dann bin ich schon oft diejenige, welche sagt: „Sie, aber Herr Lehrer.“ Und manchmal eben halt auch ein bisschen den Lehrer in Frage stellen. (lächelt) Nicht in Frage stellen, aber nachher einfach darauf hinweisen, dass es anders ist, ja.
- INT: Wie schätzt du dein Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
- TTR: Hm, schwierig. (lächelt) In manchen Situationen mehr, in manchen Situationen weniger, also schwierig zum Beurteilen.
- INT: Erinnerst du dich an eine Situation an der Berufsschule, wo du ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hast?
- TTR: Ja. (lacht),
- INT: Kannst du diese schildern?
- TTR: Äh, wir haben vor einem Jahr die VAK, das ist Vorbereitungsarbeit auf die SVA⁵⁷ hin, und äh, die habe auch ich mit ihr [deutet auf ihre Freundin neben ihr] gemacht. Und ja, unser Teamwork hat dann recht gut funktioniert. Oder einfach auch überbetriebliche Kurse, die wir haben. Da ist man immer in Gruppen und bis jetzt hat es immer geklappt.
- INT: Angenommen du kommst in einem Fach gut draus und hast den Stoff verstanden. Neben dir sitzt jemand, der es nicht so gut mitbekommen hat, respektive den Stoff nicht so gut versteht wie du. Würdest du dieser Person den Stoff erklären, auch wenn sie dich nicht darum bittet würde und du schon nach Hause gehen dürftest?
- TTR: Ja, auf jeden Fall. Das haben wir auch schon gehabt in der Schule. Eben in Mathematik und wirklich recht viel sind nicht draus gekommen. Und dann hat es einfach geheissen gehabt: „Alle mit einer sechs oder mit einer fünfeneinhalb helfen den anderen.“ Und das habe ich gut gefunden. Und man hat nachher wirklich gesehen, wie wir das viel besser haben kommunizieren können mit unserer Sprache, als das der Lehrer können hat.
- INT: Und wie schätzt du deine Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können?
- TTR: Ja, gut.
- INT: Traust du dich als Einzige vor der Klasse eine eigene Meinung zu vertreten?
- Minuten 35:00-39:56**
- TTR: Ja, kein Problem.
- INT: Kannst du mir eine solche Situation schildern?
- TTR: Äh, ja. Ich glaube an einen Gott, und ich habe irgendwie, ich bin in Fruttigen an einem Jugendgottesdienst gewesen. Der eine Klassenkamerad hat mich dort gesehen und hat mich nachher im Unterricht darauf angesprochen. Es hat recht viele Gegner gehabt, welche, ja, die das einfach alles in Frage stellen. Und da habe ich lange, oder ja, da habe ich schon ein wenig überlegt: „Ja, willst du jetzt wirklich so Angst haben oder so?“ Und dann habe ich gefunden: „Ja, ich kann das. Und wenn sie ein Problem mit dem haben, ist das ihre Sache, aber ich kann dazu stehen.“ Und bin nachher so in Diskussionen verwickelt worden, der eine hat nachher gleich gefunden: „Ja, es könnte ja schon etwas geben“, oder so.
- INT: Und wie schätzt du deine Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern?
- TTR: Hm, ja eben, ich habe keine Probleme es ihnen zu sagen. Und ja, ich finde, wenn man wirklich zu etwas stehen kann, darf man es sagen. Und es gibt immer verschiedene Meinungen, von dem her. Ich finde es umso besser, wenn man es sagt.
- INT: Bevor du ins Klassenzimmer hineingehst, fällt dir auf, dass jemand verweinte Augen hat? Inmitten der Stunde bricht diese Person wieder in Tränen aus und fängt an zu schluchzen. Wie reagierst du dann?
- TTR: Ja, ich gehe fragen: „Was los ist?“ Normal. (lächelt) Ich probiere zu helfen.
- INT: Hast du eine Situation erlebt in der Klasse, wo du viel Einfühlungsvermögen gebraucht hast?
- TTR: Bis jetzt eigentlich noch nie. Weil es bei uns schwierig ist, dass es eine Person gibt, welche ein Einzelgänger ist, die ein wenig Mühe hat mitzukommen und die auch die SVA alleine macht. Und der Lehrer hat ihr auch gesagt, dass es schön wäre, wenn jemand diese Person in die Gruppe aufnehmen würde. Und ich und meine Freundin haben uns lange angesprochen gefühlt vom Lehrer. (lächelt) Und er hat uns manchmal darauf hingewiesen und so. Und wir haben von Anfang gesagt, dass wir dies zu zweit machen wollen, weil wir eben vor einem Jahr gemerkt haben, dass es recht gut zu-

⁵⁷ Selbstvertiefungsarbeit

- sammen geht. Und sie ist nachher auch zu uns gekommen und hat uns gefragt und hat eigentlich auch geweint.
- INT: Und diese Person hat euch gefragt gehabt?
- TTR: Ja, unter Tränen. Und wir haben einfach sagen müssen: „Es tut uns leid, aber äh, wir haben gesagt, wir wollen zu zweit. Eine Kollegin hat auch schon gefragt und wir haben ihr auch das gleiche gesagt, dass wir zu zweit wollen und nicht zu dritt.“ Und da haben wir nicht helfen können. Aber das ist halt ja, es tut uns leid, aber wir haben gefunden, dass wir eine gute SVA machen wollen, das ist unser Wunsch gewesen und zu zweit klappt es am besten ja.
- INT: Und wie schätzt du dein Einfühlungsvermögen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
- TTR: Gut. (lächelt) Gut bis sehr gut. Ich weiss nicht wie das Einfühlungsvermögen von anderen ist, aber ja, mir tut früh jemand Leid und ich will helfen und so.
- INT: Traust du dir zu in einem Jugend- und Sportlager, Wanderlager oder etwas Ähnliches eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuführen?
- TTR: Ja.
- INT: Kannst mir eine Gegebenheit schildern, wo du viel Verantwortung übernommen hast an der Schule oder sonst?
- TTR: In einem überbetrieblichen Kurs, vor einem, ja im März ist es gewesen, den wir gehabt haben und äh, dort ist es so gewesen, es ist darum gegangen die Küche aufzuräumen und putzen. Und das macht niemand gerne, das ist normal. (lächelt) Und dann habe ich ein wenig gesagt: „So Leute, jetzt hört mal auf und jetzt putzt mal. Wir wollen nach Hause gehen.“ Und nachher ist es recht gut gegangen. Der Instruktor hat nachher auch zu mir gesagt, dass ich, äh, eigentlich ein recht ausgeprägtes Führungsverhalten hätte. Und das hat es sehr geschätzt.
- INT: Und wie schätzt du deine Verantwortungsübernahme im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
- TTR: Hm, wahrscheinlich ein bisschen höher. Also das sehe ich ein wenig in der Schule. Man sieht es jeweils denen an, diejenigen, die die Hausaufgaben machen, sind meistens verantwortungsbewusster, finde ich einfach. Auch äh im Betrieb wird mir viel gesagt, dass auf mich Verlass sei. Und von dem her schon ausgeprägt.
- INT: Und wie schätzt du deine eigenen schulischen Leistungen ein im Vergleich zu Gleichaltrigen oder zur Klasse?
- TTR: Gut, ja.
- INT: Gibt es denn Unterschiede zu den institutionell geschulten Jugendlichen, welche jetzt eine normale Schule besucht haben?
- TTR: (schmunzelt) Ist schwierig zum Sagen. Also es gibt eben bessere Schüler und weniger starke Schüler. Und äh, ja, ich glaube, ich gehöre zum besseren Klassendurchschnitt und...
- INT: Gibt es so Sachen, wo du sagen würdest: „Da bin ich eindeutig anders wegen dem Heimunterricht?“
- Minuten 39:57-45:00**
- TTR: Selbstständigkeit würde ich sagen, auf jeden Fall. Und äh ja, manchmal ein wenig das Organisatorische also, durch das, dass ich zu Hause manchmal die Stunden selber habe zusammenwürfeln können oder einfach habe sagen können: „Jetzt ist mir nach dem, jetzt mache ich das aber das muss ich dann auch noch.“ Dass ich durch das vielleicht auch besser organisieren kann und ja das Helfersyndrom habe ich ein wenig von meiner Familie bekommen. (lacht)
- INT: Noch so zum letzten Themenfeld. Wie haben deine Eltern dich angeregt Sachen zu hinterfragen, zum Beispiel einen geschriebener Text oder eine Fernsehsendung oder so etwas?
- TTR: Äh ja, durch das, dass sie selber zu Hause vor dem Fernseher gefunden haben: „Ja aber, ich finde das und das sollte nicht so sein.“ Und: „ist das wirklich wahr?“ Und sie sagen uns auch immer wieder: „Hinterfragt bei den Sachen oder bei den 20 Minuten-Texten“, und so. Es ist einfacher Journalismus und nicht so, wie soll ich sagen, äh, Hochstehendes und so. Und sie sagen, oder ja, sie weisen uns darauf hin: „Ja aber Tochter, bist du sicher, dass es wirklich so läuft? Und: „Wieso läuft den das und das so? Du musst mal überlegen.“ Ja einfach in dem sie so mit uns so kommunizieren. Wenn wir mit Sachen kommen und sie das hinterfragen und uns dazu anregen, eben, dass wir zu kritisieren beginnen, ja einfach auch, ja eben ein wenig kritisieren, oder teils Sachen hinterfragen.
- INT: Und wie haben sie dann das eigenständige kritische Denken gefördert? Also, dass du nicht einfach eine Meinung übernimmst von den Eltern, sondern dass du auch eine eigene Meinung bilden kannst?
- TTR: Puh, schwierige Frage, äh, das kann ich so nicht beantworten, weil ich ja, weil ich es irgendwie nicht gemerkt habe, wie sie das uns beigebracht haben. Also ich habe wahrscheinlich irgendwann selber angefangen eben zu kritisieren, äh.
- INT: Kritisieren, heisst für dich Kritik anbringen oder heisst das schon...
- TTR: Äh, nein, auch zu hinterfragen einfach, äh ja, nachzudenken, ob etwas stimmt oder nicht stimmt oder wie das ist. Und bei uns ist stets diskutiert worden. Ja, Mutter und Vater sind sich ja auch nicht

- immer einig. Von dem her habe ich mich auch getraut irgendwie zu sagen: „Ja schau Vati, ich bin dieser Meinung.“ Und nachher hat man diskutiert. So ist das wahrscheinlich gekommen, durch das Diskutieren auch.
- INT: Wie setzt du dich mit politischen Fragen auseinander?
- TTR: Ja (lächelt) Politik, äh. Ja HarmoS war mir klar gewesen und dort habe ich mich ein wenig mehr, äh, informiert darüber. Ja auch gerade wegen dem Schulwesen. Und sonst, ja ebenen, man nimmt die Medien auf. Und ein Teil Sachen, eben ist man einig, mit anderen nicht und dann wird diskutiert. Aber ich bin jetzt nicht so, dass ich mich nachher irgendwie politisch voll engagieren würde. Ich bin eine normale Jugendliche, würde ich mal behaupten.
- INT: Wie informierst du dich?
- TTR: Äh, durch die Zeitung, durch Fernsehen, durch die Schule. Diskussionen im Betrieb auch, Radio.
- INT: Was haben deine Eltern konkret unternommen um dir ein demokratisches Verständnis von unserer Gesellschaft zu vermitteln?
- TTR: Äh, in dem wir zu Hause selber auch abgestimmt haben, ausgewertet haben und bewertet haben. Eben, äh...
- INT: Ausgewertet hat zu Hause?
- TTR: Also ja, ausgewertet, einfach so ein wenig: Was ist das allgemeine Interesse? Was machen wir? Und einfach so ein wenig anzupassen und dann...
- INT: In der Familie?
- TTR: Ja, und dann auch eben auch die Ausflüge auf das Rütli, ins Bundeshaus in eine Session schauen gehen, wie das läuft. Eben auch uns zu lehren, dass man andere Meinungen akzeptieren und respektieren sollte und dass man so auch zusammen Lösungen suchen kann. Und dass eben die Mehrheit entscheidet. (lacht)
- INT: So in Bezug auf die Minderheiten? Ist das ein Thema gewesen? Dass es Leute gibt, welche benachteiligt sind oder am Rand der Gesellschaft stehen, ethnische Gruppen, welche weniger Rechte haben als andere.
- TTR: Ja, auf jeden Fall. Also äh, wir haben eine Weile Leute aus der Mongolei bei uns gehabt, welche bei uns im Wohnwagen nebenan gewohnt haben.
- INT: Also bei „bei uns gehabt“ heisst bei euch als Familie?
- Minuten 45:01-47.10**
- TTR: Äh ja. Also sie haben da nebenan im Wohnwagen gewohnt und sind jeweils zu uns duschen und manchmal zum Essen gekommen. Da haben wir ganz klar mitbekommen, dass es eben solche gibt, die es eher schwieriger haben in der Schweiz. Dann eben auch durch den Zirkus. Da haben wir die verschiedenen Kulturen gesehen und die verschiedenen Religionen und man hat auch gelernt damit umzugehen. Man hat sich dadurch sensibilisiert. Ich bin auch mit der Mutter an einen Vortrag über Strassenkinder in Brasilien. Ich habe dann auch gemerkt, ja, dass wenn man eben nach Bern geht, dass dort auch Junkies herumlaufen oder junge Leute, so herumlaufen, welche nach Geld fragen. Und das sensibilisiert nachher schon auch.
- INT: Bist du politisch aktiv auf irgendeine Art und Weise gesellschaftlich engagiert oder in einem Verein, in einer Quartiergruppe oder irgendwie so etwas?
- TTR: Ja, die Jungschar würde ich mal sagen. Das ist da, wo ich mich im Dorf engagiere. Abers sonst im Moment nirgends mehr, weil eben (lächelt) der ganze Beruf noch dazu kommt.
- INT: Gehst du abstimmen, wenn du darfst?
- TTR: Ja, jetzt schon. Das letzte Mal hat mich meine Mutter eben ein wenig an den Haaren nehmen müssen. Aber ich möchte wirklich schon gehen, weil es ist ja unser Land, in dem mal drinnen leben werden. Dann sollte man auch bestimmen, was geht.
- INT: Gibt es etwas von dir, das du noch anfügen möchtest oder etwas, das vielleicht noch zu kurz gekommen ist?
- TTR: Nein, eigentlich nicht.
- INT: Wie viele Jahre bist du insgesamt zu Hause unterrichtet worden?
- TTR: Äh, ab der dritten, sechs, fünfeinhalb Jahre, etwa so.
- INT: Und wie lange bist du jetzt schon an der weiterführenden Schule?
- TTR: Äh, also jetzt bin ich im letzten Lehrjahr. Also das sind jetzt zwei Jahre und ein paar Monate, zwei, drei Monate.
- INT: Und wie alt bist du?
- TTR: 18.
- INT: Danke vielmal
- TTR: Bitte, gern geschehen. (lacht)

Gesprächsatmosphäre:

Für das Interview unterbrach die Tochter die Arbeit an der Selbstvertiefungsarbeit für den Berufsabschluss, an der sie mit einer Klassenkollegin bei sich zu Hause arbeitete. Während des Interviews blieb die Kollegin am Esstisch sitzen, was die Tochter weder ablenkte noch ihre teils persönlichen Aussagen zu beeinflussen schien. Die Kolleginnen kannten sich so gut, dass eine vertraute Gesprächsatmosphäre gegeben war.

Während des Gesprächs wurden wir kurz unterbrochen, als die Mutter nach Hause kam. Nach einem Drittel des Interviews setzte sie sich einmal mal an den Tisch, um nach Unterlagen suchend in einem Ordner zu blättern, mal verschwand sie im hinteren Teil der Wohnung, um etwas später in der Küche, die mit dem Wohnzimmer einen Raum bildete, etwas vorzubereiten. Die Tochter liess sich durch die verrichteten Arbeiten zwar kaum ablenken, doch brachte diese Momente etwas Hektik in den Gesprächsverlauf.

Die Tochter wirkte sehr reif und authentisch und antwortete versiert. Ihre kommunikativen Kompetenzen scheinen überdurchschnittlich gut und für ihr Alter hoch entwickelt zu sein. Sie lehnte im Stuhl aufrecht und entspannt zurück und wirkte während des ganzen Gesprächs sehr ruhig und gelassen. Das Interview schien ihr leicht zu fallen. Sie gab ausgesprochen aufgestellt und freundlich Antwort.

B6.2 Mutter

Interviewkürzel:	2MTR
Familie:	2
Interviewte Person:	Mutter (MTR)
Alter:	48
Berufsausübung:	Familienfrau und soziale Engagements
Ort:	Kanton Bern, ländliche Gemeinde
Aufnahmetag:	20. Oktober 2009
Aufnahmezeit:	15.32 Uhr
Aufnahmeort:	Wohnzimmer der Familie 4
Interviewdauer:	1:48:18
Name des Interviewers:	Stefan Schönenberger
Name der Transkribierenden:	Marianne Schmid, Stefan Schönenberger
Charakterisierung:	Face-to-Face-Interview
Art des Interviews:	Leitfadeninterview

Minute 0-4:59

- INT: Vielen Dank, dass sie sich bereit erklärt haben über ihre Erfahrungen zu sprechen, die sie mit Homeschooling gemacht haben. Am Anfang und am Schluss des Interviews werde ich ihnen noch persönliche Fragen stellen, dass ich ihre Antworten besser einordnen kann. Und nachher werde ich sie zu ihren Erfahrungen, vor allem auch zum Übertritt von ihrer Tochter befragen, und auch zu ihren Einschätzungen, wie sie sie in Bezug auf soziale Fähigkeiten und auch in Bezug auf das Leistungsverhalten an der Berufsschule einschätzen. Ich werde sie einfach durch die Fragen durchleiten. Was arbeiten sie bzw. ihr Partner?
- MTR: Also äh, jetzt habe ich die letzten 18 Jahre, bin ich Hausfrau gewesen und eben auch noch Lehrerin dazu, ohne Patent halt. Äh, arbeiten tue sehr viel noch nebenbei, eben noch soziale Tätigkeiten, auch noch gemacht oder bin immer noch dran. Und der Mann ist Schreiner am Stadttheater Bern und baut Kulissen. Er hat einen sehr interessanten Beruf und auch abwechslungsreich, ja. Das ist eigentlich äh, ja das ist meine Umschreibung. (lacht)
- INT: Wie sind ihre Familienverhältnisse? Zivilstand, Kinder?
- MTR: Äh, also verheiratet sind wir seit, äh, die erste Tochter auf der Welt ist (lacht), seit 18 Jahren oder 19 Jahren jetzt dann. Wir haben zwei Töchter.
- INT: Und die werden bzw. sind beide zu Hause unterrichtet worden?
- MTR: Ja.
- INT: Wer ist für den Unterricht von ihnen zwei zuständig gewesen?
- MTR: Das bin ich gewesen, bis und mit äh, etwa in die fünfte Klasse – da bin ich gar nicht mehr so sicher. Die fünfte Klasse, ja bis Ende fünfte Klasse habe ich eigentlich alles selber gemacht. Äh, dann hat, ab der sechsten Klasse, hat der Mann Mathematik übernommen und alles, was Werken mit Holz gewesen ist oder irgend andere Materialien, was nicht Textil gewesen ist, hat er immer gemacht. Also von Anfang an, also das habe ich nicht gemacht. Ich habe nur das Textile gemacht und äh, ja, natürlich hat auch er ausgebildet. Also wenn er zu Hause gewesen ist am Abend oder über das Wochenende, wir haben auch Gartenarbeit zusammen, oder irgendwie an einem Ort, ein Spaziergang, den man gerade hat nehmen können, nachher «switchen» können auf das, was wir durch die Woche im Unterricht gehabt haben, hat er natürlich auch geholfen auszubilden geholfen in dem Sinne. Aber die Hauptverantwortung habe ich gehabt, und die Arbeit eigentlich auch, ja das ist an mir gelegen. (lacht)
- INT: Aus welchen Gründen haben sie ihre Töchter zu Hause unterrichtet?
- MTR: Also, wir haben uns das nicht gesucht. Es ist nicht so, dass wir ein Ehepaar gewesen wären, das von Anfang an klar gewusst hätte, dass wir unsere Kinder, die wir haben werden, selber unterrichten würden. Es ist eine Situation gewesen mit der kleineren Tochter, die wir gerne zwei Jahre im Kindergarten gehabt hätten. Haben dann, wir sind von der Schulbehörde recht bedrängt worden, dass wir sie in die Schule hätten tun sollen, haben aber dann abgemacht mündlich mit ihnen, dass wir das machen. Wenn es aber nicht ginge, dürften wir sie jederzeit zurück in den Kindergarten geben. Und ich habe dann ganz klar gesagt, dass wir nicht möchten, dass das Kind mal irgendwie psychologisch abgeklärt werden müsste. Es hat geheissen, das sei kein Problem. Es sei zwar nicht so reif, aber

schulffähig. Und dann ist es so gewesen, dass es bereits vor den Herbstferien ein Problem gewesen ist, und nach den Herbstferien ist es dann ganz schlimm gewesen. Es ist am Morgen praktisch nicht wach geworden. Es hat nicht mehr gegessen und nicht mehr getrunken. Es ist mit dem «Znüni» in der Tasche nach Hause gekommen. Es hat den ganzen Vormittag nichts gehabt, ist abgessen und hat nichts zu Mittag essen wollen. Und ich habe sofort reagiert dann. Ich habe das Gespräch sofort gesucht mit der Lehrerin und habe gesagt: „Das Kind ist absolut überfordert und wir wollen es zurück in den Kindergarten tun.“ Und dann hat es geheissen: „Das kannst du nicht einfach so machen.“ Dann hab ich gesagt: „Doch wir haben das so mündlich vereinbart, dass das möglich sein sollte.“ Sie solle doch bitte Kontakt aufnehmen mit der Kindergärtnerin. Dann hat es geheissen, sie werde dies abklären. Und zwei Tage später habe ich ein Telefon gehabt, es gehe nicht, man müsse dieses Kind schulpsychologisch abklären lassen.

Minuten 5:00-10:01

Und dann bin ich so sternsverrückt geworden und habe gesagt: „Mein Kind ist nicht krank, es fehlt ihm nichts, es ist einfach überfordert und ich will noch ein Jahr Kindergarten.“ Und dann habe ich einfach gewusst: „O. k., ich gehe nicht zum Psychologen mit ihr. Ich will ihr das nicht antun. Also suche ich eine andere Lösung.“ Und deshalb habe ich sie zur Schule herausgenommen. (lächelt) Äh, und da ich gefunden habe, ich könne ja nicht nur eines zur Schule rausnehmen: „Also nehmen ich beide zur Schule raus.“ Und dann ist natürlich die grosse Angst gekommen, eben vom, dass die Kinder hier in diesem kleinen Dorf aus dem sozialen Netz rausfallen würden. Wir sind eben, wie gesagt, erst eineinhalb Jahre hier gewesen. Die Situation ist eben zusätzlich auch noch für uns schwierig gewesen, weil wir dieses Haus kaufen konnten, das viele Einheimische haben kaufen wollen, da es ein schöner Platz ist. Und darum hat man uns sicher beneidet, dass dies jemand Fremdes bekommen hat. Und für mich ist klar gewesen, dass wenn wir die Kinder zur Schule rausnehmen würden, dass sie sofort aus dem sozialen Gefüge herausfallen würden. Und das habe ich nicht wollen. Und darum haben wir dann diese Lösung gefunden, dass wir äh, mit dem Zirkus gereist sind. Ich habe meinem Mann gesagt: „Wir müssen diesen Leuten etwas in die Hand geben, über das sie reden können.“ Wir haben es eingefädelt, dass wir die Deutsche Fernschule gebucht haben, weil ich von dem gehört habe. Ich habe es angeschaut und habe gefunden, dass dies wirklich ein gutes System sei. Äh, neun Jahre später bei der jüngeren Tochter, muss ich sagen, bin ich ein bisschen reuig, dass ich nicht hart genug gewesen bin oder stark genug gewesen bin um zu sagen: „Tochter, wir lassen dich einfach. Du darfst weiterhin spielen.“ Weil, sie hat unbedingt weiterlernen wollen. Und es ist für sie, das sage ich noch heute, es ist zu früh gewesen. Sie macht dafür jetzt das zehnte Schuljahr, das für sie wirklich, wirklich das Positivste ist von allem, das zehnte Schuljahr. Weil jetzt, während der ganzen Entwicklung, habe ich festgestellt, dass ihr das Jahr einfach gefehlt hat. Die Entwicklungs-, die Entwicklung, äh, sie ist einfach noch nicht so reif gewesen. Sie ist einfach noch nicht nach gewesen.

INT: Also, könnte man sagen, dass es für sie, äh, eine pragmatische Lösung gewesen ist...

MTR: Es ist nur pragmatisch gewesen.

INT: Die Entwicklung des Kindes...

MTR: Also einfach auch zum Schutz des Kindes, weil ich es einfach nicht haben wollte, dass man sie einfach irgendwie abklärt bei irgendeinem Psychologen, auf irgendeine Art. Weil ihr hat nichts gefehlt. Sie ist einfach überfordert gewesen und sie wäre das glücklichste Kind gewesen, wenn sie einfach im Kindergarten hätte weiter dürfen und irgendwie spielen und in ihrer Welt hätte bleiben dürfen. Äh, sie hat aber dann ganz klar weiterlernen wollen, weil sie ja nicht hat neben aussen stehen wollen. Wir haben dann mit den Lehrern noch das Gespräch gesucht. Die zwei Lehrerinnen, die es betroffen hat, die haben gejubelt vor Freude. Sie haben gefunden: „Das ist das schönste, was ihr machen könnt mit diesen Kindern zum Zirkus zu gehen. Das ist Lebensschule pur.“ Sie haben uns dann sogar erlaubt, dass mein Mann und ich am gleichen Tag, zur gleichen Zeit in die Klasse haben gehen dürfen. Ich mit der Kleineren, mein Mann mit dem grösseren Mädchen. Mit dem Fernschulmaterial. Wir haben mit den Klassen im Kreis am Boden sitzen dürfen sagen: „Schaut, wenn unsere ältere Tochter nicht mehr jeden Tag zu euch zur Schule kommt, und die jüngere Tochter nicht mehr alle Tage kommt, die müssen jeden Tag zu Hause lernen. Das da ist das Mathematikbuch und das da ist das Deutsch und das da ist der Sachunterricht, das heisst jetzt einfach ein bisschen anders als hier im Kanton Bern, weil es von Deutschland kommt. Und dann haben sie eine eigene Lehrerin. Die kennen sie zwar aber nur von einer Foto, aber sie korrigiert ihnen immer wieder alles und schreibt ihnen ein «Brieflein», was sie gut und was sie nicht gut gemacht hätten“, usw. So haben die Kinder gewusst: „Die gehen ja weiterhin zur Schule, einfach ein klein wenig anders. Sie können ja nicht zu uns in die Schule kommen, weil sie mit dem Zirkus unterwegs sind.“

INT: Und der Zirkus ist vor allem, äh...

MTR: Kanton Bern und bis nach Luzern hinein und sind einen Monat lang im Wallis gewesen. Wir sind in den Aargau, aber äh, hier herum sehr bekannt gewesen. Der Zirkus ist hier in Thun stationiert und hier aufgebaut worden. Also der ist ein Begriff gewesen.

INT: Das ist vor allem eine Lösung gewesen nachher, äh, wenn ich sie richtig verstanden habe, mehr aus Dorfgründen, aber nicht wirklich aus pädagogischen Gründen den Kindern gegenüber.

MTR: Nein, also nein, nur, die Überlegung ist gewesen, wichtig ist für mich gewesen, wegen des sozialen Gefüges, wegen des sozialen Netzes. Ich habe gewusst, die haben, das Netz ist schon fein gewoben gewesen nach eineinhalb Jahren in einem fremden Dorf, aber es ist noch nicht gestärkt gewesen. Und für mich ist klar gewesen: Wenn wir aus, wenn wir das nicht gemacht hätten, die Kinder wären wegen den Eltern, die diese Sichtweise nicht gehabt haben, also der grösste Teil, wären sie aus dem sozialen Gefüge heraus gefallen. Da bin ich voll auch überzeugt.

Minuten 10:02-15:14

Ich will niemanden negativ, ich will nicht sagen, dass das Dorf hinter dem Mond ist und absolut äh, nicht offen ist, überhaupt nicht. Aber es ist eine normale Reaktion, weil, das beste Beispiel ist gewesen, der «Götti» und die «Gotte» der älteren Tochter, der Schwager wäre das gewesen, meiner, und eine Freundin von uns, früher, aus dem Aargau. Als die vernommen haben, dass wir die Kinder selber schulen, die haben mehr oder weniger fast den Kontakt abgebrochen. Erst als die Tochter dann konfirmiert worden ist und sie gemerkt haben: „Wow, das ist eine junge Frau. Selbstsicher, sie ist nicht dumm, hat etwas gelernt, hat eine Lehrstelle gefunden, einfach so, hat eine Lehrstelle gefunden ohne ein Zeugnis in den Fingern zu haben.“ Äh, erst dann haben sie sich wieder geöffnet und vorher ist der Kontakt wirklich auf ein Minimum runter gefallen. Die Schwiegereltern haben von Anfang an gesagt: „Ihr spinnt, ihr habt einen Flick weg. Das könnt ihr den Kindern nicht antun.“ Und dementsprechend wäre es mit dem Dorf gleich gegangen. Sicher nicht mit allen, aber mit einem grossen Teil. Wir sind nachher mit dem Zirkus zurückgekommen, haben die Schule noch nicht fertig gehabt, weil die Deutsche Fernschule ist äh, das ist heute noch so, ist einfach über dem schweizerischen Niveau. Das ist einfach ein Fakt. Sie haben ein grösseres Programm gehabt. Sie, also wir haben wirklich, also die Kinder haben wirklich gekröppelt. Sie haben wirklich gekröppelt. Und wir sind nicht durch gekommen mit dem Stoff und haben dann bis zum Herbst, also bis wieder das neue Schuljahr angefangen hat, sind wir zu Hause gewesen und haben dies fertig machen wollen, damit sie das Zeugnis bekommen und dass es auch einen Abschluss gegeben hat. Und dann, als wir fertig gewesen sind, haben wir sie wieder in die Schule geschickt, den Winter durch. Äh...

INT: Nach der Zirkuszeit?

MTR: Jawohl. Sie haben dann auch wiederum, dann haben sie ein Theater aufgeführt, wo beide drin gewesen sind. Sie haben das «henne» genossen. Sie sind nie irgendwie gehänselt worden. Es ist einfach gegangen. Es haben, zwei, drei Kinder haben etwa gesagt: „Hallo Fräulein Zirkus Knie.“ Aber mehr nicht. Sie sind nicht gehänselt worden und die Lehrer haben auch gesagt: „Vom Niveau her, und von der Ausbildung her, haben sie kein Problem gehabt den Übertritt zu nehmen.“ Es ist kein Problem gewesen, eigentlich für beide Kinder nicht. Was die Schulbehörde ganz klar von Anfang an abgelehnt hat, schriftlich, dass sie unseren Kindern keine Zeugnisse geben werde. Das ist auch klar gewesen für uns. Und dann ist es so gewesen, dass sie im Winter eigentlich gefunden haben, dass sie nochmals zum Zirkus wollen. (lacht) Dann hat man sie im Frühling wieder rausgenommen und ist wieder zum Zirkus gegangen. Und dann hat man dann mit dem Zirkus Vereinbarungen gemacht, dass die Kinder auch etwas machen dürfen, was ein Jahr vorher nicht gewesen ist. Und äh, das ist dann nach zwei, zweieinhalb Monaten nie eingehalten worden. Und dann haben wir das Gespräch gesucht mit der Zirkusdirektion und dann ist rausgekommen, dass sie das gar nicht haben wollen, äh, diese Versprechung einlösen, die sie uns gegeben haben, dass die Kinder etwas machen dürfen. Und dann haben wir das Unternehmen Zirkus abgebrochen und sind mit den Kindern nach Hause. Und wir haben die Fernschule gehabt, und haben die Fernschule weiter gemacht und äh, mir ist dann schon etwas Angst und Bang geworden: „Was jetzt?“ Aber der Fall war dann immer noch klar: „Ja, dann macht man jetzt die Fernschule fertig und dann gehen sie wieder zur Schule.“ (lacht)

INT: Wie haben sie denn versucht zu Hause das Lernen anzuregen? Ist das ausschliesslich über die Fernschule gelaufen oder sind da auch andere Sachen zum Zug gekommen?

MTR: Ja, das ist eigentlich, ja, fast ausschliesslich über die Fernschule, ist da massgebend gewesen. Wir haben schon, gerade im Fachunterricht, den wir gehabt haben, haben wir dann schon noch mehr dazu machen können. Da habe ich auch gemerkt, dass macht mir auch grossen Spass. Also, das eine, hat mal das Thema Getreide gehabt. Wie man früher gemahlen hat. Und dann hat man mit dem Kind, respektive das Kind kann den Versuch machen, mit zwei Steinen Körner zu mahlen. Äh, man hat irgendwie den Wasserkreislauf gehabt oder was auch, Vögel im Winter und dann hat man gerade ein Vogelhäuschen aus Holz zu basteln versucht. Das ist nicht in der Fernschule drin gewesen. Es war nur ein Mobile drin. Wir haben dann einfach gemerkt, mein Mann und ich, dass wir plötzlich

angefangen haben auf den Stoff zurück zugreifen, den man mit ihnen angeschaut hat und hat ihn gerade in den Alltag hinüber genommen. Und ich weiss, einmal sind wir mit dem Zirkus in Meiringen gewesen und dann hat die ältere Tochter etwas gehabt mit dem Wasser. Ich weiss nicht mehr ganz genau was. Und dann sind wir, äh, haben wir die Reichenbachfälle anschauen wollen. Dann ist eine Strasse, so ein Zeichen gewesen von einem Schieber, von einem Wasserschieber. Und dann ist mein Mann stehen geblieben und hat es ihr erklärt. Und dann habe ich mir so überlegt gehabt: „Hätte er es wohl auch gemacht, wenn wir es nicht mit ihnen auf dem Papier angeschaut hätten mit der Fernschule?“ Und dann haben wir darüber diskutiert. Und dann hat er gesagt: „Nein, das hätte er wahrscheinlich nicht gemacht.“

Minuten 15:15-20:15

Und da haben wir eigentlich beide gemerkt, wie spannend es eigentlich werden würde, wenn man sie selber unterrichten würde. Wie viele Möglichkeiten wir haben, sie hinein zu nehmen. Ich habe auch mehr Zeit gehabt auch, durch das, dass ich es selber habe planen können, auch vom Programm her, wann dass wir Schule machen. Ich habe mehr Zeit gehabt um zu sagen: „Wir gehen jetzt zwischendurch mal“, weil es gerade dringend war, „vormittags zu den Grosseltern, das und das helfen.“ So habe ich auch das Soziale hinein nehmen können. Habe diesen Aspekt plötzlich einbinden können, den ich sonst nicht hätte einbinden können, wenn sie in der Schule in einem fixen Raster gewesen wären. Und das hat uns dann schon da angefangen ein wenig reizen und trotzdem haben wir zu diesem Zeitpunkt noch nicht dran gedacht gehabt, dass wir sie weiter hin schulen würden. Es ist dann wirklich, die Kinder sind es dann gewesen, die dann gesagt haben: „Wir wollen nicht mehr zu Schule. Und das ist auch schwierig gewesen dann, äh, abzuwägen: „Wieso wollen sie nicht mehr zur Schule? Äh, haben sie Angst nun gehänselt zu werden oder sind sie schon zu lange weg?“ Äh, ja, das ist dann schwierig gewesen für mich zu entscheiden, ist das wirklich, äh das, kann ich die Kinder, wie entscheiden sie das, aus welchen Gründen entscheiden sie in diesem Alter. Die eine ist in der zweiten, Ende zweite Klasse und die andere in der vierten Klasse. Da ist ein Kind recht jung. Und äh trotzdem haben wir während der ganzen Zeit, als sie im Zirkus gewesen sind, haben wir geschaut, dass sie in die Jugendriegen gehen können. Und sie haben immer mit ihren Klassenkameraden, äh Kontakt gehabt. Die Jüngere hat jetzt gerade, die letzte Woche, ihr 10-jähriges Jubiläum gefeiert mit ihrer besten Freundin. Das ist eine absolut, äh, «mega» schöne Freundschaft, die seit zehn Jahren existiert, was man heute fast nicht mehr findet unter den Kindern. Es ist alles, es ist alles eigentlich gut gelaufen vom sozialen Gefüge her und darum haben wir uns sagen müssen: „Ja, jetzt probieren wir es halt.“

INT: Wie hat denn so ein normaler Tag ausgesehen, ein normaler Homeschooling-Tag?

MTR: Also nachher, als wir es selber gemacht haben, als wir die Fernschule nicht mehr gehabt haben als Vorgabe, habe ich natürlich zuerst anhand des Lehrplans gearbeitet. Die Kinder haben dazumal noch einen Stundenplan von mir verlangt, nachher auch nicht mehr. Und sie haben es auch irgendwie einfach ähnlich haben müssen wie in der Schule.

INT: Von den Kindern aus?

MTR: Von den Kindern aus, und ich habe gefunden: „Das mache ich.“ Wir haben einen Stundenplan gehabt und wir haben laut Stundenplan auch gearbeitet. Wir haben Pausen gemacht, einfach ganz normal, wie es in der Schule gelaufen ist. Halt einfach ohne «Gspänli». Äh, sie haben aber dann durch das, dass ich nicht gerade am 11.30 Uhr am Kochherd habe stehen können, haben sie auch viel beim Kochen mithelfen müssen, oder mal im Garten einen Salat holen und den rüsten, dass wir so schnell wie möglich halt Zmittag gehabt haben. Ich habe, was ich sicher immer wieder gemacht habe, ist, während eines Vormittags, haben wir dann, äh, Zeichnungsunterricht hat man mal gemacht, hat man Papier und alles eingepackt und ist zu einem See gefahren oder irgendwo an einen Ort nach draussen und haben dann da Zeichnungsunterricht gemacht. Ich weiss, wir haben einmal äh nicht gewusst, was zu «Grosis» Geburtstag zu schenken. Und dann haben wir das gerade in den Singunterricht eingebunden und habe mit ihnen Frühlingslieder einstudiert und sind zu «Grosi» ein Ständchen halten gegangen. Und ich habe immer wieder so probiert, äh, viel auch mit ihnen hinauszugehen. Ich habe sofort, weiss gar nicht mehr eben wie, irgendwie mal eine Frau vom Zürichsee, die Homeschooling gemacht hat, kennen gelernt und bin vor acht Jahren in die erste Projektwoche, die sie mit ihrer Cousine, die im Appenzellerland Lehrerin gewesen ist, die sie aufgebaut haben. Und dann haben wir alle Jahre so eine Projektwoche durchgeführt, wir haben einen Sporttag gehabt...

INT: Wer sind „wir“?

MTR: Das ist die Frau vom Zürichsee und ihre Cousine. Diese ist auch aus dem Kanton Zürich. Also die zwei vom Kanton Zürich und ich, wir drei Frauen haben also acht Jahre lang zusammen Projektwoche gemacht.

INT: Das ist also vom Verein aus?

MTR: Nein.
 INT: Oder Privat?
 MTR: Das haben wir Privat gemacht.
 INT: Einfach sie und ihre Kinder?
 MTR: Ja, genau. Und äh, wir haben dann angefangen da im Appenzellerland, das haben sie zwei gemacht, das hat angefangen mit zwölf Kindern. Sie haben noch Grosseltern und weiss ich nicht wer alles mitgenommen, (lacht) um das Häuflein ein wenig zu vergrössern. Ein Jahr darauf sind wir hierher gekommen in diese Gegend, in den Kanton Bern, in die Nachbargemeinde und haben ein Ferienhaus mieten können, das für Schullager sehr gut geeignet gewesen ist und haben das Thema Wasser gehabt. Da haben wir bereits 28 Kinder gehabt. Und dann ist das Schlag auf Schlag weitergegangen und am meisten haben wir 75 Kinder gehabt.

Minuten 20:16-24:59

Also sind wir dann 134 Lagerteilnehmer gewesen.
 INT: Und da sind sie auch äh mit anderen Jugendlichen zusammengekommen, um zu lernen?
 MTR: Ja, zum Lernen, und auch um Lagerleben haben zu können. Ich habe immer wieder gefunden, dass das sehr, sehr wichtig ist für die Kinder. Ich habe heute gerade den Schulbub, den ich jetzt gerade noch habe, den ich begleite, der hat mir heute von einem Lager erzählt. (lacht) Wir sind drei, äh, mit drei anderen Jugendlichen, mit unserer jüngeren Tochter und noch drei anderen Neuntklass- und Achtklasskindern, bin ich äh im Sommer durch die französische Schweiz gereist, um ihnen zu zeigen, wo man französisch spricht, um Spezialitäten dieser Kantone zu zeigen: vom Wallis, vom Jura, vom Neuenburgland, und, und, und. Und ich habe am Vormittag, am Morgen mit ihnen immer etwas Französischunterricht gehabt und durch den Tag haben wir so Spezialitäten angeschaut oder sind einfach so. Am Abend habe ich geschaut für ein Bed and Breakfast, für Schlafen im Stroh bei Leuten, die wirklich französisch reden, dass sie auch mit denen in Kontakt kommen und der hat heute von diesem Lager gesprochen. Und sie wollen wieder in dieses Lager (schmunzelt), diese zwei, die dabei gewesen sind, die jetzt noch in der Schule sind. Man hat immer, die Lager sind für mich sehr, sehr wichtig gewesen. Das ist noch heute ein grosses Anliegen, ich habe vor X Jahren angefangen Exkursionen auf die Beine zu stellen und einfach allen zu mailen, von denen ich eine Adresse gehabt habe. Ich habe jetzt in der Zwischenzeit über 100 Adressen...
 INT: Alles im Homeschooling Kontext?
 MTR: Von Familien, die selber schulen. Zum Teil sind es Mitglieder des Vereins und zum Teil einfach interessierte Leute. Und äh, das hat mich sehr wichtig gedünkt, dass sie sich regelmässig sehen. Und die Töchter haben jetzt wirklich über sieben, acht Jahre, haben sie regelmässig immer wieder die gleichen treffen können: in diesen Projektwochen, an den Sporttagen, an den Exkursionen. Und die haben jetzt im Sinn, dass sie irgendeinmal eine Klassenzusammenkunft machen werden. Sie sind eine Klasse. Vom Kanton Zürich, über Luzern über Solothurn, Aargau, Bern. Es ist alles dabei, das ist für sie klar. Ich habe mal Buben gefragt, wir haben dann angefangen, während etwa vier Jahren, glaube ich, mit einer Familie aus dem Emmental, die haben sechs Buben, die sie selber geschult haben, angefangen das Fach MNM zu machen zusammen und äh...
 INT: Das wäre Mensch...
 MTR: Mensch, Natur, Mitwelt, heisst das bei uns. Und da hat der Älteste, das sind so deftige «Buuregiele», die haben mich jeweils recht herausgefordert – und ich bin immer sehr dankbar gewesen, dass ich mit Brüdern aufgewachsen bin – ich mochte ihnen die Stange zu halten. Sie haben mich auch dementsprechend getestet und gefragt: „Du, was meinst du, welche Kuh ist da stierig, die oben drauf oder die untere?“ wenn sie aufeinander gewesen sind (lacht). Sie haben mich immer herausgefordert. Es ist eine gute Zeit gewesen. Dazwischen haben meine zwei Mädchen etwas darunter leiden müssen, aber es ist nicht so tragisch gewesen. Heute stehen sie über dem und sagen: „Das ist einfach so, die haben nicht anders gekonnt, als uns manchmal ein wenig fertig zu machen.“ Das haben sie also auch gehabt, was sie in der Schule gehabt hätten.
 INT: Das ist auf privater Basis gewesen...
 MTR: Ja, das ist auf privater Basis gewesen, da hat äh, die Kollegin hat die Hälfte des Unterrichts gemacht und ich die Hälfte. Wir haben einfach geschaut, welches Thema einem etwas besser liegt.
 INT: Das ist ein Mal pro Woche gelaufen oder...
 MTR: Einmal pro Woche, ja. Und von denen hat auch der eine «Giel» gesagt, er mache dann mal eine Klassenzusammenkunft. Dann hat die Mutter gefragt: „Du, wer lädst du dann ein? Meistens lädt man ja die Lehrer ein, aber ihr habt ja gar keine Lehrer.“ Doch, doch, mich würden sie dann einladen. (lacht) Und das ist, das haben unsere Mädchen auch gesagt: „Wir haben sicher mal eine Klassenzusammenkunft.“ Also die haben angefangen Brieffreundschaften aufzubauen, sie haben später angefangen zusammen zu mailen, als sie ins Internet gehen durften, respektive Mail-Adressen, dann haben sie angefangen zu mailen. Und was ganz schön gewesen ist: Sie haben letztes Jahr, haben sie

nach der Projektwoche, alle haben sich getroffen im Aargau bei einer Familie, ein Wochenende lang, am Samstag haben sie der Familie für die Gastfreundschaft die Wohnung geputzt, Fenster geputzt und am Sonntag haben sie uns dann das Grobraster gemacht für die nächste Projektwoche. Also das war das letzte Jahr. Die Projektwoche mit dem Thema Südamerika haben wir jetzt gemacht. Sie haben uns Eckpfeiler aufgezeigt: „Das und das und das könnte man machen“, und wir drei Frauen haben das nachher umgesetzt. Und das ist «mega» schön gewesen. Wie gesagt, sie haben trotzdem halt, trotz der Distanz haben sie eine Klasse gehabt. Und äh, trotzdem haben sie auch weiterhin den Kontakt gehabt hier im Dorf, im eigenen Dorf.

Minuten 20:16-24:59

INT: Haben sie sonst noch was unternommen, als Eltern oder ist das vor allem, wie sie erzählt haben, im Verein und im Homeschooling-Kontext gewesen oder haben sie noch andere Sachen unternommen, dass die Jugendlichen in Kontakt kommen mit anderen?

MTR: Äh, selber sind wir aktiv gewesen, der Mann und ich, wir sind kochen gegangen in Lagern von der Kirchen her, Pfingstlager haben wir gekocht, beide. Äh, wir haben immer wieder probiert zu helfen, an einem Ort, wo, äh in der Jungchar⁵⁸, eben Jungchar in der jungen Kirche, auch da ist Hilfe, wenn sie gebraucht worden ist, hat man sie unterstützt. Was wir aber sicher immer wieder absichtlich nicht gemacht haben ist überall mitzuhelfen, wo man hätte können. Weil, es hat mich immer gedünkt, meine Kinder müssen an einem Ort auch mal ohne Vater und Mutter sein. Weil ein Lager, wo ständig die Mutter dabei ist und der Vater, das nicht lustig. Das ist einfach nicht lustig. Da kann man nicht Scheissdreck machen auf Berndeutsch gesagt, das kommt aus. Und die ältere Tochter hat das nie eigentlich so empfunden, für sie ist es so gut gewesen. Sie hat man einmal im Tag gesehen, sie ist etwa mal hallo sagen gekommen, und die Kleinere, da ist man am Samstag ins Lager gegangen und am Samstagnachmittag wieder nach Hause und dann hat man sie wieder gehabt im Auto. Sie hat die ganze Woche weder Vater noch Mutter gebraucht. Der Mann hat immer gekocht in diesen Lagern und ich bin immer in der Leitung tätig gewesen und die Kleinere hat uns nicht gebraucht. Sie ist nicht mal nachfragen gekommen: „Wie geht es euch zweien?“ Nein, sie hat das einfach nicht gebraucht. Sie hat sich ganz fest abgrenzen wollen und darum ist für mich auch wichtig gewesen, zum Glück habe ich die jüngere Tochter gehabt, die mir ganz klar hat gezeigt, wie es eigentlich auch für sie laufen sollte. Und dann habe ich mich in vielen Sachen, für die ich auch angefragt worden bin, wo ich hätte Mithelfen können, ganz klar gesagt: „Nein.“ Ich habe für die Jugendriege, wenn sie Aufführungen gehabt haben, «Röckli» genäht, was nötig gewesen ist, wo man hat Hilfe gebraucht hat. Aber nicht mehr.

INT: Haben denn die Kinder auch die Möglichkeit gehabt in Gruppen zusammenzuarbeiten in den...

MTR: Ja, also sicher ist arbeiten, in dem Sinne, mit irgendwie gemeinsam etwas zu erarbeiten, meinen sie das?

INT: Ja.

MTR: Ja, das haben sie sicher mal üben können in den Projektwochen, sicher üben können im Unterricht der Kirche und sie haben es üben können, indem wir auch mit der Familie mit den sechs Knaben zusammen gearbeitet haben. Und äh, in den letzten Jahren, habe ich Einsätze, Arbeitseinsätze auch gemacht, wo sie dabei gewesen sind. Und so haben sie es schon üben können. Aber sie haben auch viel alltäglich üben können zu Hause. Gerade mit der dritten Generation, mit den Grosseltern zusammen. Dann hat es auch manchmal ein Projekt gegeben, das man nicht gewusst hat, wie anzufangen, wo sie haben probieren müssen, dies auf die Beine zu stellen. Aber sonst so, so fleissig vielleicht wie es in der Schule oder in einem Klassenverbund gemacht wird, haben sie es sicher nicht gehabt.

INT: Welche Rolle haben dann die Erwachsenen gespielt im Lernen zu Hause?

MTR: Ja, man müsste wohl eher die Kinder fragen. Es ist für mich immer sehr schwierig gewesen, äh, nicht jemand anderes sein zu wollen, wenn ich mit ihnen gelernt habe. Für mich war es eigentlich von Anfang an klar gewesen, ich kann nur Mutter sein, und ich bin Mutter und ich bin nichts Anderes fürs Kind und ich werde nie etwas Anderes sein. Ich kann nicht irgendwie von 8.15 Uhr weg plötzlich Lehrerin sein und dann um 12.00 Uhr am Mittagstisch wieder Mutter. Durch das habe ich aber auch gewusst, wie wichtig es wäre für sie, dass andere Erwachsene Personen, irgendwie die Funktion eines so genannten Lehrers oder einer Lehrerin übernehmen könnte. Und ich habe dann versucht, so viel wie möglich noch Fremdpersonen einzuschleusen. Wir haben einen pensionierten, ehemaligen Nachbar, der ist sehr, sehr, äh, handwerklich begabt über alles. Er ist dann einfach töpfern gekommen, er hat dann mit ihnen geimkert und das Thema Bienen angeschaut, äh, er hat verschiedene Sachen gemacht. Ich habe aber probiert meine Kinder auch fremd zu platzieren, in dem

⁵⁸ Pfadfinder ähnliche Gruppierung im kirchlichen, oft freikirchlichen Rahmen.

ich mal gesagt habe, eben wie bei dieser Familie mit den sechs Knaben, dass sie da alleine geblieben sind.

Minuten 30:04-35:11

Ich habe sie abgeladen und bin sie dann wieder holen gegangen, dass jemand anderes noch Unterricht mit ihnen gemacht hat. Wir haben auch eine Drittperson engagieren können, eine Frau, die über längere Zeit in Israel gewesen ist, die hat mit ihnen das Judentum angeschaut, damit wieder eine andere Person da ist, die ihnen zeigt: „Es läuft da nicht wie beim «Muetti»“, oder so. Die macht es wieder ein klein wenig anders. Das habe ich schon probiert. Nur kann ich das nicht, äh, das Spektrum ist ja dann zwar, die Bekanntheit von vielen Kollegen und Kolleginnen habe ich zwar schon gehabt, nur ist es ja nicht jedem gegeben so mit Kindern zu arbeiten oder es will auch nicht jeder. Darum habe ich nicht einfach jeden fragen können. Ich habe schon so viel wie möglich dann geschaut, dass ich Fremdpersonen können ihnen auch noch habe geben können und sagen: „Schau, das macht jetzt jemand anderes.“ Und das hat mich, äh, das hat mich gedünkt, das hat ihnen gut getan. Zwischendurch, bei diesem Hans, mit dem sie sehr viel gemacht haben, mit zunehmendem Alter haben sie angefangen zu motzen, er sei so ein bisschen langsam...

INT: Das ist der Nachbar?

MTR: Ja, gewesen. Also er wohnt nicht hier. Er ist ein früherer Nachbar. Aber: Er sei so langsam und so altmodisch. (lacht) Da habe ich einfach gefunden, dass es auch sein muss. Weil, vielleicht bei einem Lehrer, hätte sie vielleicht auch gefunden: „Das kann's jetzt auch nicht sein.“ Da habe ich gefunden: „Schaut, jetzt müsst ihr ihn so nehmen, wie er ist und wenn du ein Problem hast mit ihm, dann musst du es sagen. Es gehe dir zu langsam oder so.“

INT: Und so tragende Freundschaften zu, oder Beziehungen zu gleichaltrigen haben sie auch erlebt in dieser Zeit, nicht nur zu Erwachsenen?

MTR: Ja, ja eigentlich schon, beide.

INT: Wo haben sie die gehabt?

MTR: Das heisst, äh, die jüngere Tochter hat, wie gesagt, seit zehn Jahren, es ist bei den zwei Mädchen wie Liebe auf den ersten Blick gewesen. Ich glaube sie sind sehr Seelenverwandt einander und äh die Freundschaft ist noch heute eine tragende Freundschaft. Für die Kleinere...

INT: Und fokussiert auf die Ältere?

MTR: Die ältere Tochter hat ein wenig Pech gehabt. Die ältere Tochter hat ein wenig Pech gehabt. Sie hat, äh, eine wunderschöne Kindheit gehabt, mit sehr, sehr viel Spielkameraden und Kameradinnen, hat auch einen Freund gehabt, bis sie dann weg gegangen ist, bis wir gezügelt haben. Wo wirklich, jede Minute zusammen haben sie zusammen verbracht. Dann sind wir hierher gekommen, sie ist hierher gekommen. Die Klasse hat, äh, es sind zwei Mädchen gewesen und wohl 13 oder 14 oder 15 Buben. Und diese Kinder haben sich natürlich vom Kindergarten her gekannt, sie sind aufgewachsen im Dorf. Und sie ist mit einem anderen Mädchen neu in diese Klasse gekommen. Und die anderen zwei Mädchen sind schon zusammen gewesen. Und das frische Mädchen und die Tochter haben nicht zusammen «giiget». Man hat es probiert, sie sind sehr viel zusammen gewesen, aber es hat einfach nie «giiget». Das ist noch heute so. Sie sind nicht miteinander verkracht, sie kommen gut aus, aber es ist nie zu einer Freundschaft gekommen, die hätte tragend sein können. Die Tochter hat dann eher äh, angefangen aufzubauen und Halt zu finden an ein wenig älteren, äh, an älteren Mädchen und «Giele» der Jungschar, die sie regelmässig gesehen hat. Und sie hat dann eher da Halt bekommen. Und sie hat mir viel, sie hat mir viel, nicht geklagt, aber sie hat viel etwa gesagt: „Es ist schon schade, dass Susanne nicht zu mir kommen darf“, denn sie hätte gerne mit einem Mädchen Kontakt gehabt, das nicht weit von hier wohnt. Sie sind Bauern und sie hat nie, nie weggehen dürfen. Wir haben ein Geburtstagsfest gemacht im Juni, äh, da hat sie Geburtstag, also hat man immer an einem Tag gemacht, extra verschoben, wenn es geregnet hat, oder was auch. Man hat gewusst, dass das Kind zu Hause nicht beim Heuen helfen muss. Es hat trotzdem nicht kommen dürfen. Das hat sie sehr, sehr gemocht. Da hat sie eine Zeit lang wirklich darunter gelitten. Ich habe gesagt: „Schau, es ist so. Sie darf einfach nicht fort, sie darf einfach nirgends hin, sie darf auch nicht zu anderen. Es darf nicht nur nicht zu dir kommen.“ Die Tochter ist, wie ich, eine sehr kommunikative Person und hätte das eigentlich gebraucht. Man hat bei ihr dann noch mehr die Aktivitäten, die sind höher gewesen, als bei der jüngeren Tochter. Also sie hat viel, viel mehr gemacht. Sie ist zuerst tanzen gegangen und nachher [unverständlich, 1.5 Sek.]. Nebst der Jungschar ist sie in die Jugendriege. Sie ist noch schiessen gegangen, weil sie mal zur Polizei hat gehen wollen. Dann habe ich ihr gesagt: „Dann musst du schiessen gehen.“ (lacht) sie ist Kleinkaliber schiessen gegangen und sie ist dann eine sehr gute Schützin gewesen. Sie sagt noch heute: „Vielleicht steige ich nochmals ein.“ Weil, das ist ja vom Alter an nicht beschränkt. Und äh, ja, man hat das nachher einfach halt erhöht. Und sie hat dann Möglichkeiten gefunden durch Briefkontakte, durch später Mail-Kontakt, das aufzubauen, was sie

gerne hat wollen. Und sie hat äh, glaube ich nie einen Schaden erlitten, dass sie einfach nicht während Jahre die gleiche Freundin hat gehabt hat. Ich glaube nicht.

Minuten 35:11-40:11

INT: Wie haben sie ihr Lernen, das Lernen der Tochter zu Hause erlebt ohne Schulklasse?

MTR: Äh, fast ein wenig abnormal.

INT: Wie ist das zu verstehen?

MTR: Weil meistens werden Kinder voneinander ein wenig angetrieben. Es kann sein, das ist einfach meine Beobachtung. Man kann ein Kind, das vielleicht eher so ein wenig sagt: „Für was soll ich das lernen?“, und die dann vielleicht äh, nebenan äh zwei, drei haben, die wirklich fleissig sind und sagen: „Komm, hast du das schon gesehen?“ Und: „Hast du das schon gehört“, und so. Dass solche Kinder äh, in den Sog hinein genommen werden, äh habe ich immer gestaunt, wie Tochter von Klein auf einfach hat lernen wollen. Und ich habe ihr nie sagen müssen: „Dann und dann fangen wir an.“ Im Gegenteil. Ich habe die Tochter über Jahre bremsen müssen. Bremsen, bremsen, bremsen. Und ich weiss nicht, wo sie äh den Eifer, die Neugier, einfach hergenommen hat und über Jahre hinweg, über eigentlich acht Jahre hinweg. Sie hat, sie ist schon von ganz Klein her ein Kind gewesen, da hat immer etwas gehen müssen, das ist ihr Naturell. Es hat immer rechts und links «chlöpfe» müssen und machen und tun. Und sie hat überall dabei sein wollen, sie hat alles schauen wollen, wie es funktioniert, es ist ihr Naturell. Aber dass sie über so manche Jahre, ohne jemanden dahinter zu haben, der sagt: „Du musst, du musst.“ Und von sich aus, sie hat sich selber einen Stundenplan gemacht und sie hat selber Wochenpläne gemacht. Das ist für mich schon fast schon fast, das ist mir ein wenig Ungeheuer vorgekommen und ich habe dann auch plötzlich gemerkt, dass sie den Vergleich zu anderen bräuchte. Ich habe ihr dann ermöglicht die Prüfung zu machen für die Sek.-Aufnahme. Und da hat sie gemerkt: „Aha, ich bin bei den Leuten.“ Mehr hat sie nicht wollen. Sie hat gemerkt: „Aha, ich hätte Spez.-Sek.-Niveau. O. k. Ich bin gut dran.“ Dann ist es ein Jahr gegangen, es ist wieder gut gelaufen. Dann habe ich gemerkt, dass sie wieder den Vergleich möchte. Jetzt weiss sie, plötzlich weiss sie: „Ui, jetzt muss ich mich mal bewerben. Ich möchte wieder wissen, wo ich stehe.“ Und dann habe ich ihr das Türchen auf tun können, für die Sekundarschule, wo sie nachher gegangen ist für fünf Lektionen in die Schule, also in der Woche. Und sie hat mir von der ersten Stunde weg, Sachen erzählen gekommen, die sie nicht gut gefunden hat und ich habe sie immer ermuntert und gesagt: „Schau jetzt, vielleicht ist es jetzt das nächste Mal schon etwas anders, warte doch ab.“ Und ich habe sie immer wieder ermuntert. Ich habe ihr nie sagen wollen: „Ja das hätte ich dir sagen können, dass dies so läuft.“ Nie. Gegen Weihnachten hat sie nicht mehr zur Schule gehen wollen und wir haben sie motivieren müssen um weiterhin zu gehen. Und in den Weihnachtsferien hat sie uns ganz klar gesagt: „Ich gehe nicht mehr zur Schule.“ Und dann haben wir gesagt: „Weiss du was, Tochter? Wenn dir etwas nicht passt im Leben, du kannst das nicht einfach hinschmeissen.“

INT: Das sind die zwei Fächer gewesen, die sie dann...

MTR: Ja, drei, das sind eben MNM, Physik und Chemie wären es gewesen und Geschichte, diese vier Fächer.

INT: Vier Fächer.

MTR: Und dann habe ich gesagt: „Das Schuljahr ist im Sommer fertig und das machst du fertig.“ Und das hat sie nachher gemacht. Sie hat es wirklich, sie ist gleichwohl, mit der gleichen Motivation gegangen. Und wir haben dann von ihr verlangt, es ist hart gewesen, es ist, vielleicht würde ich es nicht mehr gleich machen, doch glaube ich, ich würde es doch wieder so machen, äh, sich schriftlich bei der Schulleitung zu bedanken, die dieses Türchen geöffnet hat, weil, das hätte sie nicht dürfen. Äh, wir sind genau an der Gebietsgrenze des Inspektorats, von zwei. Der eine Inspektor hat zur Schulleitung gesagt: „Das könnt ihr nicht machen, aber wenn ihr das als Schulleitung beschlossen habt, o. k., dann ist es euer Problem.“ Und der andere Inspektor, der hier zuständig gewesen ist, hat gefunden: „Nein das geht nie. Das ist nicht mal vor dem Gericht, vor dem Gesetz zureichend.“ Sie sind zwar, sie haben es durchgezogen, sie haben, es ist einfach die vorherrschende Meinung gewesen. Und ich habe gefunden, es ist nicht, ich habe ihr auch gesagt: „Das ist nicht selbstverständlich, dass du das hast machen dürfen. Dass zwei Männer da gewesen sind, die gefunden haben: `Wieso nicht? Das machen wir. Sie darf kommen.`“ Wir haben alle Schulmaterialien bekommen, wir haben jegliche Hilfestellung bekommen, ich habe von ihnen die Lehrpläne bekommen, die vom Schulhaus ausgearbeitet worden sind. Sie haben jedes Mal gesagt: „Wenn sie etwas brauchen oder Hilfe benötigen, können telefonieren.“ Das ist auch nicht selbstverständlich gewesen. Dementsprechend haben wir die Tochter aufgefordert: „Du bedankst dich für das, was du bekommen hast.“

INT: Hat sie denn...

MTR: Aber du darfst auch schreiben, was dir nicht gepasst hat. Und sie hat das gemacht, wir haben ihr nichts gekauft damit, sie hat uns das «Brieflein» gezeigt, wir haben gefunden: „Da und da müsstest du vielleicht noch besser schreiben, dass es kein Missverständnis gibt.“ Sie hat das abgeschickt. Wir

haben ein Telefon gehabt, der Schulleiter hat uns ein Kompliment gemacht für unsere Tochter. Es hat mich gedünkt, wie sie dann geheilt gewesen wäre.

Minuten 40:12-45:04

INT: Geheilt?

MTR: Sie hat dann gewusst: „Ich muss nicht mehr so Gas geben. Sie hat sich nachher in der achten Klasse förmlich fallen lassen. Sie hat immer noch gearbeitet, aber noch die Hälfte von vorher. Und ich habe fast gejubelt vor Freude. Weil, ich habe Angst gehabt, wenn es so weitergegangen wäre, dass die Tochter nach neun Jahren Schule zu Hause in eine Lernmüdigkeit gefallen wäre und dann in der Berufsschule nicht mehr hätte mögen.“

INT: Wäre sie manchmal doch gerne geblieben oder in eine Schulklasse integriert gewesen?

MTR: Nein, sie hat absolut, es hat mich einfach gedünkt, von da weg hat sie gewusst: „Das will ich nicht. Ich lerne besser alleine, profitiere mehr zu Hause.“

INT: Hat sie sich dann nie einsam gefühlt zu Hause?

MTR: Nein.

INT: Das ist nie gekommen?

MTR: Nein, eben das hat, obwohl sie keine tragende Freundschaft gehabt hat. Sie hat schon ihre Kollegen gehabt, sie hat schon immer...

INT: Beziehungen schon, aber nicht die Freundin oder so.

MTR: Nicht die Freundin, bei der sie hätte jammern können und so. Das hat sie vielleicht dann mit ihrer Schwester gemacht. Sie haben so ein gutes Verhältnis gehabt. Sie haben auch, mein Mann ist es letztes Jahr ganz schlecht gegangen, sie haben während schwierigen Situationen, haben sie eigentlich einander getragen. Das ist entstanden. Das hätte ich auch nie gedacht. Die Freundschaft zwischen den Geschwistern ist wirklich sehr tief. Also die haben mehr aneinander, als das, was ich mit meinen eigenen Geschwister erfahren habe damals während der Schulzeit. Sie sind, sie sind wirklich einander nah gewesen, oder immer noch sehr nah. Aber, äh, Sie ist von da weg, als sie das Schulerlebnis gehabt hat, äh, hat sie nachher auch klar gewusst: „Ich komme durch eine Berufsschule. Ich komme durch ein «Gymer». Ich stehe da, ich bin nicht neben den Schuhen. Ich funktioniere gut. Ich mache es in Ordnung. Ich komme selber zurecht.“ Das hat sie gebraucht, wie eine Bestätigung. Von da weg, ist, hat sie die achte Klasse, hat sie wirklich nicht mehr viel gemacht. Ich habe das sehr gut gefunden und habe das auch zugelassen und habe ihr zwischendurch einfach gesagt: „Tochter, schau. Gerade gar nichts mehr machen geht nicht, sonst geht plötzlich etwas verloren. Du musst doch ein wenig dran bleiben.“ Das hat sie dann auch gemacht. In der neunten Klasse hat sie dann nochmals «volle Hahne» alles gegeben, weil sie motiviert gewesen ist jetzt hinaus zu gehen, ins Berufsleben hinaus zu gehen, etwas anderes zu machen. Sie hätte den «Gymer» machen können. Das hast sie gewusst. Sie hat mir gesagt: „Weisst du Mutter, du hast mir gesagt: ‚Ich kann den «Gymer» auch noch mit 80 machen.‘“ „Ja, du kannst noch an die Uni mit 80.“ Sie hat gefunden: „Zuerst muss ich etwas machen mit den Händen.“

INT: Und wenn sie persönlich jetzt nochmals anfangen könnten: Würden sie ihre Kinder wieder home-schoolen?

MTR: Ja, das würde ich wieder machen.

INT: Aus welchen Gründen?

MTR: Also irgendwann hat sich dann, äh, hat man sich angefangen, nicht Vergleiche zu ziehen, aber durch das, dass ich mich immer wieder hinterfragt habe: „Mache ich das richtig? Ist das das Richtige für meine Kinder? Tue ich denen etwas zu Leide? Vor was stehe ich ihnen? Stehe ich ihnen vor der Sonne?“ Durch das, dass ich immer wieder nachstudiert habe und immer wieder probiert habe die Situation zu analysieren, was nicht immer einfach gewesen ist, wenn man so nah dran ist, aber auch durch Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen oder Grosseltern, gerade vor allem von meiner Elternseite her, habe ich grosse Unterstützung gehabt von Anfang an, äh, hat man dann plötzlich eine andere Sichtweise bekommen. Durch das, dass ich Kontakt gehabt habe, immer, bis zum heutigen Tag, mit anderen Eltern, die ihre Kinder in der Staatsschule haben, ist mir natürlich auch immer wieder das und dies zu Ohren gekommen. Man hat zuhören und her hören müssen. Noch heute, positive und negative Sachen, die in der Schule laufen. Und dann habe ich angefangen abzuwägen. Und dann ist mir eigentlich früh mal klar geworden: Ein Kind profitiert mehr zu Hause, gesamthaft gesehen. (lacht)

INT: Fühlt sie sich denn heute als Teil der Gesellschaft, in die Gesellschaft eingebunden, die Tochter?

MTR: Die Tochter ist voll integriert. Also die hat, äh, von Anfang an sehr gute Komplimente von der Lehrmeisterseite her bekommen und vom Betrieb her. Sie arbeitet ja in einem Betrieb mit äh, Langzeitpatienten, das sind Jüngere, die schwere Unglücke gehabt haben, schwere Unfälle oder Hirnblutungen und so, die im Rollstuhl geblieben sind.

Minuten 45:05-50:03

Es ist also nicht ein Altersheim in dem Sinne, oder die von Geburt her Gebrechen haben, schwere Gebrechen haben. Die Tochter, ich staune, sie kann auf jeden Mensch zugehen, kann auf jeden Menschen. Sie hat in der Berufsschule, man hat in der Berufsschule sofort von ihr geredet in einem positiven Sinne, dass sie die Fähigkeit hat, eine Klasse mit zu «schleiken», eine Klasse zu motivieren. Das habe ich, das hat sie wahrscheinlich von mir geerbt. Ich kann sehr gut andere zu etwas motivieren. Äh, sie hat Pläne, von denen ich weiss, dass sie die Tochter realisieren wird. Sicher mal realisieren. Sie ist sehr engagiert, was die Jugendarbeit anbelangt. Sie ist früh, als junge Minileiterin, hat den Kurs machen können und anschliessend den Hauptleiterkurs. Sie ist extrem engagiert mit Kindern. Sie liebt die Arbeit mit Kindern. Sie blüht auch richtig auf, also, sie hat nirgends Probleme, sie kann auf Leute zugehen. Aber das ist nicht dem Homeschooling zu verdanken. Das ist ihre Art, weil, die jüngere Tochter, die habe, die habe ich gleich gehandhabt. Ich habe nicht zwei «Zügli» fahren können. Ich bin das gleiche «Zügli» mit beiden gefahren und sie ist einfach anders, und mein Mann ist auch anders. Und die jüngere Tochter ist einfach mein Mann. Sie sitzen da, sie hören zu und die jüngere Tochter schätzt zuerst einmal ab: „Muss ich das wirklich? Soll ich das wirklich? Ist das zureichend?“ Sie hat eine ganz gute Lehrperson gehabt in der ersten Klasse. Beim ersten Elterngespräch hat die Frau mir ein Beispiel erzählt und ich habe gesagt: „Das erstaunt mich nicht, das ist unsere jüngere Tochter.“ Sie ist ganz perplex gewesen, dass ich das einfach so positiv habe annehmen können. Wie sie umgeht mit unserer Tochter, nachher habe ich gesagt: „Das ist unsere jüngere Tochter, sie kann nicht anders sein. Aber sie braucht sie als Lehrperson, die sie immer wieder nimmt, nimmt und sagt: ‚Schülerin, du kannst das.‘“

INT: Und wie haben sie ihrer Tochter denn vermittelt – jetzt speziell der älteren – dass sie zu einem grösseren Ganzen gehört? Das eben über die Familie hinaus geht?

MTR: Eben, einfach durch, durch unser Familienleben. Wir haben ein offenes Haus, ein sehr ein offenes Haus. Die Tochter ist als vier, fünfjähriges Kind bei schwerstdrogensüchtigen, abhängigen Leuten gewesen. Wir haben geholfen, schwerstdrogenabhängige Leute zu betreuen. Wir sind ins Skilager gegangen mit ihnen. Mit auch schwerkranken Leuten. Äh, wir haben viel, viel gemacht, mein Mann und ich sind immer unterwegs, sind immer tätig gewesen. Wir haben sie da einfach mitgenommen. Also wir sind, wir haben durch die Bekanntschaften vom Zirkus, es ist eines Tages ein Telefon gekommen: „Du, äh, meiner zukünftigen Frau, die haben sie vom Platz gestellt in einem Zirkus mit ihren drei Kindern, äh, Wohnwagen einstellen, wir wissen nicht was machen.“ Die sind aus der Mongolei gewesen. Sie sind am gleichen Tag mit ihrem Wohnwagen bei uns auf dem Grundstück gestanden. Sie sind drei Monate da gewesen, ein- und ausgegangen. Wir sind immer, immer offen gewesen. Das Haus ist immer offen gewesen. Es ist noch heute offen. Und durch das, ich glaube einfach durch unser Vorleben. Auch einfach auf die Leute zugehen zu können und äh, mit allen auskommen zu können. Das ist für mich, ich bin so aufgewachsen. Der Mann eher nicht, äh, ich habe zum Glück immer ein Mann gehabt, der meine Arbeit unterstützt hat im Hintergrund und er ist derjenige gewesen, der auch immer wieder am Abend gekocht hat, wenn ich mit den Kindern noch bei den Grosseltern im Garten gestanden habe. Aber äh, ich glaube, dieses Vorleben ist es gewesen. Aber das schliesst nicht, wie muss ich das formulieren, ich glaube, ich hätte unseren zwei Kindern genau das gleiche geben können, auch wenn sie in die Staatsschule gegangen wären. Weil unsere Haltung, unsere Lebenshaltung gegenüber den Kindern, die wir ihnen mitgeben wollen, das macht man so oder so, ob sie jetzt den ganzen Tag weg sind oder nicht. Es braucht nicht einen ganzen Tag um das vorzuleben. Das ist meine Meinung. Also ich hätte sie, sie wären genau gleich herausgekommen, auch wenn ich sie in der Staatsschule gehabt hätte. Da bin ich heute überzeugt. Ich habe immer wieder, äh, es hat eine Phase gegeben, wo ich, wo ich gefunden habe: „Das kann es nicht sein, was die Staatsschule macht.“ Heute sehe ich es einfach ein wenig anders. Man muss es differenziert anschauen. Es hat, es ist ein gesamtes, gesellschaftliches, äh, Aspekte, die da hinein spielen, was die Schule nicht kann, äh, einfach die Schule nicht drin ist.

Minuten 50:04-54:59

Das ist einfach ein Prozess, in dem wir uns einfach befinden. Ein Beispiel kann ich ihnen sagen. Ich habe in diesem Haus, haben wir übernommen, weil es der Besitzer hat wollen, dass wir hier durch gehen. Er hat einfach gesagt: „Es hat soviel gute Sachen in diesem Haus, ich möchte nicht alles wegwerfen“. Die Frau, sie hat 34 Jahre lang Schule gegeben. Die hat dazumal, kistenweise, ist sie gekommen. Lehrerzeitschriften, die Lehrer für Lehrer geschrieben haben. Das gibt es ja heute noch. Oder? Ich habe ein Heftchen rausgenommen, einfach so. 1934, wo ein Lehrer den anderen Lehrern geschrieben hat, wie schlimm, dass es doch sei, dass sich heutzutage die Kinder nicht mehr konzentrieren könnten, weil sie vom Lärm zu fest abgelenkt würden. 1934. Ich kann nicht heute dasitzen und sagen: „Die Schule, Staatsschule macht es falsch. Ich habe es besser gemacht.“ Kann ich heute nicht. Ich glaube das, was ich meinen Kindern vorgelebt habe, hätte ich ihnen auch so oder so vor-

gelebt. Ich wäre auch so oder so in ein Lager kochen und helfen gegangen und vorgelebt und gesagt: „He, schau, du kannst etwas bewirken.“ Ich wäre genau gleich mit Drogensüchtigen gegangen, meine Tochter, die jüngere, sie hat in den Knast kommen wollen, in einen Hochsicherheitsknast in Regensdorf diesen Sommer. Ich hätte dies nicht einfach fallen lassen und gesagt: „Du, äh, es sind alle gleich, man muss.“ Es wären alle genau gleich rausgekommen.

INT: Äh, was würde heute dem Quartier oder dem Dorf fehlen, wenn die Tochter nicht mehr da wäre?

MTR: Quartier können wir von dem her nicht sagen, weil wir hier ziemlich, so ein wenig separat wohnen. Äh ich glaube, jetzt in der momentanen Situation, würde sie hier an Ort und Stelle für die eine Nachbarsfamilie fehlen. Die haben diesen Sommer, äh, eine 35-jährige Tochter verloren durch Selbstmord. Von heute auf morgen, einfach so, Affekthandlung gewesen. Und die Tochter ist diejenige, die eigentlich zu ihnen rüber geht und die Frau in die Arme nehmen kann und irgendwie die Fähigkeit hat zu sagen: „Ich bin da.“ Sie ist an einem Abend, die Jüngere ist schnuppern gegangen und hat drei Torten heimgebracht und hat gefunden: „Schwester, jetzt wir bringen ihnen zwei Stück Kuchen rüber.“ Einfach um zu zeigen: „Wir sind da.“ Und ich glaube, denen zwei da drüben würde sie wirklich fehlen, wenn sie ginge. Weil sie gibt einfach, sie kann einfach, sie kommt nach Hause, die Strasse hinauf, sie sieht sie, sie nimmt das Gespräch auf, sie fragt: „Hey, wie geht es euch?“ Und da würde sie fehlen. Im Dorf würde sie sicher im Moment in der Jungschar fehlen. Und den Kindern. Das weiss ich.

INT: Wie haben sie sie erzogen und gebildet zu einem Menschen, der sich da in der Kultur heimisch und nicht fremd fühlt? Die Schule versucht es ja beispielsweise, in dem sie Literatur nimmt und äh, gewisse Werk gelesen werden, um einen gewissen Gemeinschaftssinn auszubilden, durch gemeinsame Erlebnisse. Wie haben sie das gebildet zu Hause?

MTR: Ja, auch wieder, glaube ich, einfach, äh durch das Vorleben. Äh, ein grossen Teil der Kontakte, die ich habe, die immer dabei gewesen sind. Wir sind richtig französische Schweiz, wo man ihnen hat zeigen können: „Da ist eine andere Kultur, die denken vielleicht ein wenig anders. Es ist jetzt vielleicht komisch.“ Wenn ich meinen italienischen Kollegen, äh, meine Freunde von der italienischen Sprache her, die wir in der Nähe haben, äh, anstatt, blabla, lange Zeilen von Wünschen, die man aufführt, wenn man am Geburtstag, man muss sagen: „Auguri“, und dann hat es sich. Durch den Zirkus sicher, haben sie extrem viel, viel, viel profitiert, äh, völkerübergreifend, kulturübergreifend zu sehen. Äh, schlussendlich glauben wir alle an den gleichen Gott. Nur lebt es der Marokkaner vielleicht ein wenig anders. Äh, ich glaube, wenn man das anschaut, habe ich das Gefühl, haben wir zu Hause einen Vorteil gehabt, oder haben wir einen Vorteil gegenüber der Staatsschule, weil ich habe mir dann immer wieder anhand vom Lernplan überlegt: „Wie kann ich jetzt das umsetzen?“

Minuten 55:00-1:00:00

Wie kann ich ihnen den Islam oder wie kann ich irgendwie etwas näher bringen. Wie bringe ich das näher?“ Und nur über die Schrift oder nur über Filmmaterial, hat es mich gedünkt, es sei einfach zu wenig. Und ein Abschluss ist zum Beispiel jetzt in der neunten Klasse der jüngeren Tochter gewesen, eine Rumänienreise, in ein ganz, ganz armes Gebiet, das man vom Dorf her unterstützt. Ich bin da, ich habe massgebend Aufbauarbeit gemacht, äh, eine grosse Gruppe von Frauen, die stricken. Äh, die jüngere Tochter hat also gerade gestern Abend da an diesem Tisch gesessen und hat also einfach verzweifelt gesagt, sie wisse nicht recht ihre Zukunft. Sie wisse nicht recht, ob sie mal Kinder wolle oder was auch. Überhaupt, sie finde es einen absoluten Scheiss, dass hier alles so oberflächlich sei, der grösste Teil. Dass man eigentlich gar nirgends richtige Freunde hätte. Alles sei so oberflächlich, alles sei irgendwie nur ausgerichtet, dass man weiss nicht wie für Klamotten habe und weiss ich nicht was. Und sie hätte Heimweh nach Rumänien. Sie hat äh, die erste Woche sind wir Besuche machen gegangen in Dörfer, wo wir Bilder gesehen haben, was wir schwer gehabt haben zum Verdauen. Und in der zweiten Woche, sind wir dabei gewesen in einem Jugendlager, die man aus den Dörfern heraus, 29 Kinder zusammengezogen haben. Und sie sind äh, von ihnen her mit ihnen etwa zwei Stunden Autobusfahrt in ein anderes Gebiet gefahren in ein grosses Lagerhaus, das ein Pfarrer zur Verfügung gestellt hat. Sie haben einander nicht verstanden. Die Kinder haben weder Englisch noch Deutsch noch sonst was können, sie haben, vor allem die Kleineren, sie haben zusammen gesprochen und haben unsere jüngere Tochter umarmt und sie haben sie da wie eine grosse Schwester aufgenommen. Sie hat noch Heimweh nach diesen Menschen, weil sie gemerkt hat: „Die haben mehr, da läuft viel mehr. Die Kinder frieren jetzt dann, auf Berndeutsch gesagt, nur noch an den Ranzen. Einen Zahnarzt haben sie, können sie sich nicht leisten. Schmerztabletten haben sie auch keine. Also haben Zahnschmerzen, haben sie Zahnschmerzen. Sie haben schlechte Zähne gehabt. Sie haben schwierige Situationen zu Hause, vielleicht der eine Elternteil Alkoholiker.“ Und, und, und. Riesige Probleme, aber so herzliche Menschen. Und sie, ich habe immer wieder probiert das so aufzuzeigen. Wir haben, was sicher das «Bödéli» dafür gewesen ist, ist unsere Zirkuserfahrung. Wir haben da verschiedene Nationen, die sie kennen gelernt haben. Und was ihnen am meisten

gebracht hat, noch heute, nachhaltig sind die Marokkaner gewesen. Wir haben sie, vor kurzem, per Zufall, im Aargau getroffen, bei der Schwiegermutter, vor dem Haus, haben sie ein Zelt aufgestellt. Wir haben es nicht gewusst, dass sie dahin gehen. Und wir sind dahin, die Kinder werden umarmt, beide, sie kommen und sagen: „Oh, weisst du noch, «Muetti», das Fladenbrot. Und weisst du noch?“ Sie haben sie im Dreck arbeiten gesehen, «Schiessiröhren» abhängen, die gestunken haben. Durchnässt und kalt. Sie sind die letzten gewesen, die auf dem Platz gekommen sind, mitten in der Nacht, nach 12 Uhr, 1 Uhr morgens. Am Morgen um 8 Uhr, pünktlich wie der Wecker, haben wir sie gehört die Eisen schlagen um die die Zelte aufzustellen. Die Leute haben nie, nie, nie nicht zufrieden gewesen, nicht gelacht, sie haben, sie sind immer einfach fröhlich gewesen. Sie sind da gewesen. Sie haben ein Ohr gehabt für einen. Sie haben nie gejammert. Sie sind einfach zufrieden gewesen. Das hat meinen zwei Mädchen, glaube ich, wirklich das «Bödeli» gegeben für ewig. Und das hätte ich mit keinem Schulbuch machen können, mit keinem. Wir haben, wir sind sehr viel unterwegs gewesen, auch Sachen anzuschauen. Wir haben immer Schulbücher mitgenommen. Ich habe gesagt: Du, also das Rechnen muss trotzdem sein. Und die Franzwörtchen, die musst du mir einfach trotzdem noch lernen, und den Aufsatz musst du auch noch schreiben oder den Bericht über den Ausflug, also nehmt es mit.“ Dementsprechend sind wir immer wieder überall in Kontakt mit Menschen gekommen, die gesagt haben: „Was machst du da? Ah, du gehst nicht zur Schule?“ So haben sie auch lernen müssen zu kommunizieren und dazu zu stehen, dass sie ein wenig anders sind als andere. Dass sie etwas machen, was nicht alle anderen auch machen. Und sie hat noch gerade Ende neunte Klasse, hat sie gerade noch den Islam durchgenommen, studiert, ein Heft und es hat der Zufall sein sollen, dass sie das Heft gelesen hat und daneben ihr ist ein dunkelhäutiger, also nicht ganz ein dunkelhäutiger Mann gewesen, wahrscheinlich, keine Ahnung, er hat sie französisch angesprochen, respektive gebrochen französisch. Und dann haben sie mit Englisch angefangen zu kommunizieren, die zwei, und das muss irgendwie ein Tunesier, Algerier gewesen sein. (lacht)

Minuten 1:00:01-1:05:01

Und das hat sie aufgestellt. Weil der andere ihr hat erklärt:“ Was, du interessiert dich für, bist du Moslem? Weisst du denn, was das ist?“ Und das, denke ich, hat ihr viel mehr gebracht als eine Lektion, in der ein Lehrer vorstellt und probiert den Kindern etwas zu lehren.

INT: Wir schwenken hier noch auf einen anderen Themenbereich. Wie hat, äh, wie haben sie die Tochter auf ihr Wissen und ihre Fähigkeiten hin geprüft?

MTR: Ja, die Tochter hat eben eine Zeit lang ein sehr, sehr grosses Bedürfnis gehabt, zu wissen: „Wo stehe ich?“ Und dann habe ich, äh, eines Tages herausgefunden, dass ich ziemlich viel vom Internet von verschiedenen Gymnasien runterladen kann. Und dann habe ich ihr immer wieder solche Prüfungsaufgaben gegeben, dass sie ein wenig sehen kann, wo sie steht. Sie hat natürlich auch, eben, wir sind vom Schulinspektor leider nicht regelmässig geprüft worden, haben aber, wenn sie geprüft worden sind, haben es beide eigentlich sehr gewünscht. Positiv, beide. Wir sind eigentlich positiv hin gegangen, weil sie gewusst haben: „Der Mann macht uns nichts, es ist nur zu unseren Gunsten.“ Das ist natürlich auch von mir her so kommuniziert worden, dass es nur von Vorteil sein kann, dass sie nachher wissen, wo sie stehen. Dass auch jemand Fremdes aus einer anderen Sichtweise, das beurteilen kann. Nicht nur ich. Und ich habe mir immer wieder ein wenig, äh, versichern lassen, ob ich auf dem richtigen Weg bin, mit der Schule natürlich, um zu schauen, wo die Schule steht. „Bin ich etwa gleich? Fahre ich etwa gleich vom Tempo her?“ Da habe ich mich schon immer wieder rückversichert, mit der örtlichen, also hier im Dorf oder da unten, mit der Oberstufe, ob ich mit dem Programm etwa auf dem richtigen Pfad bin.

INT: Nochmals...

Und geprüft, die jüngere Tochter hat das nicht so gern gehabt. Hat dann aber mit den Jahren, ist sie freiwillig gekommen. Also es hat es nicht wöchentlich gegeben, aber sicher alle zwei Wochen ist eine der beiden gekommen, nicht beide am gleichen Tag, und haben gesagt: „«Muetti» kannst du mir ein Diktat machen? Ich möchte ein Diktat.“ Und die jüngere Tochter hat erst jetzt (lacht) in der 9. Klasse herausgefunden, dass man in der Regel in der Schule ein Diktat zu Hause lernt. Nicht alle, aber der grösste Teil der Diktate lernt, das hat sie von einer Kollegin vernommen. Dann hat sie gesagt: „Was, ein Diktat lernen?“ Für sie ist klar gewesen: „Ich mache ein Diktat. Ich gehe zum «Muetti» und sage: „Könntest du mir ein Diktat machen? Ich möchte ein Diktat machen.““ „O. k.“ Ich habe einen Text hervor genommen, zu dem sie vielleicht im NMN hat etwas gemacht, oder was auch, ich hab es diktiert, und sie hat es nicht gelernt. Und das ist für sie eigentlich der normale Zustand gewesen. Um zu schauen, wo stehe ich mit meiner Rechtschreibung. Und dann hat sie die Wörter gelernt, die sie noch nicht gekonnt hat. Und sonst, die jüngere Tochter hat das nie gewollt. Die jüngere Tochter will das heute noch nicht. Ist aber «gottgefroh», dass sie jetzt doch, äh, in diesem zehnten Schuljahr, doch das Feedback hat, als sie jetzt den ersten Bericht, den sie bekommen hat, um eine Bewerbungen zu machen, äh, ist sie «henne» stolz gewesen und hat gesagt: „Schau mal, da.

Äh diesen Satz hätte man raus streichen können, dass ich da nicht so gut bin.“ Aber sie ist «henne» stolz gewesen zu wissen: „Doch, ich bin bei den guten Leuten.“ Und es ist doch eine «Handhebi». Und dass sie akzeptieren muss, dass es nicht anders geht, als halt gewisse Leistungsnachweise zu erbringen, ein Leben lang, egal in was für einer Form, äh da ist sie, glaube ich, auf einem guten Weg, dass sie das zu akzeptieren lernt.

INT: Also normalerweise zeigt ja die Schule die Limiten und Möglichkeiten auf, was nachher auch in der Berufswelt möglich ist. Wie hat denn die ältere Tochter gewusst, zu was sie leistungsmässig im Stande ist?

MTR: Äh, sie hat durch die Erfahrung, damals in der siebten Klasse, als sie in die öffentliche Schule hinein gesehen hat, hat sie gewusst: „Ich arbeite so viel, dass ich denen voraus bin.“ Man hat damals, äh, geschaut, was ist, äh, was wird verlangt, und man hat gewusst, dass die Tochter Koch lernen will. Wir haben sofort geschaut: Was wird verlangt für die Berufsschule? Wir haben uns das Zeug besorgt, vom Rechnen her, vom Deutsch her, von der Allgemeinbildung her, und haben nachgecheckt: Haben wir dies mit dem Kind erreicht? Wir haben es auch schwarz auf weiss aufzeigen können: „Schau, dass da hast du. Das wird verlangt. Das hast du. Wo hast du noch Lücken? Was musst du nicht?“ So haben wir begonnen abzuchecken. Wir haben gewusst: „Aha, das müssen wir noch. Das müssen wir nicht. Das haben wir, das haben wir.“ Und so haben wir für eigentlich die neunte Klasse unsere Liste gemacht.

Minuten 1:05:02-1:10:03

Von der achten Klasse weg hat sie das gewusst, hat sich dann beworben und in der neunten Klasse haben wir nachher nur noch auf das hin gearbeitet – das habe ich jetzt auch bei der jüngeren Tochter gemacht – wir haben ihr das berufliche Rechnen ihres zukünftigen Berufs, haben wir ihr besorgt und in der neunten Klasse nur noch auf das hin gearbeitet. Durch das, dass ich bei der älteren Tochter gewusst habe, was in der Berufsschule kommt, habe ich dann mit der jüngeren Tochter in der neunten Klasse nur noch ganz auf das hin gearbeitet und trainiert auf das hin.

INT: Braucht es denn eine schulische Leistungsbewertung?

MTR: Äh, für das Kind? Einfach allgemein gefragt?

INT: Nach ihrer Meinung gefragt.

MTR: Äh, ja.

INT: Braucht es auch im Heimunterricht?

MTR: Ich, das wäre noch ein Ziel, wo ich dran arbeite. (lacht) Ich habe gerade durch eine Lehrerin, bei der ich das letzte Jahr, wegen dem Gesetz, es ist eine Gesetzesänderung gekommen im Kanton Bern, dass man einen Lehrbegleiter, also eine Lehrerin oder einen Lehrer als Begleitperson hat. Äh, durch diese Lehrerin, ich habe sie gerade letztthin gefragt, wo wir das Kompetenzraster bekämen, weil ich nur das Kompetenzraster des Instituts Beatenberg kenne – ich weiss nicht, ob ihnen dies ein Begriff ist – und äh, das wäre noch ein Ziel, dass ich mit denen, Eltern, die zu Hause schulen, dass man sie da besser begleiten könnte. Wir haben, äh, zu viert, vier Frauen, mit denen wir jetzt im Sommer monatlich begonnen haben Schule zu machen. Eine Art Lernort sind wir am Aufbauen, im Kanton Aargau. Am Vormittag werden die Mütter von einer Frau betreut, äh, die ganz speziell ein Thema mit ihnen anschaut. Da probiert man sie zu begleiten, um ihnen eine gewisse Ängste zu nehmen, um einen gewissen Druck zu nehmen und um sie vielleicht in gewissen Bereichen auch zu professionalisieren. Äh, parallel machen wir mit den Kindern, haben wir mit den Kindern Schulunterricht, verschiedene Themen. Und ein grosses Anliegen, das wir sicher im nächsten Halbjahr angehen werden, ist, äh, das Kompetenzraster, dass man den Eltern aufzeigt, wie sie damit arbeiten können, dass sie ein wenig besser, auch, äh, Stütze haben, dass sie wissen: „Wir sind auf dem richtigen Weg.“ Und dann auch, äh, für gegenüber den Behörden. Weil ich denke, wir können es, die Bewegung kann sich nicht mehr weiterhin leisten, einfach irgendetwas zu machen und jeder macht irgendwie, wie er das gerne machen würde. Ich denke es braucht überall wie einen kleinen Rahmen. Äh, ich kann nicht meinem Kind sagen, bei einer hohen Brücke ohne ein Brückengeländer: „Äh, gehe und schau mal. Du kannst schon noch ein wenig gehen.“ Also irgendeinmal fliegt es runter. Es braucht bei mir im Leben, alles braucht an einem Ort einen gewissen Rahmen. Und das denke ich, muss die Home-school-Bewegung bekommen, nicht strikt, es muss kein Gesetz werden, aber für alle, die Behörden-seite, für die Eltern und für die Kinder. Und ich denke, so muss auch die Schule. Die Schule ist ja immer wieder am Suchen: „Wollen wir noch Noten machen? Wollen wir Schriftberichte machen? Wie wollen wir es?“ Also es ist ja immer wieder, gerade kürzlich habe ich gehört, es ist wieder eine Diskussion. Die Lehrmeister sind getrennt, sie sind sich auch nicht einig. Die einen sagen: „Oh doch, ich brauche ein Zeugnis, dass ich die Lehrlinge selektionieren kann. Der andere sagt: Oh nein, ich brauchte eigentlich keine Noten. Ich brauchte eigentlich nur ein «Brieflein».“ Ich denke, es ist stets ein Thema. Es wird sich auch immer wieder wandeln mit der Zeit, wie sich auch die Gesellschaft verändert. Aber es braucht wie einen Rahmen, den man, den man hat. Und da, das ist mir ein

grosses Anliegen, dass man da jetzt in Zukunft, dass man da den Eltern vielleicht noch ein wenig hilft. Ich werde, wöchentlich bekomme ich ein Telefon, von Leuten irgendwo in der Schweiz, weil ich es schon so lange mache, weil ich eine gewesen bin, die sich überall gezeigt hat, überall engagiert hat. So ist mein Name ziemlich bekannt. Und dann werde ich immer wieder angesprochen, immer wieder: „Wie kontrollierst du denn die Leistung? Mache ich zuviel oder mache ich zu wenig? Was muss ich denn noch?“

INT: Also ist das Bedürfnis in der Bewegung, das ihnen entgegen kommt?

MTR: Sehr, sehr, ja

INT: Und nochmals zurück zur Tochter. Hat ihr der Unterricht zu Hause Vor- oder Nachteile gebracht für den Übertritt konkret nachher an die Berufsschule?

MTR: Von mir ausgesehen, nur Vorteile. Ich habe ihr dann, als sie in die Schule gegangen ist die fünf Lektionen, äh...

Minuten 1:10:04-1:14:59

INT: In der Sek.-Zeit?

MTR: In der Sek.-Zeit. Ich habe ihr auch klar gesagt, wie ich das sehen würde, und ich habe ihr auch gesagt: „Schau, du kannst jederzeit gehen. Wir haben es euch immer offen gelassen. Und du kannst in die Schule gehen, einhundert Prozent. Das ist für mich kein Problem. Ich würde es nur schade finden, wenn du es wirklich machen würdest, weil deine Selbstständigkeit, die du erworben hast, die würdest du wieder verlieren. Und in zwei Jahren, wenn du in die Berufsschule kommst, musst du es wieder erlernen. Weil in der Berufsschule hast du noch weniger Stütze des Lehrers. Dann musst du noch mehr selber studieren: ‚Oh, was muss ich jetzt aufschreiben?‘ Dann hast du nochmals eine Stufe höher, wo eine Lehrperson da steht und eigentlich erwartet, dass du selber weisst, was du machen musst und wie du es angehen musst. Du hast niemanden mehr vor dir, wie in der ersten, zweiten, dritten Klasse, der alles vorkaut und sagt: ‚Buchseite drei, Absatz so und so.‘ Da hast du das nicht mehr, da musst du dir dann selber bewusst werden, wie du das Thema angehen willst. Wie du zu deinem Ziel kommst.“ Und habe ich ihr so kommuniziert. Es ist nicht das gewesen, ausschlaggebend. Es hat ihr einfach abgelöscht, weil sie dann, ich sage dem heute Pech gehabt, keine gute Lehrperson gehabt hat. Die Lehrperson hat die Klasse nicht im Griff gehabt. Und ich denke, wir haben viel darüber diskutiert: „Was wäre echt gewesen, wenn. Wenn du einen Lehrer oder Lehrerin gehabt hättest, wo es «gfügt» hätte, wo die Klasse mitgegangen wäre. Wärest du wohl zur Schule gegangen?“ Dann sagt sie manchmal: „Sehr wahrscheinlich, wäre ich zur Schule. Jetzt ist es einfach so.“ Aber ihr hat es keine, nur Vorteile gebracht. Das hat sie, vom ersten Tag weg ist sie zu mir nach Hause ihre Beobachtungen, die sie von anderen gemacht hat, erzählen gekommen. Sie hat gesagt: „Weisst du, ich habe einfach Sachen aufgeschrieben, die der Lehrer gar nicht hat aufgeschrieben gehabt hat oder nicht gesagt hat. Ich habe gewusst, es ist eigentlich logisch, da muss ich dann auch noch dran denken. Und das könnte ich dann auch noch so machen.“ Also das hat ihr nur Vorteile gebracht.

INT: Und wie haben sie denn von ihr den Übergang ins Benotungssystem erlebt?

MTR: Äh, kein, das ist für sie kein Problem gewesen, also.

INT: Hat sie mit dem Leistungsdruck umgehen können?

MTR: Also, sie hat problemlos mit dem umgehen können, mit dem Leistungsdruck. (lacht) Im Gegenteil, für sie dürfte es heute noch einen Zacken mehr sein.

INT: Wie haben sie allgemein den Übertritt nachher in die Berufsschule erlebt und wo sind eventuell die Herausforderungen gewesen?

MTR: Äh, sie hat ziemlich schnell angefangen, äh, zu sagen, dass es schade sei, dass nicht noch mehr gemacht werde. Sie hat ziemlich schnell, angefangen zu sagen, dass sie das und das nicht in Ordnung finde, dass das und das so und so laufe und dass man das besser machen könnte. Und wir haben ihr immer wieder sagen müssen: „Tochter, das ist ein System, das du zu akzeptieren hast. Überall, wo du hin kommst im Leben, hast du gewisse Sachen zu akzeptieren, ob du willst oder nicht. Wenn du mit etwas nicht einverstanden bist, dann geh hin und sage es anständig.“ Und sie hat jetzt gerade einen Übungskurs gehabt. Diese Woche kostet für den Betrieb wohl 2000 Franken und sie hat das gewusst. Sie ist die einzige gewesen, die mich am ersten Tag angerufen und gesagt hat: „«Muetti», jetzt ist 10.30 Uhr und wir haben nur diskutiert. Wir haben noch nichts gemacht, noch nichts gekocht. Wir gehen erst jetzt ans Mis en place und kochen. Und wann wir dann essen, keine Ahnung. Und überhaupt, der Lehrer ist schon zweimal hinausgegangen und kommt zurück und stinkt nach Alkohol.“ Und sie hat gewusst gehabt, dass er suspendiert worden ist, dass er als Prüfungsexperten gespickt worden. Und dann hat sie gesagt: „«Muetti», soll ich das der Lehrmeisterin melden?“ Dann habe ich gesagt: „Mach das.“ Und dann hat sie mir am Abend gesagt, sie habe dann die Lehrmeisterin angerufen und sie habe gesagt: „Frau Lehrmeisterin, ich finde es nicht in Ordnung. Sie bezahlen für mich 2000 «Stei» und ich profitiere da rein nichts. Ich lerne nichts. Gar rein nichts. Soll ich wie-

der zurück in den Betrieb kommen, dass ihr dies nicht bezahlen müsst? Oder wie gehen wir weiter?“ Die Lehrmeisterin hat mit dem Verband Kontakt aufgenommen, also es ist nicht GastroSuisse, es ist ein anderer, der das anbietet. Und schlussendlich Ende, äh, Woche, respektive die Woche darauf, hat sie ein Gespräch mit der Lehrmeisterin gehabt, und es hat geheissen:

Minuten 1:15:00-1:20:02

„Lehrtochter, du bist die einzige gewesen, die sich gemeldet hat. Und der vom Anbieter hat einfach klar gesagt: ‚Wir wissen, dass dieser Lehrer ein Alkoholproblem hat. Aber wir haben keine Reklamationen von Seiten der Schüler her.‘ Und er müsse einfach aus seiner Sicht annehmen, dass der Lehrling sehr weit sei. In allem. Nicht nur im Wissen, was das Beruflich anbelange, sondern in der menschlichen Entwicklung sehr weit sei, dass sich der Lehrling Gedanken gemacht habe, um zurück zu melden: ‚He, da zahlt man soviel und ich komme gescheiter in den Betrieb, dann müsst ihr es nicht zahlen.‘“ Das ist die Tochter.

INT: (Holt Luft)

MTR: Und, äh, was habe ich gerade noch sagen wollen? Ja, sie können weiterfahren.

INT: (schmunzelt) Wie hat sie...

MTR: Nein, eben, sie hat beruflich, also in der Berufsschule, also das ist nie ein Problem gewesen. Wie gesagt, sie könnte, für sie könnte es einen Zacken mehr sein. Sie bemängelt es manchmal, kommt sie mit Sachen, die sie bemängelt, wo sie sagt: „Ich finde es schade.“ Sie hat – ich glaube auch heute habe ich mit einem Ohr wieder etwas gehört – sie findet es schade, dass Jugendliche mit neun Jahren Schulerfahrung kommen, die immer noch Sachen falsch schreiben, die man einfach haben sollte. Das macht sie viel. Sie findet es schade für die Jugendlichen, weil die Jugendlichen eigentlich die Leidtragenden sind. Das findet sie, das mag sie irgendwo, dass die Staatsschule da nicht mehr Gewicht drauf legt und das ist mit den Jahren – das kann ich vielleicht, äh, zurück, äh, noch im Nachhinein sagen – mit den Jahren ist das für mich ganz klar geworden: Es ist das System, das ich begonnen habe nicht zu bekämpfen, sondern habe an der Staatsschule zu bemängeln angefangen, dass sie für mich zu wenig Sachen «bödelet». Man geht heutzutage von mir auszugehen zu schnell vorwärts. Die Kinder haben zu wenig Zeit, um Sachen wirklich zu vertiefen. Dementsprechend hat man eben diese Sachen, die dann in der neunten Klasse immer noch nicht laufen. Mit der Rechtschreibung oder was auch immer oder mit dem Einmaleins.

INT: Wie hat sich die Tochter in die Klassengemeinschaft eingefügt in der Berufsschule?

MTR: Äh, soviel dass ich weiss, sofort gut. Sie hat auch sofort, äh, ihre Kollegin gefunden. (lächelt) Sie haben sofort gemerkt: „Das ist es.“ Als die SVA⁵⁹ angesagt worden ist, ist die Tochter als einzige in der Klasse sofort von mehreren bestürmt worden: „Machst du die Arbeit mit mir?“ Und sie ist nach Hause gekommen und sie hat sich zwei, drei einfach wirklich durch den Kopf gehen lassen und abgewogen: „Soll ich jetzt mit jemand anderem als mit der, mit der ich mich wirklich von Anfang an sehr gut verstanden habe, die das Gleiche Ziel hat?“ Und äh, sie hat dann schlussendlich gesagt: „Es ist so, ich muss mit ihr bleiben, mit der ich mich von Anfang an gut verstanden habe. Das ist meine Leistung, die ich vollbringen möchte, auch vollbringen kann, weil mich die anderen vielleicht bremsen.“ Es war hart für sie dann denen abzusagen, weil sie, mit der Freundin sind sie die Klassenbesten, mit Abstand, in allen Fächern und sie würde gerne helfen. Sie hat ein Helfersyndrom, weil sie hätte gerne den Schwächeren, der einen Schwächeren geholfen, dass sie ein wenig zu einer besseren Benotung gekommen wäre. Aber sie hat sich dann sagen müssen: „Halt, ich profitiere dann nicht. Ich muss jetzt mein Ziel verfolgen und nicht plötzlich eine Schlechtere, oder «chrampfe», «chrampfe», «chrampfe» und «chrampfe» für etwas, das ich nicht mehr korrigieren kann.“ Sie kann nicht einen schwachen Schüler plötzlich in drei Wochen, äh, einmal in der Woche ein paar Stunden zusammen arbeiten, verbessern.

INT: Wie hat sie sich denn in das Klassengefüge rein gegeben? Sie haben jetzt gerade von der einen erzählt...

MTR: Gut, soviel ich weiss, ist das kein Problem gewesen, von Anfang an nicht. Äh, ich habe weder von Lehrerseite noch von ihr etwas gehört und äh, es ist und bleibt ein Fakt, also wir haben eigentlich praktisch von Anfang an nichts gesehen von ihr, sie arbeitet einfach und sie arbeitet einfach. Ordner füllen sich und füllen und füllen sich. Sie kommt nicht einmal. Sie kommt schon sagen, dass sie wieder mal eine Fünfeinhalb oder eine Sechs gemacht hat und so. Und für uns ist das nie ein Thema gewesen um zu sagen: „Wahnsinn, du bekommst einen Fünflieber“, oder irgendetwas. „Du kannst dann das oder das haben dafür.“ Es ist einfach, es ist auch nicht erwartet, es wird auch nicht erwartet, sie könnte auch eine Vier bringen. Dann würde man sagen: „O. k., aber vielleicht solltest du trotzdem schauen, dass du wieder etwas rau kommst mit den Noten.“ Die jüngere Tochter ist ein

⁵⁹ Selbstvertiefungsarbeit

Minimalist – wie ich das schon ein paar Mal gesagt habe – sie hat eine teure, teure, teure Privatschule dürfen machen, oder darf sie jetzt noch machen und sie hat am Anfang sehr schlechte Leistungen gebracht, weil sie nichts gelernt hat.

Minuten 1:20:03-1:25:02

Und dann habe ich natürlich schon sofort gesagt: „Äh, so nicht. Entweder sind die Leistungen besser oder es gibt keine Privatschule mehr.“ Weil äh, ich sei der Meinung, wenn man schon etwas bezahle, dann müsse man halt auch ein wenig etwas dafür arbeiten. Jetzt hat sie sich das Überlegt, und hat gefunden: „Oh ja, ich möchte weiterhin zur Schule. O. k. Ich will nicht zu Hause sitzen und plötzlich der Mutter die Wohnung putzen oder ins Welschland.“ (lacht) Und jetzt gibt sie auch Gas. Jetzt hat sie auch gemerkt: „Wenn ich mehr mache, dann habe ich auch bessere Leistung.“ Und jetzt hat sie Freude.

INT: Und die Tochter, als sie dann an die Berufsschule gekommen ist, wie hat sie da in den Sprachen abgeschnitten?

MTR: Entschuldigung?

INT: Wie hat sie da abgeschnitten in den Sprachen? Als sie in die Berufsschule...

MTR: In den Sprachen, also im Deutsch oder in den Fremdsprachen?

INT: Soviel ich weiss, hat sie Fremdsprachen gar nicht mehr gehabt?

MTR: Nein, das hat sie nicht mehr gehabt.

MTR: Das ist «hennen» schade. Koch ist früher französisch gewesen, heute redet der Verband scheinbar wieder davon Französisch wieder einzuführen. Äh, durch das, sie hat ja sehr viel Ausdrücke in Französisch, immer wieder. Und äh, da hat sie gar kein Problem gehabt. Also, das hat sie, sie hat ein paar Sachen lernen müssen, die sie noch nicht gewusst hat. Im Deutsch ist sie sehr gut, sie hat sich, sie hat, sie kann irgendwie hin sitzen und schreiben. Das geht einfach.

INT: Es ist kein Problem gewesen um mitzukommen.

MTR: Nein, eigentlich nie.

INT: Und in der...

MTR: Was sie hat lernen müssen ein wenig, was ich damals noch nicht gewusst habe, wie es genau läuft, ich denke, was eine Schule besser weiss, weil sie besser am Puls des Ganzen sind, vor allem diejenigen, die oben hinaus Schule geben, die sich dann auch mit der Thematik Berufsschule auseinandersetzen müssen, wissen, was draussen verlangt wird, wo ich mich sicher zu wenig darum gekümmert habe, äh, ist das, äh, das Thema Mindmapping. So hat sie dann halt beim ersten Mal hat sie wirklich daran «geknorzt», hat aber die Fähigkeit gehabt abzuschauen, wie es die anderen gemacht haben und sofort gesehen hat: „Aha, ich muss das nächste Mal das und das, so und so machen.“ Wir haben es geübt, aber nie in dem Umfang, wie man es sehr wahrscheinlich in den Schulen macht. Wobei ich auch nicht glaube, dass es überall so ist. Ich glaube es ist wahrscheinlich auch sehr lehrerbezogen.

INT: Wie hat sie abgeschnitten in der Mathe, als sie rüber gewechselt hat?

MTR: In Mathe ist sie sehr gut gewesen, weil wir Mathe auf einem sehr viel höheren Niveau unterrichtet haben, als was jetzt in der Berufsschule verlangt wird. Und ich bin ganz fest mich persönlich am Kritisieren, dass sie denken, dass sie in der Berufsschule mit Niveau runter müssen, weil die Schüler nicht mehr so gut sind. Das ist jetzt einfach, das ist eine Behauptung, die ich mache, obschon ich nicht weiss, ob sie stimmt. Ob sie fundiert, fundiert ist sie sicher nicht, das ist einfach nur gefühlsmässig.

INT: Und so Geografie, Geschichte, Bio, wie ist sie da mitgekommen nach dem Übertritt?

MTR: Äh, gut, sie hat eben die Fächer nicht oder. Sie hat in der Allgemeinbildung, sie hat da, äh, sie ist äh, sie ist sofort bei den Besten gewesen, weil sie da, also Allgemeinbildung, das hat auch immer mein Inspektor gesagt, den ich gehabt habe, über die Kinder hat er immer gesagt, äh, es sei mein Herzblut drin. Und das ist so, da ist mein Herzblut darin. Ich habe immer gesagt, ich müsse meine Kinder nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit der Hand und mit dem Herz erziehen. Und äh, Allgemeinbildung haben sie so viel profitiert und so breit gefächert, äh, dass sie da den anderen Schülern weit, weit voraus gewesen ist.

INT: In der Folge werde ich ihnen ein paar Situationen vorstellen. Sie können sagen, wie sie ihre Tochter einschätzen.

Würde die Tochter eine Rede vor der gesamten Schule halten, wenn man sie darum bitten würde?

MTR: Ja, ohne weiteres. Hat schon. (lacht)

INT: Könnten sie mir eine Situation schildern, in der sie an der Schule viel Selbstvertrauen bewiesen hat?

MTR: Also eine Situation ist, wir haben äh – ist jetzt das das letzte Jahr gewesen, ich glaube ja, es ist das letzte Jahr gewesen, im zweiten Lehrjahr, anfangs zweites Lehrjahr muss das gewesen sein – hat sie, äh, ihre Berufsschule, also nein, nur ihre Klasse und Parallelklasse, haben eingeladen. Eltern, Freunde, Lehrmeister zu einem äh, «Apéro». Aber sie haben nachher in zwei verschiedenen Schul-

zimmern alles aufgezeigt und in der Schulküche, wie sie lernen. Es hat Schüler gegeben, die haben uns Menükunde erklären müssen, andere haben ein Projekt, das sie über Gemüse gehabt haben, haben sie erklärt und, und, und. Äh und die Tochter ist dann diejenige gewesen, die vor dem ganzen Hörsaal hat hin stehen und sagen müssen: „Das und das und das und das möchten wir euch heute bieten. So und so läuft es.“ Und äh, sie ist Anführerin einer Gruppe gewesen. Und die Leute sind dann zu ihr gegangen, all die vielen Leute, es waren etwa, ich weiss nicht, es sind sicher gegen 200 Leute gewesen alles in allem, sie sind ihre Gruppe gegangen und alle haben vor dem Ausgang gestanden und niemand hat irgend etwas gemacht. Und die Tochter ist natürlich die erste gewesen und hat gesagt: „Also wir gehen jetzt, ich bin hier und ihr kommt mir nach.“ Und zack ist sie gegangen.

Minuten 1:25:03-1:29:58

Aber das ist nicht wegen dem Homeschooling. Ich glaube in der Staatsschule hätte sie das genau gleich üben können, weil sie zu Hause hat sie ja das nicht üben können. In der Schule hätte sie es Üben können mit Vorträgen, vor die Klasse Hinstehen, am Anfang mal in der kleineren Gruppe, das ist ihre Art.

INT: Wie schätzen sie ihr Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?

MTR: Hoch.

INT: Erinnern sie sich an eine Situation jetzt in der Berufsschule, wo sie ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hat?

MTR: Ja, ich sehe halt nicht so hinein oder. Ich weiss nur, dass äh, dass dazumal, als sie den Gemüseweg gemacht haben, dass sie da eine gewesen ist, die sehr initiativ mitgewirkt hat, bei der ganzen Fotostory und, und, und. Sie hat eine Powerpoint machen müssen, und sie hat gefunden: „Das machen wir doch noch, wir müssen denen doch noch ein wenig etwas Anderes präsentieren.“ Ich glaube, sie ist einfach schon diejenige, die auch einfach zieht, die einfach kann. Aber das ist die Tochter, das ist nicht von mir gefördert worden.

INT: Angenommen sie kommt in einem Fach gut draus, und sie hat den Stoff verstanden. Es sitzt jemand neben ihr, der es nicht so gut verstanden hat wie sie. Würde sie den Stoff erklären, auch wenn man sie nicht darum bitten würde und sie schon heimgehen dürfte?

MTR: Ja, das macht die Tochter.

INT: Wie schätzen sie ihre Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können?

MTR: Die ist gross. Also die Fähigkeit ist riesig. Sie arbeitet in einem Leiterteam mit bei der Jungschar. Da sind alle etliche Jahre älter als sie. Und sie zieht trotzdem. Und das ist, denke ich, ein bisschen ihr Handicap worden mit zunehmenden Jahren dann, dass es plötzlich, äh, geklafft hat zu den Gleichaltrigen. Ich glaube, wenn sie da nicht so weit in ihrer Entwicklung gewesen wäre, hätte sie vielleicht eher, sicher auch die Möglichkeit gehabt zu einer gleichaltrigen oder vielleicht ein Jahr älteren oder jüngeren Person, eine bestehende, enge Freundschaft aufzubauen. Sie ist immer wie denen schon voraus gewesen. Sie sagt, sie klagt dementsprechend noch heute, dass sie mit den Gleichaltrigen Schwierigkeiten habe, weil sie einfach, wie noch zurück seien.

INT: Traut sie sich als Einzige in ihrer Klasse eine andere Meinung zu vertreten?

MTR: Ja.

INT: Kennen sie eine solche Situation? Können sie sie schildern?

MTR: Ja, was ist äh jetzt gerade gewesen, was sie mir hat erzählt? Es hat irgendetwas zu tun gehabt, mit äh, mit äh, mit einem Lehrer, ich weiss nicht mehr. Ich kann es jetzt gerade nicht mehr sagen Aber sie hat sich auch schon eingesetzt für einen kranken Lehrer. Sie haben einen allgemeinbildenden Lehrer, der Borreliose gehabt hat. Ja, also das Beispiel, damals mit diesem Lehrer, der da Alkohol getrunken hat, da hat sie mir zwar schon telefoniert und gesagt: „«Muetti» ich sitze gerade auf der Treppe und er ist gerade gekommen. Hoffentlich hat er nichts gehört.“ Aber sie hat es den anderen kommuniziert, aber nicht allen, aber einigen kommuniziert gehabt, dass sie da reklamiert hätte. Und sie hat das Risiko auf sich genommen, das es evt. bis zum Lehrer dringt. Und ich denke, wenn er sie darauf angesprochen hätte oder noch heute die Situation käme, morgen, übermorgen ein Telefon käme, von dem Verwarnen: „Wir möchten Genaueres Wissen, was da abgelaufen ist.“ Die Tochter würde gehen.

INT: Wie schätzen sie ihre Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern?

MTR: Die ist gross, also die ist sehr gross, weil die Tochter hat nie äh, ihre eigenen Interessen in den Vordergrund, sondern immer eigentlich, das Ziel, die Sache. Sie will irgendetwas erreichen, sie will irgendetwas, beim Arbeiten, dann sieht sie nur die Sache. Sie sieht, sie nimmt sich zurück und kann dementsprechend eben die anderen motivieren um zu sagen: „He, hier wäre das.“

INT: Bevor sie ins Klassenzimmer geht fällt ihr auf, dass eine Jugendliche oder ein Jugendlicher verweinte Augen hat. Noch während der Stunde bricht er oder sie wieder in Tränen aus und fängt an zu schluchzen. Wie reagiert sie?

MTR: Ja, die Tochter geht schon bevor sie anfängt zu schluchzen schon auf sie zu.

INT: (schmunzelt)

MTR: Sie geht sicher schon am Anfang zu ihr um zu fragen, was los sei.

INT: Hat sie eine Situation in der Klasse erlebt, wo sie gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschülern viel Einfühlungsvermögen gezeigt hat?

Minuten 1:29:59-1:35:02

MTR: Ja, irgendwie ist etwas gewesen mit einer, mit einer Klassenkameradin, die glaube ich, wie ist das gegangen, Schwanger geworden ist, ungewollt, keine Ahnung. Oder äh, eine sehr schwierige Situation gehabt hat mit ihrem Freund plus Elternhaus, ja, aber da weiss ich die Details nicht mehr. Aber ich weiss nur, sie hat sich ihr damals angenommen, ein paar Mal, bis sie gemerkt hat, irgendwie, dass sie nicht weiter kommt. Aber sie tut sich da, sie tut sich da. Die Tochter hat durch mein Leben, das ich ihr vorlebe, glaube ich, sehr schnell gelernt, weil ich es ihr auch immer wieder thematisiere, dass sie ein extremes Helfersyndrom hat und äh, dass man, dass es sehr gut ist, positiv ist (lacht), aber nur bis zu einer gewissen Limite, weil ihr «Muetti» schon manchmal an die Grenze gestossen ist, die nicht mehr so gesund sind, wo sie auch dementsprechend hat zuschauen müssen. Und ich glaube, äh, sie hat da bereits schon viel profitieren können durch das. Zwischendurch tue ich sie immer wieder, nicht bremsen, aber immer wieder darauf aufmerksam machen. Sie hat einen Freund, der in einer schwierigen Situation ist, also nicht, für ihn eine schwierige Situation ist, äh, wo sie einmal auch geweint. Dann habe ich gesagt: „Es ist das Problem deines Freundes, nicht deines. Du kannst ihn höchstens bestärken und sagen: „Schau, das Problem, das dich wütend macht, betrifft das Leben deiner Mutter und nicht deines. Du kannst ihr nur so und so helfen.““ Weil sie leidet sofort, wenn es jemanden schlecht geht, auch wenn es jemand nicht Nachstehender ist, da leidet sie darunter und da will sie sofort helfen, egal ob der grün oder rot aussieht, dick oder dünn, ob sie ihn kennt oder nicht. Sie will sofort helfen. Und ich habe ihr schon oft sagen müssen: „Du musst dich auch, helfen ist gut, aber du musst überlegen: „Bis wo kann ich gehen?“ Und: „Bis wo ist es gesund zu gehen?““ Und da hat sie eben in der Situation mit diesem Mädchen, da hat sie nachher abgebrochen, weil sie gesagt hat: „Es bringt nicht mehr.“

INT: Wie schätzen sie ihr Einfühlungsvermögen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?

MTR: Das ist eben, mich dünkt es, es ist sehr hoch, also mich dünkt es, sie ist da, aber sie ist schon von recht Klein auf so gewesen. Also jedes Mal, wenn es dem «Grosi» nicht gut gegangen ist, dann ist sie die erste gewesen, die gesagt hat: „Komm Schwester, mache dem «Grosi» etwas. Als es dem «Grosäti» nicht gut gegangen ist: „Was könnte man dem «Grosäti» für eine Freude machen?“ Das ist sehr, sehr, sehr früh schon gekommen. Sie hat das, und es ist, vielleicht, es ist nicht gefördert worden, es ist ihr vorgelebt worden sich Gedanken zu machen, wenn es jemandem gut geht oder schlecht geht oder was man machen könnte. Das ist ihr vorgelebt worden. Und das ist sehr hoch gegenüber den anderen.

INT: Trauen sie ihr zu in einem Wanderlager, in einem Jugend und Sport-Lager oder etwas Ähnlichem, äh, eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten?

MTR: Ja, sofort.

INT: Können sie mir eine Begebenheit schildern, wo sie viel Verantwortung übernommen hat?

MTR: Ja, in den, in den, äh, in den Jungschar-Nachmittagen oder Wochenenden, die sie leitet oder mithilft zu leiten. Also da haben sie schon gewisse Sachen gemacht, relativ gefährlich, wo ich habe sagen müssen: „Also Chapeau, dass sie das in ihrem Alter schon macht.“ Sie gehen immer ein Wochenende biwakieren, also nur mit Zelt und «Mätteli» und mehr nicht. Und dann gehen sie von hier, gehen sie ziemlich weit zu Fuss mit ihnen. Sie machen, so mit Seilen, machen sie so Flussüberquerungen, Zeugs, also nicht, also es ist nicht reissendes Wasser, ein Kind könnte nicht, aber eines, wenn eines hinunter fällt, also da staune ich. Sie geht da einfach durch. Sie haben mit diesen Kindern Bergwanderungen gemacht im letzten Sommerlager. Und sie nehmen sie von der ersten Klasse weg. Und sie ist, sie hat auch gesagt: „Weisst du «Muetti», das und das hat so Heimweh gehabt. Ich bin sie ständig am Trösten gewesen und habe es abzulenken versucht.“ Sie übernimmt für ihr Alter wirklich viel und ich habe immer ein wenig Angst, dass sie sich «übertuet». Und das merke ich dann auch. Es gibt dann manchmal Situationen, wo sie dann an die Limite kommt, wo ich merke, dass sie irgendwie etwas mit Planen verpasst hat, seien es Aufgaben oder was auch immer, und plötzlich kommt alles auf einmal. Dann muss sie noch ein Jungscharprogramm auf die Beine stellen, sie muss noch das und das und das und das und sollte mir zu Hause eventuell noch bügeln. Weil, sie hat noch gewisse «Ämtli», weil wir finden, sie kann hier noch günstig wohnen und essen, aber sie muss auch noch etwas zur Gemeinschaft bei beitragen.

Minuten 1:35:03-1:40:09

Und dann, wenn viel auf einmal kommt, dann fängt sie an zu weinen. Oder irgendwie laufen die Tränen, dann fragt man: „Was ist los?“ „Jetzt muss ich das und das und das noch.“ Und dann merkt man plötzlich, dass der Auslöser, wenn man mit ihr redet, der Auslöser eine Kleinigkeit gewesen ist, der Wochen zurück liegt, der ihr wirklich, wo sie wie überfordert gewesen ist. Denn sie ist wirklich einfach noch jung. Sie ist zwar erst 18, und sie ist um solche Arbeiten zu übernehmen, gerade in diesen Lagern oder an den Nachmittagen, wo sie im Dorf müssen, einmal haben sie im ganzen Dorf sie eine Stafette gemacht. Die Kinder müssen über die Strassen, sie müssen weiss ich nicht was alles machen. Und sie ist hauptverantwortlich für alles, dass es läuft und sie ist voll drin. Sie macht es, es ist kein Problem. Aber erst im Nachhinein kommen dann so gewisse Stresssituationen, kommen hervor, wo man dann merkt, dass sie überfordert gewesen ist.

INT: Wie schätzen sie ihre Verantwortungsübernahme im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?

MTR: Sie ist einfach extrem hoch, also mich dünkt es einfach, die Tochter übernimmt extrem viel Verantwortung.

INT: Und wie schätzen sie ihre Leistungen im Vergleich zu ihrer Klasse ein, die schulischen Leistungen?

MTR: Die ist, ich denke, sie ist, sie könnte noch besser sein, wenn sie wollte. (lacht)

INT: (schmunzelt) Gibt es Unterschiede zu institutionell geschulten Jugendlichen?

MTR: Äh, ja eben, was sie mir immer wieder sagt, ist natürlich auch das Rechnen, dass es sehr rechen-schwache, viel rechenschwache Schüler hat, auch was die Rechtschreibung angeht. Die ganze Formulierung, dass äh, viele gar keine rechten Sätze formulieren können, auch Berichte schreiben, Gesamtberichte schreiben, dass sie nicht recht wissen, wie sie es angehen müssen, dass sie irgend-wie, äh, nicht systematisch vorgehen können. Das ist immer wieder ein Thema.

INT: Also noch zum letzten Themenbereich. Wie haben sie die Tochter angeregt, Sachen kritisch zu hinterfragen? Zum Beispiel einen geschriebenen Text, eine Fernsehsendung oder etwas Ähnliches.

MTR: Ja, indem dass ich mit ihr eigentlich alles immer wieder kritisch hinterfrage. Ich bin selber auch so. Äh, ich habe sie von Klein auf gelehrt, äh, Meinungsbildung zu machen, in dem man nicht nur an einem Ort hinschaut, sondern an zwei Orten nachfragt, beide Seiten anhört, dass man gewisse Sachen immer wieder hinterfragt. Das ist für uns ein Dauerthema, egal um was es geht. Wenn es nur darum geht, wenn der Nachbar hier ständig düngen kommt, äh, um das zu hinterfragen, aber nicht um ihn zu verurteilen. Also, dass man einfach auch hinschaut: „Wieso hat denn dieser Mensch dieses Verhalten? Wieso passiert das so und so? Dass immer wieder Gründe da sind.“

INT: Also vor allem im Diskurs, vor allem in Diskussionen?

MTR: Ja, eigentlich schon, ja.

INT: Und wie haben sie denn das eigenständige kritische Denken gefördert? Dass es nicht einfach nur eine Meinungsübernahme ist, sondern.

MTR: Äh, ich bin eine sehr eklige, provozierende Persönlichkeit. (lacht) Ich diskutiere sehr gerne mit Leuten, aber ich stichle auch sehr gerne so ein wenig die Leute an und provoziere, in dem ich manchmal sehr provokativ Fragen in den Raum stelle, äh, weil es mich einfach interessant dünkt zu wissen, wie Menschen bei gewissen Konfrontationen reagieren. Und äh, dementsprechend habe ich auch meine Kinder immer wieder angestichelt und extra, wirklich, zwischendurch extra einfach sehr provokativ, äh, sie fast ein wenig angegriffen, um zu sagen: „He, was ist denn wenn so?“ Und so haben sie, denke ich, beide eine sehr gute eigene Meinungsbildung entwickeln können. Äh, auch weil ich Betreuung und Hilfe gehabt habe auch von Elternseite her, ganz besonders von meinen Eltern her. Leider Gottes nicht von den Schwiegereltern, was ich mir gewünscht hätte, weil die Distanz gross gewesen ist. Sie sind im Aargau unten. Wir sind auch einige Male da gewesen, aber es kommt natürlich nicht so zum Tragen. Aber mit meinen Eltern, die wir täglich gehabt haben und mein Bruder, der äh, im gleichen Haus gewohnt hat, äh, die haben sie auch immer wieder herausgefordert. Also jetzt ist heute Morgen gerade, scheinbar mein Bruder da gewesen. Die Tochter und ihre Freundin haben gesagt: „Du, ich habe über eine Stunde oder eineinhalb eine «henne» Diskussion mit deinem Bruder gehabt.“ Ja, mein Bruder ist sehr ähnlich, wir haben das glaube ich auch vom Elternhaus bekommen. Man hat immer diskutiert, nicht nur immer über Landwirtschaftliches, sondern man hat politisiert, man hat äh, meine Eltern haben Themen aufgegriffen, die absolut nicht in ein Bauernhaus hinein gehört haben und immer sehr, äh, hinterfragend.

Minuten 1:40:10-1:44:59

Wir haben nie Eltern gehabt, die uns gesagt haben: „Das hier ist schlecht und das ist gut.“ Sie haben uns immer die Wahl gelassen. Es gibt auch noch eine Grauzone. Und dementsprechend habe ich halt meine Kinder auch so erzogen.

INT: Wie setzten sie sich denn mit politischen Fragen auseinander?

MTR: Ja, sehr interessiert. Aber äh, wie sie sich jetzt weiter verhalten wird, was das politische Engagement sein wird, weiss ich noch nicht. Sie ist im Moment zu fest von Schulaufgaben eingenommen, und,

und, und, dass es ihr fast nicht mehr reicht. Ich kann nur sagen, wie die erste Abstimmung, wo sie hat gehen dürfen, wie diese Abstimmung verlaufen ist: Äh, es wäre die HarmoS-Abstimmung gewesen unter anderem, hier im Kanton Bern, vor ein paar Wochen. Und dann habe ich gefragt: „Du, hast du abgestimmt?“ „Nein.“ „Aber du hättest brieflich abstimmen können.“ „Ja.“ Dann habe ich gesagt: „Aber du weisst ja, du weisst ja, dass du gerne nein stimmen möchtest. Oder wie war das nochmals?“ „Ja.“ Ich habe gesagt: „Kommst du schnell mit «Vati» und mir mit?“ „Nein.“ „Wieso?“ „Äh, die Frisur, ich bin noch nicht angezogen.“ Dann habe gesagt: „Äh, du kannst einfach so kommen, wie du willst.“ „Nein kann ich nicht. Ich bin noch nicht «zwäg» gemacht. Geschminkt bin ich auch nicht.“ Dann habe ich gesagt: „Das spielt doch keine Rolle. Schnell das «Stützli» runter, ins Gemeindehaus rein, aus dem Gemeindehaus raus, das «Stützli» rauf. Und du bist schon wieder zu Hause. Und gesehen haben dich ein paar Schnäuze – nicht einmal recht. Du kannst trotzdem kommen, oder?“ „Nein, und überhaupt, es scheisst mich an.“ Dann habe gesagt: „Super, wenn du deine politische Karriere so angehst. Zum ersten Mal kannst du abstimmen, und du sagst: ‚Es scheisst mich an.‘ Dann musst du mir nie mehr sagen kommen, es sei eine schlechte Politik. Das und das laufe falsch. Es ist deine Zukunft und nicht meine. Du hast die Zukunft, du kannst mitbestimmen.“

INT: Wie hat sie dann reagiert?

MTR: Sie hat sich dann «zwäg» gemacht und ist mitgekommen. (lacht)

INT: (schmunzelt)

MTR: Und wie es jetzt dann weitergeht habe ich keine Ahnung. Sie ist sicher eine, die, die sich äh, helfen wird, gewisse Sachen, die sie sieht, dass das nötig ist, wird sie sicher machen, aber sie wird nicht in die Politik einsteigen. Sie wird sicher in anderen Bereichen engagiert sein.

INT: Aber wie informiert sie sich?

MTR: Sie informiert sich über die Zeitung, übers Fernsehen, über Gespräche mit Arbeitskollegen, sei es in den Pausen, da vernimmt sie viel. Und auch natürlich in der Schule. Also sie haben einen sehr guten allgemeinbildenden Lehrer, der wirklich am Puls ist.

INT: Was haben sie als Eltern konkret unternommen, um ihr ein demokratisches Verständnis der Gesellschaft zu geben oder dieses zu fördern?

MTR: Ja also eben indem, dass wir es vorgelebt haben. (lächelt) Indem, dass wir äh, auch immer wieder alles wie offen gelassen und trotzdem aufgezeigt haben: „Wenn du das so und so willst, dann hat es das und das zur Folge. Oder so und so.“ Man hat immer wieder alles probiert, beide Seiten aufzuzeigen. Seien es, äh, meinungsbildende Sachen oder handelnde Sachen: „Wenn du das so machst, könnte es so oder so passieren. Was willst du? Wenn du es so machst. Was hat es dann zur Folge?“ Wir haben das immer wieder thematisiert. Also sie ist immer wieder aufgefordert worden selber nachzudenken.

INT: Auch ihr politisches Handeln?

MTR: Auch das politische Handeln, also das demokratische Handeln so oder so. Also, was mich trotzdem wieder äh, gewurmt hat, dass ich es bei ihr ein wenig verpasst habe, die ganze Schweizergeschichte, man hat ihr das schon probiert, äh, beizubringen, äh, aber nicht alles, weil ich es selber nicht genug gut gewusst habe. Äh, ich habe erst jetzt mit der jüngeren Tochter eigentlich gemerkt, wie wichtig es gewesen wäre, ihr auch zu erklären: „Was bedeutet das: Föderalismus?“ Und: „Wie ist das entstanden? Wie fest musst du jetzt stolz sein, eine Schweizerin zu sein? Und wie fest musst du das auch irgendwie helfen zu bewahren, dass die gewissen Mechanismen weiterhin spielen, dass äh, dass es nicht plötzlich zwischen ganz extrem rechts oder links klafft, dass die extremen Seiten nicht plötzlich Oberhand bekommen?“ Sie haben beide den Film „Die Welle“ gesehen. Man hat es schon thematisiert, aber manchmal dünkt es mich, noch zu wenig. Und dann denke ich wieder: „Stopp, Halt, wie bin ich mit 18 gewesen? Ich hab es dann auch noch nicht gesehen. Damals haben mich andere Themen beschäftigt.“ Meine Zukunft ist mir damals viel wichtiger gewesen: „Welchen Weg gehe ich? „Was möchte ich lernen?“ Wo möchte ich hin um zu reisen?“ Alles eigentlich das. Ich denke, da braucht es jetzt noch die Unterstützung von uns, dass man ihnen zeigt, wie wichtig es ist an der Politik teilzunehmen, am politischen Handeln. Wie wichtig es auch ist, die Demokratie zu schützen, zu helfen, dass es weiterhin spielt bei uns in unserem Land, was es uns für Nutzen bringt, auch wegen dem Frieden, nicht nur wegen der Arbeit. Und das wird, denke ich, einfach mit den Jahren wird sie es sehen, was es ist.

INT: Sind Minderheiten ein Thema gewesen?

Minuten 1:45:00-1:48:18

MTR: Nein, nie, nie und nimmer. Durch meine Arbeit mit Gefangenbetreuung, mit alten Leuten zusammenarbeiten, mit äh, mit drogensüchtigen Leuten, ist das nie ein Thema gewesen. Ist es noch heute nicht.

INT: Oder ist es gerade durch das, ein Thema gewesen?

- MTR: Ja, natürlich, ja. (lacht) [Die Tochter kommt herein und flüstert der Mutter eine Frage ins Ohr. Das Gespräch wird kurz unterbrochen.]
- INT: Ist sie noch politisch aktiv, auf irgendeine Art und Weise gesellschaftlich engagiert, in einem Verein, Quartier, oder etwas Ähnliches?
- MTR: Ja, das ist die Jungschar, das ist natürlich nicht politisch. Da probieren sie eher den Kindern eine gewisse Haltung aufzuzeigen. Natürlich ist der Glaube, aber auch noch zu zeigen, äh, es ist nicht so, dass sie ihnen sagen; „Schau, du musst jetzt anfangen zu beten, anfangen an Gott zu glauben.“ Sondern auch zeigen: „Auch das Kind neben dir, welches dick ist und die Übung nicht gekonnt hat und sich ein wenig komisch angestellt hat mit dem Seil über den Bach zu kommen, das schliesst du nicht aus. Und dasjenige, das etwas mehr Angst gehabt hat im Zelt zu übernachten oder vor der Finsternis, dieses schliesst du nicht aus. Wir sind alle gleich.“ Da ist sie sehr engagiert, das ist ihr auch ein grosses Anliegen. Es ist ihr, so glaube ich, nicht einmal vordergründig der Glaube ein Anliegen, sondern zu sagen: „Akzeptiere und respektiere deine Mitmenschen, wie sie sind.“ Äh, sonst vereinsmässig ist sie nicht aktiv, politisch auch nicht. Also irgendwie in einer Partei ist sie nicht. Sie wird mehr, denke ich, in ihrem Leben sozial tätig bleiben.
- INT: Danke vielmal.
- MTR: Ja, bitte.
- INT: Das andere sind nur zwei, drei persönliche Rückfragen. Welcher Staatsangehörigkeit sind sie und ihr Mann?
- MTR: Schweizer (lacht), Urschweizer (lacht). Vielleicht, vielleicht, nein ich komme sicher vom Norden.
- INT: Was ist ihre höchste Ausbildung oder auch die höchste von ihres Mannes?
- MTR: Äh, Schreiner, eine ganz normale Schreinerlehre. Er ist in der Zwischenzeit, ist er Abteilungsleiter der Schreinerei eines Stadttheaters. Er ist da verantwortlich für die Schreinerei. Und ich bin, ich habe mich hinaufgearbeitet bei der Firma Danzas, die es leider nicht mehr gibt, leider. (lacht) Es ist das weltgrösste Speditionsgeschäft gewesen. Es ist ja jetzt von der DHL übernommen worden. Und ich bin da Abteilungsleiterin gewesen und man hat mich ziemlich früh als Agenturleiterin haben wollen. Ich habe dann abbrechen müssen. Ich habe Lehrlinge ausgebildet auch noch.
- INT: Und gelernt sind sie als
- MTR: Speditionsfachfrau.
- INT: Wie gross ist ihr Haus?
- MTR: Also zimmermässig, zimmermässig möchten sie es wissen? Äh ein 7-Zimmer-Haus. (lächelt) Aber kleine Zimmer.
- INT: Darf ich fragen, wie alt sie sind?
- MTR: Ja, 49 werde ich dieses Jahr noch.
- INT: Merci vielmal.
- MTR: Ja bitte. Merci auch vielmals für das Interesse.

Gesprächsatmosphäre:

Die Mutter ist eine kommunikative Person, was sich im persönlichen Gespräch vor dem Interview zeigte und sich in der Interviewlänge widerspiegelt. Sie gab nicht nur willig über die gestellten Fragen Auskunft, sondern schien bemüht, die Antworten in die Familiengeschichte und ihr Erleben einzubetten. Sie sprach sehr engagiert und liess in vielen Bemerkungen ihre Haltung bezüglich Privatunterricht und gesellschaftlichen Werten durchblicken. Es gestaltete sich manchmal schwierig das Gespräch zu lenken und ihren Redenfluss durch eine weitere Frage zu unterbrechen. Nichtsdestotrotz wirkte sie sehr entspannt und offen und lehnte sich während des Gesprächs mehrheitlich zurück.

Während des langen Interviews sassen wir ungestört am Wohnzimmer und tranken eine Tasse Kaffee. Die ruhige und vertraute Atmosphäre wurde erst vor der letzten Frage unterbrochen, als die Tochter von ihrer Mutter etwas wissen wollte.

B6.3 Lehrmeisterin

Interviewkürzel:	2LRM
Familie:	2
Interviewte Person:	Lehrmeisterin (LRM)
Alter:	35
Berufstätigkeit:	Köchin seit 15 Jahren, bildet seit 6 Jahren Lehrlinge aus, die Lehrtochter im 3. Lehrjahr.
Aufnahmetag:	21. September 2009
Aufnahmezeit:	16.03 Uhr
Aufnahmeort:	Restaurant des Lehrbetriebes.
Interviewdauer:	35:36
Name des Interviewers:	Stefan Schönenberger
Name der Transkribierenden:	Marianne Schmid, Stefan Schönenberger
Charakterisierung:	Face-to-Face-Interview
Art des Interviews:	Leitfadeninterview

Minute 0-4:59

INT: Nochmals vielen Dank, dass sie sich bereit erklärt haben – auch mit dem Einverständnis der Eltern, das ist mir auch wichtig – über ihre Lehrtochter zu reden. Am Anfang und am Schluss werde ich ihnen noch ein paar Fragen zu ihrer Person stellen, und zwar einfach, damit ich ihre Antworten besser einschätzen kann. Und danach werde ich sie zu ihren Einschätzungen über die sozialen Fähigkeiten und die Leistungen ihrer Lehrtochter im Betrieb befragen und wie sie den Übertritt im Betrieb erlebt haben. Ich werde sie einfach durch die Fragen hindurchleiten.

LRM: Das ist gut.

INT: Wie sieht ihr persönlicher, beruflicher Werdegang aus?

LRM: Also zuerst habe ich Koch gelernt, drei Jahre, und nachher habe ich Diätkoch gelernt. Und nachher habe ich, äh, eine Zusatzausbildungen gemacht, aber ohne eidgenössisch diplomiert zu sein und äh, jetzt bin ich von Souschef zur Leiterin der Küche geworden, innert 15 Jahren am gleichen Ort.

INT: (schmunzelt) Dann habe ich sie richtig verstanden, sie arbeiten jetzt seit 15 Jahren auf ihrem Beruf?

LRM: Ja, 15 Jahre.

INT: Und in diesem Betrieb sind sie seit wie vielen Jahren?

LRM: Bin ich seit 15 Jahren.

INT: Und wie lange bilden sie schon Lehrlinge aus?

LRM: Seit 6 Jahren.

INT: Und wie lange haben sie die Lehrtochter jetzt angelernt?

LRM: Wir haben sie, jetzt sie ist im 3. Lehrjahr, sie hat vorher noch eine Schnupperwoche gehabt.

INT: Und in welcher Berufsbezeichnung oder Berufsgattung?

LRM: Koch.

INT: Fühlen sie sich in der Lage, äh, Fertigkeiten und Leistungen der Lehrtochter einzuschätzen?

LRM: Ja, mittlerweile schon. (lächelt)

INT: Was denken sie, aus welchen Gründen hat die Familie ihre Lehrtochter zu Hause unterrichtet?

LRM: Das ist noch eine schwierige Frage. Ich weiss einfach, dass sie viel unterwegs gewesen sind, privat. Und äh, dass dadurch das Wechseln der Schulen irgendwie kompliziert gewesen ist. Und dann haben sie es nachher selber umsetzen wollen. Aber ich habe nie detailliert mit ihnen über das geredet. Ich weiss einfach, sie sind so unterwegs gewesen in Europa, glaube ich, irgendwie mit einem Zirkus.

INT: Wie schätzen sie die sozialen Fertigkeiten der Lehrtochter im Kontakt mit anderen Jugendlichen im Betrieb ein?

LRM: Sehr gut.

INT: Können sie das noch ein bisschen ausführen?

LRM: Also sie ist sehr kommunikativ, sie ist offen, sehr interessiert auch Neues zu lernen. Ja, sie ist einfach eine Person, die, die lernen will, die eben die Interessen hat, in einem grossen Gebiet, ja.

INT: Und wie schätzen sie ihre sozialen Fertigkeiten im Kontakt mit Erwachsenen ein?

LRM: Reif, sehr reif. Wenn ich so vergleiche, vor drei Jahr als sie angefangen hat. Ich kann sie gut vergleichen mit Jugendlichen, die gerade aus der Schule kommen. Sie ist reifer gewesen, weiter gewe-

sen, ja, ich bin erstaunt, auch ein wenig, ja, ich bin auch ein wenig erstaunt gewesen, dass sie so, so ein rechtes Grundwissen gehabt hat in Allgemeinbildung, wie sie schon mit älteren Leuten hat diskutieren können, ja. Sie ist einfach auch sehr äh, eine vife Person, die gerne fragt. Ja, so schätze ich sie ein.

INT: Können sie Defizite in den sozialen Fertigkeiten feststellen?

LRM: Ja, vielleicht, äh, sie schätz sich so selbst ein und da merkt man gut, die Ziele, die sie sich setzt, kann sie manchmal vielleicht nicht ganz erreichen. Und dann ist sie enttäuscht. Und da kann sie nachher auch äh, ja, traurig sein, «hässig». Sie hat eine hohe Selbst-, äh Selbstvorstellung.

INT: Ja, also dass sie sich zu hohe Ziel setzt?

LRM: Ziel setzt, also...

INT: Oder sich dann schon falsch einschätzt?

LRM: Also ja, vielleicht manchmal auch schon ein wenig falsch einschätzt. Das ist noch so ein bisschen schwierig zwischendurch.

Minuten 5:00-9:59

INT: Also, dass sie sich überschätzt?

LRM: Manchmal, bei teils Sachen schon, ja.

INT: Erlebt die Lehrtochter tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen hier im Betrieb?

LRM: Ja, zu den Lernenden, Freundschaften kann ich nicht sagen. Was ich einfach feststelle, ist, dass sie gut miteinander auskommen, wenn sie sich treffen, ja. Es sind die gleichen Lernenden, die im Betrieb, aber in anderen Berufsgattungen sind.

INT: Wie hat sich das Lernen zu Hause – ohne Schulklasse im spezifischen – auf die Lehrtochter ausgewirkt? Näher könnte man zum Beispiel sagen: Gibt es besondere Differenzen, oder pardon, beobachtbare Differenzen zu anderen Jugendlichen, die sie noch anlernen?

LRM: Mich dünkt einfach, sie hat, eben das allgemeine Fachwissen, merkt man schon, dass sie das erlernt hat, auch zu Hause. Sie hat einfach – das ist ein bisschen schwierig zum Beantworten. Ich habe das Gefühl, dass sie jetzt – besonders die Lehrtochter, weil ich kenne ja sonst niemand, die auch die Ausbildung zu Hause gemacht hat, die Lehre, respektiv die Schule zu Hause – sie hat irgendwie, äh, eine sachliche, klare Schulzeit zu Hause gehabt. Wenn ich so vergleiche mit Jugendlichen, die da kommen, die haben irgendwie andere, ja, einfach auch ein wenig gelauert in der achten und neunten. Das merkt man schon ein wenig. Die haben vielleicht andere Ziele gehabt. Also sie ist disziplinierter gewesen, hat es mich gedünkt, als andere.

INT: Hätte es ihr manchmal doch gut getan eine institutionelle Schule zu besuchen?

LRM: Vielleicht zwischendurch schon.

INT: In welchen Bereichen?

LRM: Ja, vielleicht, so ein bisschen – was gibt es alles für Fächer jetzt in der Schule? Einfach so ein bisschen, äh, Zusammenarbeit auch mit den Gleichgesinnten, denke ich, da, das hätte ihr sicher auch zwischendurch gut getan. Also vor allem, äh, sie ist ja, sie wird immer etwas empor gehoben, weil sie eben gut ist. Aber es gibt manchmal auch so Schwachstellen, wo man eben merkt, dass sie sich vielleicht überschätzt. Da hätte es ihr auch gut getan, im Team, wo sie vielleicht auch manchmal unten durch hätte müssen. Das merkt man schon zwischendurch, das hätte ihr vielleicht gut getan. Ich weiss nicht, ob das in der Allgemeinbildung ist, in Fächern, in denen man Gruppenarbeiten macht. Ich merke da gut, dass sie in Gruppenarbeiten, die sie jetzt in der Berufsschule hat, da ist sie einfach der Leader. Sie setzt sich dort voll ein, ja. Es gehen sicher gewisse Leute oder Jugendliche, gehen ein bisschen unter, die sich nicht so schnell können äussern, weil sie einfach von der Person her wissensdurstig ist.

INT: Würden sie gerne wieder Homeschooling-Jugendliche unterrichten bzw. anlernen im Betrieb?

LRM: Ja, sie ist meine erste.

INT: Aus welchen Gründen?

LRM: Ja, sie sind einfach, wie soll ich sagen, zuverlässig, ja, sie sind zuverlässig. Ich habe es einfach so erlebt. Zuverlässig und reifer, ja, das habe ich erlebt. Ich weiss nicht, wie es mit anderen ist.

INT: (lacht) Wie beurteilen sie ihre Integration im Betrieb?

LRM: Sehr gut, sehr gut.

INT: Können sie das noch ein bisschen ausführen?

LRM: Also meine oder ihre? Die Integration der Lehrtochter?

INT: Ja.

LRM: Äh, durch ihr Wesen hat sie sich sehr schnell eingelebt bei uns. Und wir sind, äh, ein Küchenteam, das schon langjährig besteht. Wir kennen uns alle gut und äh, und wenn Jugendliche Interesse zeigen und fragen kommen – und gute Fragen – und wenn man sieht: „Doch, sie kann das auch umsetzen“, dann kommt das natürlich gut an bei den Leuten. Und sie ist schnell, eigentlich schon im ers-

ten Lehrjahr hat sich gut integrieren können. Jetzt ist mittlerweile schon so weit, ja, man vermisst sie schon, wenn sie nicht kommt. Einfach ihr Wesen und ihre Hilfsbereitschaft und eben der hohe soziale, äh, Stand, den sie hat.

INT: Was würde fehlen, jetzt im Betrieb, wenn die Lehrtochter nicht mehr da wäre?

LRM: Ein fröhliches, hilfsbereites, ein fröhlicher, hilfsbereiter Mensch.

Minuten 10:00-14:59

INT: Wie beurteilen sie die Integration der Lehrtochter in der Gesellschaft?

LRM: Das kann ich nicht so gut beurteilen, weil ich das nicht beobachtet habe. Ich merke es einfach, wenn sie erzählt, wo sie überall dabei ist, äh, dass das sehr wahrscheinlich gut, dass sie sich wahrscheinlich gut integrieren kann. Eben auch durch ihr Wissen, das sie sich langsam aneignet, allgemeines Wissen, wo sie auch mitreden kann.

INT: Und wenn man das jetzt, ihre Integration am Norm- und Wertsysteme festmachen würde, ganz allgemein, würden sie dann sagen, sie wäre gut integriert?

LRM: Ja, ich glaube schon, doch.

INT: Woran machen sie das fest?

LRM: Einfach wie ich sie erlebe, wenn sie erzählt. Rückmeldung auch von den Eltern, wenn wir Gespräche haben, Rückmeldungen von Lehrern, mit denen ich auch schon Gespräche gehabt habe. Ich kann es einfach von diesen Stellen aus, kann ich es beobachten.

INT: Wie beurteilen sie die Selbsteinschätzung der Lehrtochter in Bezug auf Wissen und Fähigkeiten? Sie haben es vorhin schon ganz kurz angetönt.

LRM: Ja, zwischendurch eben, überschätzt sie sich.

INT: Könnten sie noch weitere Beispiele dazu machen?

LRM: Äh, sie hat auch, sie ist auch streng zu sich, das merkt man gut. Und darum setzt sie sich sicher eben auch so Ziele, wie zum Beispiel Notenziele, da sagt sie: „Eine Fünfeinhalb muss sein“, und dann hat sie nachher aber auch ein Fünfeinhalb. Aber der Aufwand für die Fünfeinhalb ist gross gewesen, sie hat sicher auch Freizeit dran geben müssen. Von dem her, ja, und äh, ja zwischendurch auch muss ich sie etwas runterholen, wenn sie sich zu hoch einschätzt. Ich sage: „Jetzt musst du mal zufrieden sein. Ist doch gut, wie es jetzt ist.“ Reicht das?

INT: Danke. Hat der Unterricht zu Hause auf die Lehrtochter, oder für sie, Vor- oder Nachteile gebracht für den Übertritt in den Betrieb, für ihr Einsteigen?

LRM: Ich habe jetzt das Gefühl gehabt einen Vorteil. Eben in dem, dass sie äh, für die Jahre, die sie gehabt hat, als sie gekommen ist mit 16, eigentlich gut entwickelt ist, schon fast ein wenig, wie soll ich sagen, vielleicht auch ein wenig überentwickelt für das Alter. Vielleicht auch manchmal die, die falsche Einschätzung zwischendurch.

INT: Und wie hat sie den Übergang ins Beurteilungssystem des Betriebs gemeistert?

LRM: Das ist am Anfang, äh, ein wenig schwierig gewesen, weil ihre Vorstellungen und vielleicht auch die Vorstellungen der Eltern nicht ganz übereingestimmt haben mit den Standards, die wir hier im Betrieb haben. Also wir sind hier im Prinzip vom Ausbildungsprogramm und so absolut, äh – wie soll ich sagen – à jour gewesen, aber sie haben mehr erwartet. Und da hat's am Anfang Konflikte gegeben. Aber durch Gespräche und durch Anpassungen, hat sich das eigentlich, ja, zum Guten gewendet. Das ist schon noch schwierig gewesen für mich am Anfang, der Druck plötzlich der Eltern und auch von ihr. Und sie hat sich natürlich auch noch nicht richtig äussern können. Sie hat einfach angst gehabt, sie lernt zu wenig, es kommt viel zu wenig, aber sie hat es auch noch nicht einschätzen können. Und für uns ist es auch ein bisschen schwierig gewesen, äh, am Anfang, wie weit können wir, wir haben einfach gemerkt, es ist kein Problem, es läuft. Da machen wir einfach eins ums andere. Und sie hat mehr wollen und wir waren noch nicht so weit, ja. Weil, wir haben die Vorgänger, die wir gehabt haben, kamen natürlich aus Sonderschulinstitutionen, die IV-Anlehren gemacht haben. Und die haben ganz andere äh, ja, Vorstellungen auch von der Ausbildung.

INT: Aber sie haben sie trotz allem kooperativ erlebt in diesen Konfliktprozessen?

LRM: Ja, absolut, wirklich. Also auch die Eltern, die haben äh auch, sind mit Vorschlägen gekommen. Wir haben das gut regeln können und wir haben jetzt auch einen guten Aufbau gemacht. Wir haben auch gemerkt, dass wir einfach mit den Lernenden eigentlich schon fast ein eigenes Ausbildungsprogramm machen müssen. Das einfach so eine Standard, das hilft einem schon ein wenig, aber man muss es auch einfach anpassen an die Lernenden.

INT: Dann ist es auch für sie hilfreich gewesen, eine Bereicherung?

LRM: Absolut, ich habe etwas daraus gelernt und ja.

Minuten 15:00-19:59

INT: Hat sie mit dem Leistungsdruck vom Geschäft her gut umgehen können?

LRM: Zwischendurch nicht ganz, dann hat sie sich einfach zurückgezogen. Aber sie kommt dann nachher schon wieder, man merkt es dann. (schmunzelt)

- INT: (Lächelt) Wie haben sie den Übertritt der Lehrtochter in den Betrieb erlebt und wo sind die Herausforderungen gewesen?
- LRM: Als gut. Und eben die Herausforderungen sind gewesen äh, mit was wollen wir beginnen bei der Lehrtochter, mit welchem, sie hat einen gewissen Stand gehabt. Sie hat auch sehr schnell gelernt und da haben wir uns einfach finden und anpassen müssen. Aber was wir beobachtet haben: Sie lernt sehr schnell sofort, aber vergisst es wieder. Und das haben wir eben auch im ersten Lehrjahr gehabt. Im Übertritt ist es gut gewesen, aber nachher, als es angefangen hat, die Lehre, nach drei bis vier Monaten, haben wir das beobachtet, dass sie es nicht behalten kann, dass sie immer wieder repetieren muss. Und das hat sie wahrscheinlich selbst auch gemerkt. Dass das etwas ist, das, ja, das sie zu Hause auch gehabt hat. Das ist jedenfalls auch beim Gespräch ein wenig das Thema gewesen. Die Mutter hat eigentlich auch fast mit meinen Aussagen übereingestimmt. Wie wir es wahrnehmen, wie das Lernverhalten ist, das Auffassen.
- INT: Und wie hat sich die Lehrtochter ins Arbeitsteam bzw. in die Abteilung hineingefügt?
- LRM: Tipptopp.
- INT: Was ist ihr schwer gefallen beim Einfügen?
- LRM: Ich weiss es nicht, ob es die Arbeitszeiten sind. Früh am Morgen aufstehen, die langen Arbeitszeiten, das viele Stehen, könnte gut sein. Wir beobachten es jetzt auch etwa noch, nach einem Freitag hat sie ein wenig Mühe. Das ist es so ein wenig. Das hat wahrscheinlich jeder Jugendliche am Montagmorgen. (lacht)
- INT: Hat sie einfach neue Freunde bzw. Freundinnen gefunden im Betrieb?
- LRM: Ich weiss einfach gerade am Anfang, als sie gekommen ist, haben wir kleine Workshops gehabt mit den Lernenden. Das ist natürlich auch fördernd gewesen. Da haben sie sich kennen gelernt. Und äh, ja, ich habe den Eindruck gehabt, dass alle miteinander gut auskommen, ja.
- INT: Bewährt sich die Lehrtochter in den praktischen Arbeitsprozessen?
- LRM: Ja, mittlerweile schon.
- INT: Können sie das noch ein wenig Ausführen?
- LRM: Also am Anfang ist klar, oder, wenn man ein neues Metier lernt, ist man äh, ja, ist man unsicher. Man kann sie noch nicht überall einsetzen. Und eben manchmal durchs Vergessen wird es manchmal ein wenig Mühsam. Man muss wieder äh, wieder üben. Aber sie hat wirklich einen ganz grossen Schritt gemacht nach dem ersten oder nach eineinhalb Semestern, als sie bei uns gewesen ist, hat sie nachher einen grossen Schritt gemacht. Eben, jetzt ist sie natürlich, seit dem zweiten Lehrjahr macht sie auch selbstständig, kommt sie mit äh, Ideen und wir können sie auf einem Posten schon alleine arbeiten lassen, das Vertrauen ist da, ja, doch.
- INT: Bewährt sich das im berufsbezogenen, theoretischen Wissen?
- LRM: Ja, dort äh, hat sie einfach zwei bis drei Schwachpunkte, wo sie Mühe hat, das irgendwie ins Praktische umzudenken. Also, sie liest es, aber sie kann einem nicht sagen, was es heisst. Sie versteht, sie kann es, wenn sie eine Probe hat oder eben so ein Test hat, kann sie genau das Aufschreiben, was im Buch gestanden hat, aber sie weiss manchmal den Sinn dahinter nicht oder sie kann es nicht beschreiben, weil sie es nicht weiss. Sie kann sich das einfach merken. Sie kann sich Zahlen merken, ja, Sätze merken, da staune ich jedes Mal, aber wenn es, wenn man fragt: „Ja, kannst du mir das erklären?“, kann sie es nicht erklären, weil sie es nicht verstanden hat.
- INT: Jetzt habe ich ihnen noch ein paar Situationen, die ich ihnen schildern werde. Und jetzt ist einfach ihre Einschätzung gefragt, wie sie die Lehrtochter wahrnehmen?
- LRM: Gut.
- INT: Würden sie der Lehrtochter zutrauen, eine kurze Rede vor der gesamten Belegschaft zu halten wenn sie darum gebeten würde?
- LRM: Ja.
- Minuten 20:00-24:56**
- INT: Können sie mir eine Situation schildern, wo die Lehrtochter im Betrieb viel Selbstvertrauen bewiesen hat?
- LRM: Ja, also, wenn sie, wir sagen dem LPÜ, das ist ein Tag oder das sind Stunden, wo sie üben kann. Das kennt sie, das ist sie sehr selbstsicher. Bei Sachen, die sie einfach kann, in und auswendig, oder auch bei teils Abläufen, die sie in- und auswendig kann. Da ist sie sehr selbstsicher. Sie gibt auch ein wenig mehr, als man eigentlich erwarten würde.
- INT: Wie schätzen sie sie im Vergleich zu Gleichaltrigen apropos Selbstvertrauen ein?
- LRM: Das variiert manchmal. Manchmal finde ich sehr hoch, also mehr, als eigentlich Gleichaltrige und handumkehrt sind es Sachen, da bin ich wieder erstaunt, wie man sie, ja, wieder aufbauen muss. Und das hat viel einen Zusammenhang auch mit den Zielen, die sie sich setzt. Da wirft sie sich auch wieder ein wenig hinunter.

- INT: Erinnern sie sich an eine Situation im Betrieb, wo die Lehrtochter ausserordentlich gut mit anderen zusammen gearbeitet hat? Und können sie mir diese Situation schildern?
- LRM: Hm, da muss ich gerade überlegen. Ja, da ist ein, äh, Heidelbeer-Festival gewesen, das ist noch nicht lange her – es hat ein paar Momente gegeben, aber ich kann mich gerade gut an das erinnern – ein Heidelbeer-Festival, das ist natürlich auch, äh, ein Gebiet, in dem sie sehr gerne arbeitet. Im ganzen süssen Dessert-Bereich. Und da hat sie wirklich vollen Einsatz, sie hat Vorschläge gebracht, sie ist motiviert gewesen, sie hat auch noch mit den Lernenden, also mit einem Schnupperlehrling zusammen arbeiten können und mit mir zusammen, also es ist ganz gut gewesen. Einfach, weil sie die Materie, weil sie auch gern damit gearbeitet hat. Süssspeisen, zehn verschiedene Heidelbeer-Desserts.
- INT: (schmunzelt)
- LRM: (schmunzelt) Da haben wir ein grosses Buffet gemacht. Das macht sie gerne.
- INT: Angenommen die Lehrtochter kommt in einem Arbeitsprozess gut draus und sie hat die Sache verstanden. Und jetzt arbeitet jemand mit ihr zusammen, der die Sache vielleicht nicht so genau verstanden hat. Würde die Lehrtochter dieser Person den Arbeitsprozess erklären, auch wenn sie nicht unbedingt darum gebeten würde, wenn sie eigentlich schon lange nach Hause dürfte?
- LRM: So schätze ich sie ein, ja, ihre Hilfsbereitschaft und ihr Fachwissen weiterzugeben, so schätze ich sie ein. Das habe ich schon manchmal beobachtet bei den Jugendlichen, die schnuppern gekommen sind oder so.
- INT: Und wie schätzen sie die Fähigkeiten der Lehrtochter im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, mit anderen Jugendlichen kooperieren zu können?
- LRM: Das habe ich nicht so beobachtet. Aber ich glaube schon. Aber einfach von den Rückmeldungen von den Lehrern.
- INT: Im Vergleich zu Gleichaltrigen?
- LRM: Ja, im Vergleich zu Gleichaltrigen.
- INT: Würden sie sagen?
- LRM: Also eher so.
- INT: Was heisst das?
- LRM: Also das heisst, äh, dass sie eher besser ist.
- INT: Getraut sie sich auch als Einzige im Betrieb, eine andere Meinung zu vertreten?
- LRM: Ja, wenn sie überzeugt ist, schon. (schmunzelt)
- INT: (schmunzelt) Können sie mir eine Situation schildern?
- LRM: Ja, wenn sie etwas Fachliches gelernt hat, sei es, äh, zum Beispiel beim Poulet, äh, wenn man ein Poulet zerlegt, wie man dort den Brustknochen herausnimmt (lächelt), und sie weiss genau, wie es geht, und sie hat etwas herausgefunden von jemandem, der ihr einen Tipp gegeben hat, wie es besser funktioniert, als wie ich es ihr gezeigt habe, dann macht sie das, und so es hat tiptopp geklappt.
- INT: (lacht) Wie schätzen sie ihre Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern?
- LRM: Gut, glaube schon.
- INT: Im Vergleich heisst, höher, tiefer?
- LRM: Also höher. Aber, das ist eigentlich, ich habe sie selber nie erlebt. Einfach, das sind Rückmeldungen von verschiedenen.
- INT: Wobei, wenn sie auftritt ihnen gegenüber, dann werden sie sie auch erleben, wenn sie Sachen...
- Minuten 24:57-29:57**
- LRM: (schmunzelt) Da ist sie einfach, äh, ja, sie geht hin und sagt, wie es geht, oder. Sagt sie zwischendurch schon, vor allem wenn Gleichaltrige im Betrieb sind.
- INT: Bevor die Lehrtochter jetzt im Betrieb oder in der Arbeitsgruppe ihre Arbeit aufnimmt, äh, fällt ihr auf, dass jemand verweinte Augen hat und noch während der Arbeit bricht die Person wieder in Tränen aus. Wie reagiert die Lehrtochter?
- LRM: Sie geht zu ihr oder zu ihm und fragt, was los sei und ob sie helfen könne. Und die Meldung geht nachher weiter zu mir oder zu jemandem.
- INT: Haben sie eine Situationen erlebt im Betrieb, wo die Lehrtochter viel Einfühlungsvermögen gegenüber Mitarbeitern gezeigt hat?
- LRM: Ja, das ist äh, auch vor ein paar Wochen, wo jemand zusammengebrochen ist, auch eine Lernende, es ist so gewesen. Und äh, sie ist gerade hingegangen und hat gerade die Idee gehabt mit äh, ein Tuch also so einen «Huddel» um den Kopf. Sie ist am Boden gelegen, sie hat gerade mitgeholfen und hat auch nachgefragt und hat schon telefonieren wollen, für dann der Kollegin zu sagen, sie komme heute nicht. Und ein Fall war auch, sie hat, unser Küchenmitarbeiter hat, äh, ein Telefon bekommen, das sein Haus brennen würde oder seine Wohnung ausbrennt. Und er ist noch nicht informiert gewesen und ich habe ihn geschickt und die Lehrtochter ist gekommen, sie habe eine sturm-

freie Bude diese Woche, sonst könne diese Familie zu ihr heimkommen. Das sind so sehr gute, gute Reaktionen.

- INT: Trauen sie der Lehrtochter zu ein Jugend- und Sportlager, ein Wanderlager oder Ähnliches, in diesen Lagern eine Gruppe anzuleiten?
- LRM: Ja, glaube ich, das macht sie schon, oder Mithilfe.
- INT: Können sie mir eine Gegebenheit schildern, wo sie Verantwortung übernommen hat im Betrieb?
- LRM: Jawohl, in meiner Abwesenheit, also ich habe mich durch eine Sitzung verspätet, ich weiss nicht mehr gerade welche, und als ich gekommen bin, hat sie schon selbstständig angefangen den Abendablauf zu starten. Es ist ein Nachtessen gewesen, wo sie reagiert hat und ich habe sie nicht eingeteilt gehabt, weil ich gemeint habe, dass ich da wäre. Aber sie hat schon die Initiative ergriffen gehabt.
- INT: Wie schätzen sie ihre Verantwortungsübernahme im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
- LRM: Die Verantwortung ist sehr hoch.
- INT: Und wie schätzen sie ganz allgemein ihre Leistung im Betrieb im Vergleich zu Gleichaltrigen ein oder zu anderen Jugendlichen im Betrieb?
- LRM: Das wiegt sich manchmal, manchmal ist sie hoch und manchmal ist sie weniger hoch, schwankend zwischendurch. Aber jetzt, äh, seit dem Ende des zweiten Lehrjahres, wo wir auch Prüfungskochen machen und wo sie auch selbstsicher ist, ist es eher wieder hoch. Zwischendurch war es ein wenig tiefer. Sie hat zuviel gewollt mit dort Kurs und dort machen, für die Ausbildung und das – da hat sie manchmal ein wenig Mühe gehabt im Alltag, das wirklich zu können, was sie hätte umsetzen sollen ohne äh, ja Fehler.
- INT: Und gibt es Unterschiede zu institutionellen, geschulten Jugendlichen? Jetzt ganz konkret auf die Leistung im Betrieb im Vergleich.
- LRM: Das ist noch schwierig. Man muss immer mit dem gleichen, die verstehe ich nicht ganz diese Frage.
- INT: Es geht ganz konkret um einen Vergleich, wie ihres Bild ist von Jugendlichen, die institutionell geschult worden sind, und jetzt der Lehrtochter, die aus einem Homeschooling-Kontext hinein kommt. Wenn sie diese Leistungen, die jetzt die Lehrtochter bringt, vergleichen ganz allgemein zu Jugendlichen, die einen institutionell geschulten Hintergrund haben, ob sie dann sagen können: „Doch sie ist tatsächlich auf einem höheren Level oder tieferen Level.“
- LRM: Ja, das macht mir wahrscheinlich gerade ein wenig Mühe. Es kommt natürlich wahrscheinlich auch auf den Typ darauf an und deshalb kann ich diese Frage, ja, allgemein auch die Fragen, die sie mir gestellt haben, manchmal mit dem Vergleichen. Ich schätze sie mal als gut, vielleicht ein wenig höher ein, aber äh, es kommt wirklich auf den Typ darauf an.

Minuten 29:58-35:11

- INT: Ist die Lehrtochter in der Lage eigenständig, kritisch zu denken und Sachen zu hinterfragen?
- LRM: Ja.
- INT: Können sie ein Beispiel machen?
- LRM: Bei einer Grundzubereitungsart, zum Beispiel. Also das ist ein Kochprozess, wo sie, äh, der so geschrieben steht und sie genau so macht. Und dann ist es nicht so. Das Resultat. Dann befasst sie sich mit dem, fragt nach oder geht ins Internet schauen oder ja. Das ist, so zum Beispiel beim Fenchel, geschmorter Fenchel im Ofen. Und sie hat sie das nachher kritisch angeschaut und gesagt: „Gell, jetzt üben wir das einfach und machen unsere Notizen dazu.“ Oder Makkaroni, die sie hat machen müssen. Das Rezept ist so, aber genau nach Rezept, aber das Resultat ist nicht so. Dann wird es einfach so geübt, bis – und abgeleitet und gestrichen oder etwas dazu – bis es eben genau stimmt.
- INT: Wie setzt sich die Lehrtochter mit politischen Fragen auseinander? Bekommen sie das mit?
- LRM: Das bekomme ich nicht so mit, aber ich weiss einfach nur gerade bei den Wahlen, die gewesen sind, da hat sie sich ein wenig geäußert. Sie hat schon eine Vorstellung, glaube ich, aber wir diskutieren eigentlich nicht gross.
- INT: Oder wie schätzen sie ihre Auseinandersetzung mit politischen Fragen ein?
- LRM: Das ist schwierig um einzuschätzen.
- INT: Und wie ist ihre persönliche Einschätzung ihres demokratischen Verständnisses unserer Gesellschaft?
- LRM: Sie ist für eine, also sie äussert eben zwischendurch, sie ist für den Frieden, sehr für den Frieden, sie tut äh, sie hat auch mit der Armut, wenn es um arme Leute geht, die eben nicht so gut betucht sind wie wir, das berührt sie sehr. Also, das merkt man schon zwischendurch, eben das Soziale merkt man.
- INT: Oder wenn es um Minderheiten geht?
- LRM: Da auch. Sie steht eher hinter der Minderheit oder hinter den Schwächeren als hinter den Stärkeren. Es gibt zwischendurch so Situationen, da merkt man das gut.

- INT: Und wie schätzen sie ihre politische Handlungsfähigkeit ein? Sei es nur in Bezug schon auf kleindemokratische Strukturen jetzt im Geschäft, wenn es um Entscheidungsfindungen geht oder um Abstimmungen?
- LRM: Ja, auf diese Art habe ich sie noch nie so richtig, also sie, sie äussert sich auch dazu, wenn es um Abstimmungen geht oder Entscheidungen, sagt sie eigentlich ihre Meinung auch, das habe ich schon beobachtet.
- INT: Welche Rolle nimmt sie so für Entscheidungen im Team oder...
- LRM: Was mich auch schon erstaunt hat, etwas das sie gar nicht betroffen hat, hakt sie sich selbstständig auch ein, also sie ist gerne auch dabei. Und das ist, äh, hin und wieder auch interessant zu erleben. Die Meinung von ihr oder eben von der Jugend, wenn wir etwas diskutieren mit der Mannschaft, sei es über Selbstkontrolle oder über Teambildung usw. Da mischt sie sich zwischendurch auch ein, schleust sich ein.
- INT: Ist die Lehrtochter jetzt im Betrieb neben der regulären Arbeitszeit noch irgendwie aktiv engagiert in Arbeitsgruppen, Freizeitaktivitäten oder irgendetwas in dem Bereich?
- LRM: Hier im Betrieb selber?
- INT: Ja.
- LRM: Nein, sie hat einfach in der Freizeit sehr viel andere Sachen, die sie Privat hat, wo ich einfach weiss, irgendwie eben so Lager, äh, was hat sie noch. Von der Schule aus hat sie auch noch ein kleines Projekt mit einer Kollegin zusammen. Sie ist glaube ich recht engagiert privat. Da weiss ich aber nicht so, manchmal höre ich etwas, wenn sie etwas fragen kommt oder so. Wenn sie wissen muss, wie viel Gramm, dass man pro Person rechnet jetzt für ein Lager oder ob sie das mieten darf. (lächelt) Da merke ich schon, das da nebenbei noch Sachen laufen.
- INT: Das wäre es schon zu ihrer Lehrtochter. Ich würde gerne noch zwei, drei Fragen stellen zu ihnen persönlich. Darf ich fragen, wie ihre Familienverhältnisse aussehen?
- LRM: Sehr gut, Mutter, Vater was...
- INT: Also, zu ihnen persönlich. Zivilstand, evt. Kinder oder so.
- LRM: Ach, Entschuldigung. (lacht) Da habe ich gerade meine Eltern im Kopf gehabt.
- INT: (lacht) Entschuldigung.
- LRM: Jetzt bin ich mir fast wie eine Jugendliche vorgekommen. (lacht) Ja, ich bin verheiratet, habe, äh, seit zwei Jahren. Ich habe keine Kinder, ich habe einen Hund. (schmunzelt)

Minuten 35:12-35:30

- INT: (schmunzelt) Welcher Staatsangehörigkeit sind sie?
- LRM: Schweiz.
- INT: Darf ich fragen wie alt sie sind?
- LRM: Ja, 35.
- INT: Danke vielmals, das wäre die letzte Frage gewesen.
- LRM: Gut.

Gesprächsatmosphäre:

Die Lehrmeisterin machte einen äusserst kompetenten Eindruck. Sie gab freundlich, direkt, detailliert und unverblümt Auskunft und untermauerte ihre Beobachtungen stets mit konkreten Beispielen. Sie schien sehr gut in der Lage zu sein ihre Lehrtochter einzuschätzen – sie zögerte bei den Antworten keinen Augenblick. Ihre Antworten zeichneten sich durch Präzision aus, mit der sowohl die positiven Eigenschaften als auch die eher schwierigen Persönlichkeitsmerkmale genannt wurden. Die Lehrmeisterin schien sich gewohnt Beurteilungsgespräche zu führen und Menschen einzuschätzen. Ihre Ausdrucksweise machte auf mich einen professionellen Eindruck. Ihr Blick war stets konzentriert auf ihr Gegenüber gerichtet.

Wir sassen uns an einem Tisch des Restaurationslehrbetriebes gegenüber. Da schönes Wetter war, waren wir die einzigen, die sich in diesem Teil des Innenbereichs des Restaurants aufhielten, was uns die nötige Ruhe und Abgeschlossenheit beschied. In jeglicher Hinsicht fand ich für das Interview optimale Bedingungen vor. Weder wurden wir von aussen gestört, noch tauchten Verunsicherungsmomente im Gespräch auf. Lediglich gegen Ende des Gesprächs begannen Mitarbeiter eine Trennwand einzurichten, was den Gesprächsfluss aber in keiner Weise beeinflusste.

B6.4 Berufsschulklassenlehrer

Interviewkürzel:	2BKL
Familie:	2
Interviewte Person:	Berufsschulklassenlehrer (BKL)
Alter:	51
Unterricht:	Seit 20 Jahren an der Berufsschule tätig, unterrichtet die Schülerin seit über zwei Jahren, momentan für drei Lektionen
Ort:	Thun
Aufnahmetag:	20. Oktober 2009
Aufnahmezeit:	10.28 Uhr
Aufnahmeort:	Klassenzimmer der Berufsschule
Interviewdauer:	53:59
Name des Interviewers:	Stefan Schönenberger
Name der Transkribierenden:	Marianne Schmid, Stefan Schönenberger
Charakterisierung:	Face-to-Face-Interview
Art des Interviews:	Leitfadeninterview

Minute 0-5:04

INT: Also vielen Dank, dass sie sich bereit erklärt haben, mit dem Einverständnis der Eltern, über ihre Schülerin zu sprechen. Am Anfang werde ich ihnen noch einige Fragen zu ihrer Person stellen, damit ich ihre Antworten besser einordnen kann, auch am Schluss noch ein paar anhängen. Und dann werde ich sie zu ihren Einschätzungen über die sozialen Fertigkeiten und Leistungen der Schülerin befragen und vor allem auch zum Übertritt, wie sie es erlebt haben. Ich werde sie einfach durch die Fragen hindurchleiten.

Wie sieht ihr beruflicher Werdegang aus, persönlich?

BKL: Äh, es hat seiner Zeit noch das Lehrerseminar gegeben, ich bin also noch ins Lehrerseminar. Und nachher habe ich sofort Schule gegeben, ein Jahr, eineinhalb. Äh, in Thun, Real, mit sehr viel Sportunterricht und das ist nachher eigentlich massgeblich gewesen, dass ich nachher das Turn- und Sportlehrer Studium gemacht habe, das ist an der Uni Bern gewesen. Diplom 1, Diplom 2 und nachher habe ich wieder Schule gegeben auf allen Stufen. Das ist einfach so eine Erfahrungs-, äh, Sache gewesen: am Gymnasium, an Seminarien, in der Lehrerbildung, alles. Ein, zwei Jahre ungefähr. Und nachher habe ich eben noch das Diplom 2 von der Sportlehrerausbildung gemacht. Anschließend im Tourismus gearbeitet, Skischulen, Langlaufschulen in Graubünden, äh, Tourismus, Leiten von Touren und Events, solche Sachen. Später bin ich wieder, äh, an der Sek.-Stufe gelandet in Lyss mit Musik, mit Deutsch, mit Geschichte und Sport. Fünf Jahre war ich dort gewesen und nachher die Veränderung an die Berufsschulestufe hier, was jetzt zwar auch schon wieder fast 20 Jahre zurückliegt. (schmunzelt) Also ich bin jetzt seit 20 Jahren mehr oder weniger hier an der Berufsschule Thun tätig in Allgemeinbildung, ein bis zwei Klassen, und Sportunterricht, das ist meine Tätigkeit.

INT: Und wie lange sind sie, seit 19 Jahren, habe ich sie richtig verstanden, hier an dieser Berufsschule?

BKL: Ja, genau.

INT: Und wie lange haben sie bis jetzt die Schülerin unterrichtet?

BKL: Äh, das dritte Jahr, wir sind jetzt im dritten Jahr. Sie macht ja eine dreijährige Lehre und äh, zwei Jahre und zwei Monate wären das jetzt.

INT: Und wie viele Wochenstunden und in welchen Fächern sind das?

BKL: Das ist die Allgemeinbildung. Das umfasst, äh, in den ersten zwei Jahren, sind das drei Lektionen Allgemeinbildung und eine Wochenlektion Sport. Und im dritten Lehrjahr haben sie, wo sie jetzt ist, hat sie noch drei Lektionen pro Woche Allgemeinbildung, ja.

INT: Und fühlen sie sich in der Lage die Schülerin nach ihren Fertigkeiten und Leistungen einzuschätzen?

BKL: Ja, das habe ich mich natürlich auch gefragt, als sie telefoniert haben. Äh, aber grundsätzlich ja, sicher, nach meinem besten, nach meinen besten Möglichkeiten, sonst hätte ich ja nicht eingewilligt. (schmunzelt)

INT: Was denken sie, aus welchen Gründen hat die Familie ihre Schülerin zu Hause unterrichtet?

BKL: Keine Ahnung. Aber ich kann natürlich Vermutungen anstellen. Ich kann natürlich Vermutungen anstellen, die ich ableite aus unserem eigenen Familienleben. Also ich haben ja selber zwei Kinder.

Sie sind jetzt erwachsen, die haben also die Schulen durchgemacht, Real und Sek., Lehrzeit mit BMS und alles mögliche. Und man stellt sich eigentlich grundsätzlich schon erzieherische Fragen, was man möchte, wir kennen ja die öffentlichen Schulen, eben als Lehrkraft oder selber. Und nachher ist man in der Elternrolle und dann stellen sich Fragen, ganz klar. Was ist es? Ist es eine Steiner Schule? Man kann vielleicht das Kind noch ein wenig besser beurteilen. Ich gehe mal davon aus, dass die Eltern der Schülerin ein relativ gutes Sensorium haben, was der Schülerin gut tun könnte. Und das sind sicher X pädagogische Überlegungen dahinter, dass sie diesen Schritt gemacht haben. Was es konkret ist, ob es irgendwie, äh, Retardierungen gewesen sind, dass sie das Gefühl gehabt haben, sie wollen sie der eher kalten Luft, wie man es manchmal hört von der Volksschule, nicht aussetzen möchte oder ob sie besonders förderungs-, als förderungswürdig gegolten hat als Kind, keine Ahnung, keine Ahnung.

Minuten 5:05-10:05

INT: Wie erleben sie heute die Lernbereitschaft der Schülerin an der Schule?

BKL: Äh, überdurchschnittlich hoch. Also ich kann weiter ausführen, aber vielleicht reicht schon so eine einfache Beantwortung.

INT: (lacht) Sie dürfen es gerne noch ausführen?

BKL: Ja, ja, äh, das beginnt sicher mal damit, dass man als Lehrkraft, dass man sofort sieht, wer zuhört bei Frontalunterricht. Und die Schülerin hat fast immer Augenkontakt, oder, das ist eines, das fällt sofort auf, ist mir sofort aufgefallen. Lernbereitschaft, äh, also aktives Zuhören, Nachfragen, also das, was man sich wünscht als Lehrer. Das fällt sofort auf bei ihr, oder.

INT: Wie schätzen sie ihre sozialen Fertigkeiten im Kontakt zu anderen Jugendlichen ein?

BKL: Auch überdurchschnittlich, vor allem, wenn es einen gewissen, eine gewisse Grösse des Rahmens nicht überschreitet. Also eine Gruppengrösse von drei, vier, fünf Leuten, das ist für sie glaube ich das Beste. Ob sie für eine ganze Klasse denken kann? Ja. Aber ob sie es nachher durchsetzt, eher nicht, weil sie sehr anständig ist eben und eher eine zurückhaltende Person, so. Sie ist einfach – das merkt man vielleicht noch bei einer nächsten Frage oder bei allen Fragen, die noch kommen – man muss einfach mal, man kann voraussetzen, dass sie sehr freundlich, sehr offen, sehr lernwillig, äh, sehr angenehme Schülerin ist, sich fast für alles interessiert, alles was die Welt weiter auf tut. Sie ist, äh, sehr interessant, absolut sozial veranlagt, äh friedliebend, das zeigt sich bis zum SVA⁶⁰-Thema, das sie jetzt gewählt hat. Sie ist eine von denen, welche sich eben jetzt noch verbessern möchten und sich Sorgen macht, was in dem Kochberuf evt. gesundheitlich nicht so förderlich sein könnte, und eben jetzt in einem Selbstversuch, weil sie feststellt: „Ich habe zugenommen in den letzten Lehrjahren“, es probiert zu korrigieren. Das zeigt unglaublich viel, oder.

INT: Und wie schätzen sie ihre sozialen Fertigkeiten im Kontakt mit Erwachsenen ein?

BKL: Sie hat grundsätzlich, mittlerweile – gut, das hat sie schon immer gehabt – sie hat schon im ersten Lehrjahr, hat sie eine relativ erwachsene Art gezeigt. Das hat sich einfach in dem geäußert, dass sie äh, gewisse Bereiche der Jugendkultur, dass sie das gar nicht so interessiert hat, weil sie schon ziemlich genau gewusst hat, was sie will. Also ihr, ihr äh Verhalten oder ihre Denkweise ist eigentlich mehr, ja, ist auch von Werten, von Wertstrebigkeit, äh, dominiert und nicht von Unterhaltung oder Ausgang oder einfach alles, was so wenig oberflächliche Lebenslust ist. Das ist für sie gar nicht so interessant.

INT: Können sie Defizite in ihren sozialen Fertigkeiten feststellen?

BKL: Nein, absolut nicht, absolut nicht.

INT: Wie schätzen sie ihre Fähigkeiten ein in Gruppen mit anderen zusammen zu arbeiten oder zu kooperieren?

BKL: Kooperation, ist das Stichwort, vielleicht vom «Leed» her, ist sie vielleicht eher eine, die ein wenig zurückstellt, zugunsten der Gruppe, also sie ist vielleicht nicht äh, ja, sie ist vielleicht nicht äh, das Alphanter, das sich nachher in den Vordergrund stellt. Aber sie ist vorsichtig im Abschätzen: Was will die Gruppe? Was oder wie ist die Aufgabenstellung? Und äh, und ist nachher effizient, effizient in der Umsetzung, also, das ist sicher ein Glücksfall mit ihr in einer Gruppe zu arbeiten, so.

INT: Auch im Zusammenarbeiten, untereinander interagieren?

BKL: Ja, ja. Es kommt auch noch hinzu, dass sie grundsätzlich äh, eine fröhliche Natur ist. Sie ist positiv, sie ist, äh, locker. Das macht natürlich für das Ambiente in der Gruppe macht das natürlich sehr, sehr viel aus.

⁶⁰ Selbstvertiefungsarbeit

Minuten 10:06-14:57

- BKL: Aber nicht immer, sie ist nicht immer so. Ich glaube ihre Tiefgründigkeit, die sie eben auch hat, die ist manchmal vielleicht fast ein Stolperstein, dass sie sich, äh, in Sachen reindenkt und vielleicht ja, die sie dann auch belasten können, oder. Das muss sie vielleicht noch herausfinden, aber das ist ihre Art, das ist schon gut.
- INT: Hat sie in der Klasse jetzt tragende Freundschaften oder andere tragende Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt?
- BKL: Jetzt die Schülerin, ja? Ja, aus meiner Sicht gibt es so Kleingruppen, das sind also, es sind, ich würde sagen, es sind zwei, drei Leute, die für sie wesentlich sind. Es ist eine Kleingruppe. Es ist nicht ein ganzes Feld, oder so. Da sind, das sind Frauen, keine Mädchen mehr.
- INT: Wie hat sich das Lernen zu Hause ohne Schulklasse auf sie ausgewirkt?
- BKL: Also, erstens stelle ich mal nichts Negatives fest, dass sie eben, dass etwas irgendwo fehlen würde, dass sie Defizite hätte. Äh, ich stelle mehr das andere fest, dass das, was man macht, dass das eben immer ein Thema ist, grundsätzlich schon ein Thema. Nicht, dass sie eine wäre, die warten muss, bis der Lehrer noch eine Motivationswelle los lässt, oder erklärt warum, wie, was jetzt wichtig ist für sie. Weil, das wird zu Beginn nicht einfach gross hinterfragt. Das nimmt sie an, dass das schon durchdacht ist, und dass das Sinn macht. Ergo es ist gut für mich, wenn ich es mache, nicht erst morgen, sondern jetzt schon.
- INT: Gibt es noch andere beobachtbare Differenzen zu vielleicht Jugendlichen, welche institutionell geschult worden sind?
- BKL: Ich würde zum Beispiel sagen, dass gerade so, äh, pflichtbewusst sein in Sachen, äh, Hausaufgaben zum Beispiel, ist bei ihr, sehr, sehr gut vorhanden. Also sie hat die Hausaufgaben gemacht. Das ist in der heutigen Zeit, ist das noch für dreissig bis vierzig Prozent der Jugendlichen verbindlich, Hausaufgaben. Man kann es erzwingen, indem man sagt: „Ich kontrolliere sie, ich schreibe es auf, äh, ich mache Noten, ihr müsst es abgeben.“ X solche Sachen. Das ist natürlich in der Berufsschule, ist es wichtig, wenn man etwas verlangt, dann muss man es kontrollieren. Sonst würde ich es auch nicht machen, und so weiter, dass ist eine Führungsfrage. Aber sie macht eigentlich aus der Überzeugung heraus, dass das richtig ist und wichtig, dass sie es macht und lernt. Sie hat es, das ist äh, das ist gegeben, das ist nicht nötig, dass...
- INT: Ist das ihre erste Homeschooling-Jugendliche, die sie unterrichten?
- BKL: Ich habe, ich habe schon Leute gehabt, welche irgendwie in Heimstätten zu Hause sind, also nicht in einem Elternhaus, und dort vielleicht eine schulische Grundlage erfahren haben, aber im Prinzip ja, ja.
- INT: Hätte es ihr manchmal doch gut getan eine institutionelle Schule zu besuchen?
- BKL: Also, jetzt, dass sie das jetzt noch erleben würde?
- INT: Nein, das ist die Frage eben, ob es beobachtbare Differenzen gegeben hat, das ist vorher gewesen. Und die Frage wäre, ob es der Schülerin manchmal doch gut getan hätte in der Vergangenheit eine institutionelle Schule zu besuchen.
- BKL: Aha. Da müsste man sie fragen, das kann ich nicht beurteilen. Das kann ich nicht beurteilen. Da müsste ich ja, wenn ich vorher hätte Defizite aufzählen können, oder, könnte ich sagen: „Ja hier oder dort“, aber das Stelle ich nicht fest. Das stelle ich nicht fest. Was ich trotzdem das Gefühl habe, was ich feststelle ist, dass sie irgendwie ein Genuss hat in einer Klasse oder dass sie – jetzt haben wir gerade Sport gehabt – dass sie das irgendwie schon gut findet und «es feigt scho». Also das ist natürlich ein positiver Einfluss, den sie jetzt vielleicht ein wenig bewusster, was wir toll finden in der Schule als Lehrer, dass sie das jetzt ein wenig vertiefter erfährt sogar. Also, weil es eben nicht einfach da gewesen ist. So würde ich es einschätzen.
- INT: Würden sie gerne wieder Homeschooling-Jugendliche unterrichten?
- BKL: In der, in der Institution?
- INT: Sie persönlich?
- BKL: Ich?
- INT: Ja.
- BKL: Nein, nein. Ich bin eben mehr so ein wenig, ich bin mehr so ein wenig die «Rampensau».
- INT: (schmunzelt) Wie ist das zu verstehen?

Minuten 14:58-19:59

- BKL: Äh, ich mache gerne, ich veranstalte gerne etwas in der Klasse, vor der Klasse. Ich «theäterle» gerne, mich ein wenig ausleben, Sachen sehr gerne provozieren zum Beispiel. Oder äh, Leute an ihre Grenzen führen, also ich bin vom Typ her, zwar ein Ruhiger, aber im Unterricht geht es ziemlich los, da geht es unter Umständen ziemlich ab. Da brauche ich eine Klasse, das habe ich gerne.
- INT: Ich glaube, wir haben vorhin kurz aneinander vorbei kommuniziert. Ich habe nicht gemeint, dass sie äh, selber jetzt zu Hause Homeschooling machen müssten, sondern ob Schülerinnen und Schüler für

sie als institutionelle Lehrer, ob sie gerne wieder so Homeschooling-Jugendliche in ihren Klassen haben würden.

BKL: Ah, welche diese Vergangenheit haben?

INT: Ja, in ihre Klasse.

BKL: Ja, auf jeden Fall. Ja, ja, absolut, absolut. Ja, äh, auch Leute, welche von anderen Schulen kommen, von der Steiner Schule oder so. Ich selber, ich, Betroffener, habe eigentlich nur gute Erfahrungen gemacht mit solchen Sachen. Nein, nein, keine Frage.

INT: Was sind Gründe, die für sie in Frage kommen, oder warum sie auch begrüßen würden, wieder solche Jugendliche aufzunehmen?

BKL: Ich kann mir einfach vorstellen, dass sie äh, eine bessere Wahrnehmungen erlebt haben, dass sie besser wahrgenommen worden sind, als, als Menschen, als Lernende und vielleicht einfach nicht die Möglichkeit gehabt haben, sich in einer Klasse ein wenig zu verstecken, wie es das manchmal halt auch gibt in der Volksschule, dass sie abdriften können und es irgendwelche Gruppenbildungen gibt, die einfach dem Kind nicht gut tun, oder. Dass sie von gewissen Einflüssen eben auch ein wenig geschützt werden. Das dünkt mich, dünkt mich legitim. Das, das kann ich auch bestätigen, als Vater, wenn ich schaue, wie viel Gespräche ich mit den eigenen Kindern gehabt habe, die irgendwie gelitten und gesagt haben: „Ich kann nicht lernen, es ist zu laut. Ich kann nicht lernen die «Giele» tun doof. Ich kann nicht lernen, weil der Lehrer flippt immer aus, weil die «Giele» doof tun und dann ist es laut. Dann kann ich mein Zeug nicht machen. Dann arbeite ich drei Stunden an den Hausaufgaben zu Hause, dabei hätte ich es in der Schule machen wollen.“ Da muss ich einfach sagen, da stimmt etwas nicht, oder. Das habe ich selber auch erlebt und das ist vielleicht eine mögliche Antwort auf die Frage, oder. Die Kinder, die sind, die sind vielleicht ein wenig ausgeglichener, oder nicht so gestresst. Die Schule hat einfach hat auch viel Stressoren, ganz klar. Weil 20 Leute da drinnen sitzen. Wir sind hier noch, da sind 24 Lernende drin, da ist jedes Pult besetzt und jeder hat ein Volumen. Also ich meine, das kann Unruhe geben, das ist doch einfach selbstverständlich. Das ist allerdings bei ihnen nicht so. Wenn ich hier vorne stehe, dann ist es mucksmäuschenstill. Das ist so, die sagen nichts. Mir ist es, also mir ist es eigentlich sonst sehr wohl zum Unterrichten, aber die Leute, die sind willkommen, das funktioniert, ich könnte also wirklich nichts Negatives sagen.

INT: Wie beurteilen sie ihre Integration in der Klasse?

BKL: Äh, sehr gut, ich kann mir allerdings vorstellen, dass das nicht überall so wäre. Weil Klassenstrukturen, es sind einfach alles liebenswerte, anständige Leute, oder, weil, das ist effektiv so. Ich gebe ihnen auch das Gefühl, dass sie das sind. Von Anfang an, von der ersten Sekunde an. Also was sind sie jetzt – vielleicht wären sie es sonst nicht, das lassen wir jetzt, das ist eine andere Diskussion – aber wir müssen ganz klar sehen: Die Schülerin ist sehr eine individuelle Person. Sie hat von ihren, ich meine schon ihr Background, was Ethik, was Glaube, was Überzeugungen anbelangt, also das ist sehr individuell. Das kommt nicht überall auf guten Boden. Da hier in dieser Klasse schon. Da lassen wir die Leute sein, wie sie sind. Aber je nach Klasse würde das hinterfragt werden, es würde gerüttelt, es würde, es würde irgendwie äh, ein wenig kaputt gemacht werden, oder. Aber das hat nichts mit ihrer Ausbildung zu tun, das ist einfach die Schülerin. Und hier ist sie eher, aus meiner Sicht, eher noch gewachsen, noch grösser geworden und äh, ja.

INT: Was würde in der Schulklasse oder in der Schule fehlen, wenn die Schülerin nicht mehr hier wäre?

BKL: Hm. (schmunzelt) Ja, für, für die Schüler?

Minuten 20:00-24:47

INT: Oder auch für sie, als Lehrperson.

BKL: Hm, sie strahlt für mich eine gewisse Ruhe aus, was sich auch positiv auf andere auswirkt. Sie äh, ja, es ist natürlich ihr ganzes Wesen eigentlich, ein positiver Beitrag. Also dass, wenn jemand ruhiges fehlt, dann merkt man es vielleicht nicht so, aber durch diese Ruhe wird einfach manches möglich, oder, ermöglicht. So wie ein Katalysator, stimmungsmässig halt, oder, anstandshalber, also, wo, dann gibt es eben viele Sachen, welche nonverbal über die Bühne gehen durch die Anwesenheit von Leuten. Das ist noch ein wenig schwierig zum Fassen. Aber ich spüre das als Lehrer zum Beispiel. Man kann dann nicht irgendeinen «Seich» erzählen, oder. Und von den «Giele» gibt es nicht jemanden, der einen «Seich» erzählt oder mit den Begriffen ins falsche Tablar greift, oder, das gibt es nicht. Es ist hier niemand, der unanständig spricht. Wir sind immerhin 18, 19, 19-jährige Jugendliche, welche viel Blödsinn im Kopf haben, oder, nicht nur die Lehrer, von dem her. Es ist Anstand, es ist äh Rücksichtnahme, es ist Wohlwollen usw.

INT: Wie versucht die Schülerin etwas zum Wohl der Klasse oder der Schule beizutragen?

BKL: Ja, es gibt manchmal nach dem Unterricht, so Gesprächsgruppen, welche sich hier drin noch aufhalten, da ist die Schülerin meistens dabei.

INT: Also unorganisiert?

- BKL: Unorganisiert, ja. Man steht noch ein wenig und spricht noch ein wenig. Das gibt es viel hier. Da ist die Schülerin meistens auch dabei, so, weil sie einfach gerne teilnimmt, oder weil es ihr wohl ist. Wenn es einem nicht wohl wäre, würde man ja gehen, oder? (schmunzelt) Einfach so, was mir noch auffällt, ist, oder, die Sozialkompetenz, welche über die Klasse hinausgeht, wenn sie sich überlegt, was in der Welt passiert. Was ist richtig? Wie müssen wir uns verhalten? Was ist in der Dritten Welt? Und, und, und. Oder, das ist bei ihr eben sehr stark ausgeprägt, da ist sicher eine familiäre Geschichte dahinter. Erziehungssache, was man den Kindern zeigt und wie man sie führt. Aber da hat sie natürlich unglaubliche Möglichkeiten und, und Fähigkeiten und ich denke, dass das für sie für sie, für ihre Zukunft ganz klar, äh, sie wird nicht Koch bleiben, das kann ich mir nicht vorstellen. Ich habe nichts gegen den Kochberuf, oder, aber sie wird sicher äh, sozial-, entweder, weil sie eine eigene Familie hat, oder äh, sich weiterbildet oder aktiv wird oder irgendwo anders lebt auf der Welt, wo sie probiert, äh, eine sinnbringende Tätigkeit auszuüben, das sehe ich absolut. Also das Potential ist sehr, sehr hoch bei ihr. Überhaupt noch nicht ausgeschöpft aus meiner Sicht.
- INT: Und wie beurteilen sie ihre Integration in der Gesellschaft?
- BKL: Ja, wenn ich jetzt so schaue, was, was so gilt, so im öffentlichen Bereich, dann kann ich mir vorstellen, dass es Leute gibt, welche mit diesem Lebensstil einer jungen Frau nicht viel anfangen können, weil man, weil die Meinung ein wenig eine andere ist. Einfach Konsum und Fun und einfach möglichst viel Kohle zu verdienen, optimieren, einfache Wege zu gehen, schnelle Lösungen, das sind nicht die Sachen der Schülerin. Aber es ist so, es ist schon die Sache von sehr vielen Leuten, welche so businessmässig unterwegs sind, oder. Und da kann ich mir vorstellen, es gibt glaube ich auch Leute, mit welchen sie keine Themen hat.
- INT: Und wenn sie es jetzt festmachen am hiesigen Normen- und Wertssystem? Beispielsweise eben die Diskursfähigkeit, oder wenn es darum geht, auch gerade in einer Klasse, dass es vielleicht zwei, drei, vier, fünf oder eine Mehrheit braucht, um etwas zu erreichen?
- BKL: Wie ich dort ihre Möglichkeiten zur Flexibilität erlebe, oder wie, wie ist diese Fragestellung?
- Minuten 24:48-29:59**
- INT: Ja, wie sie die, ja, wie sie sie dort wahrnehmen in diesen Bereichen, die die Gesellschaft betreffen. Jetzt vielleicht nicht nur in einem, im jugendlichen Kontext, in dem, wenn ich sie richtig verstehe, in dem die Schülerin eher andere Werte hat oder andere Werte lebt, sondern, eben auch in, sage ich mal, auch in äh, Integrationspunkten in der Gesellschaft, wo es einen hohen Stellenwert hat, dass man unter Erwachsenen Sachen ausdiskutiert oder dass man miteinander nach Lösungen sucht, Diskursfähigkeiten, Mehrheitsfähigkeiten usw.
- BKL: Ja, das ist eine schwierige Frage, aber da würde ich jetzt, eine durchschnittliche, ja das ist für mich ein durchschnittlicher Entwicklungsstand, so. Wenn ich das mal so beantworten darf.
- INT: Wie beurteilen sie ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf Wissen und Fertigkeiten?
- BKL: Hm, da müsste man fast wiederholen: Es ist, das ist adäquat, es stimmt, es ist stimmig. Sie ist sicher jemand, die weiss, wo sie noch Lücken hat, absolut, die man eigentlich nicht mal gross darauf aufmerksam machen und sagen muss: „Hier und dort.“ Wenn man es macht, dann nimmt sie es, glaube ich, nimmt sie es gerne entgegen. Aber sie hat natürlich auch die Fähigkeiten das Gegenüber einzuschätzen. Wenn es jemand ist, der sagt: „Ja, mache das noch“, dann kann sie das schon abschätzen, das äh, ob das richtig ist, also man muss bei ihr schon aufpassen, was man sagt.
- INT: (lacht) Positiv?
- BKL: Positiv, oder, also, ich meine, das ist auch, die Schülerin ist jemand, welche, welche in die andere Person hineingehen kann und schauen kann, was da los ist. Warum sagt dieser mir das, oder. Ist das, hat das Hände und Füsse, oder ist das jetzt einfach so, weil die anderen das machen, kann ich das auch noch machen.
- INT: Hat der Unterricht allgemein, zu Hause, für sie Vor- oder Nachteile für den Übertritt konkret in die Berufsschule gebracht?
- BKL: Also, das was ich bis jetzt geschildert habe, das das lässt eigentlich erahnen, dass es nur, nur Vorteile gehabt hat. Also ich würde überall im positiven Bereich, würde ich sie ansetzen.
- INT: Und wie hat die Schülerin den Übergang ins Benotungssystem der Berufsschule gemeistert?
- BKL: No problem.
- INT: Hat sie mit dem Leistungsdruck umgehen können?
- BKL: Überhaupt nicht, äh, also, das ist überhaupt kein Problem gewesen. Sie ist natürlich von Anfang an, aus meiner Sicht, wie ich sie bewertet habe, muss, soll, ist sie immer gut bis sehr gut gewesen. Sie hat eigentlich äh, fünf, fünffeinhalb, sechs, das sind ihre Noten. Das ist klar, das ist sofort klar gewesen (lächelt)
- INT: (schmunzelt) Wie haben sie ganz allgemein ihren Übertritt in die Berufsschule erlebt? Und wo sind evt. die Herausforderungen gewesen?

BKL: Hm, oder, mit Herausforderungen und so, also, sie ist einfach, sie ist einfach angstfrei anwesend gewesen von Anfang an. Das fällt auf. Und wenn ich das sehe, dann weiss ich einfach, dieser Person ist es wohl, oder, und damit ist sehr viel einfach schon passiert, das ist schon klar. Also man hat sie nicht noch ein Jahr dahin führen müssen, dass es ihr wohl ist. Sie ist vom ersten Tag an einfach wohl gewesen. Die Stimmung, das hat einfach auch mit ihrer Persönlichkeit zu tun. Das heisst, ich habe eigentlich nicht, als Lehrer habe ich null Auftrag gehabt, oder null Herausforderung oder irgendwie sie noch in eine, ja, Struktur einzubinden oder irgendwie aufmerksam zu machen oder zu ordnen oder zu disziplinieren oder Abläufe zu trainieren, das ist eigentlich alles schon äh, da gewesen. Also sehr pflegeleicht halt für mich, so.

INT: Und wie hat sie sich am Anfang beim Übertritt in die Klassengemeinschaft eingefügt?

Minuten 30:00-35:30

BKL: Ja, sich einfügen, das ist so ein wenig passiv. Oder, „man lässt sich einfügen“, „man passt sich an“, so ein wenig, ist es das? Ich muss klarstellen, dass, diese Klasse ist am ersten Schultag eine ganz andere gewesen, als sie es heute ist. Es hat noch ganz andere Lernende drin gehabt. Es haben noch recht viele die Lehre aufgegeben. Es hat totale Chaoten drin gehabt. Es hat Leute drin gehabt, welche einfach extrem wenig gekannt haben, wie man umgeht, wenn man was sagt, vor allem was man sagt, wie man sozial miteinander umgeht. Äh, man hat provoziert, man hat, es ist also, es sind Welten, wenn ich mir das überlege. Es sind sicher jetzt, es sind sicher sieben Leute gegangen und mittlerweile etwa sechs bis sieben Neue gekommen. Oder, die wechseln, und äh, da ist die Schülerin einfach hochanständig, lernwillig, äh, man hat einfach nichts zu tun gehabt mit ihr, oder. Das habe ich schon ein paar Mal gesagt, ich weiss nicht, ob das ihre Frage beantwortet.

INT: Ja, es ist mehr die Frage gewesen, wie sie sie nachher ins Sozialgefüge hineingekommen oder hineingefunden hat am Anfang und was ihr evt. schwer gefallen ist im Zusammenkommen, gerade weil sie aus einem anderen Kontext in ein Sozialgefüge hineingekommen ist.

BKL: Ja, ich, ich kann mir schon vorstellen, dass es für sie am Anfang schon befremdet gewesen ist, was jetzt da für ein Haufen zusammentrifft, da an der Berufsschule. Was sind das für Leute?

INT: Aber sie hat einfach hineingefunden oder einfach Beziehungen geknüpft?

BKL: Ja, ich denke. Ja also, ich habe es so erlebt, dass sie ja, eben mit wenigen, mit wenig Leuten, aber mit guten, mit denen in der Ecke, sie ist immer am gleichen Ort, sie sitzt etwa da oder (lächelt), mit drei, vier Leuten persönliche, enge Kontakte. Aber das sind natürlich auch wieder eigentlich äh, wie soll ich sagen, es sind ausgewählte Leute, welche ihr gut tun, wo es funktioniert. Sie weiss auch mit wem sie sich arrangieren muss. Das ist jetzt bei der SVA auch wieder klar, oder, sie hat wieder jemanden, sich mit jemandem zusammentun können, mit der sie sie oder ich auch zusammenarbeiten könnten, oder, absolut.

INT: Wie hat sie nachher an der Berufsschule nach dem Übertritt abgeschnitten in denen von ihnen unterrichteten Fächern, das ist Sport und Allgemeinbildung?

BKL: Hm, leistungsmässig eben?

INT: Ja.

BKL: Ja gut, bis sehr gut. Also sie hat, sie hat eine Fünfeinhalb, so, gut bis sehr gut, ja.

INT: Ich werde ihnen in der Folge ein paar Situationen vorstellen, und sie können sagen, wie sie die Schülerin in diesen Situationen einschätzen.

Würde sie eine kurze Rede vor der gesamten Schule halten, wenn man sie sie darum bitten würde?

BKL: Unter Voraussetzung. Die Voraussetzung wäre, dass es ein Anliegen wäre, hinter dem sie voll steht. Sonst nicht.

INT: Können sie eine Situation schildern, wo sie an der Schule viel Selbstvertrauen erwiesen hat?

BKL: Ja, das kann ich. Muss ich das Ausführen?

INT: Können sie das schildern? Ganz kurz.

BKL: Selbstvertrauen? Also das ist mehr, das ist mehr so ein Ich-Gefühl, so. Äh, es gibt mehrere kleine, aber spontan jetzt kommt mir diese in den Sinn. Ich bin letztes Jahr, habe ich gesundheitlich Schwierigkeiten gehabt, ich habe ein Zeckenbiss gehabt. Borreliose mit Antibiotika-Kur und immer schlechter. Ich habe begonnen das Pensum zu reduzieren, bis ganz am Schluss habe ich gar nicht mehr Schule gegeben. Und ich bin ja einer, der jeden Tag mit dem Velo in die Schule kommt, seit Jahren. Am Morgen eine Stunde und am Abend eine Stunde, also solche Geschichten. Und äh, die Schülerin hat mir einen Brief geschrieben, zum Beispiel, oder. Das zeugt für mich natürlich schon von einem Selbstbewusstsein. Weil, einem Lehrer einen Brief zu schreiben, einen persönlichen, wo man mitfühlt, wo es einem Angst macht, dass es einem nicht mehr gut geht, wo man das Leben nicht vorsetzen kann, wie man das gewohnt ist und wie es ihm wichtig ist und wovon er Freude ableiten kann und diese mitteilen kann, oder, an Jugendliche und so. Das hat sie schon beschäftigt, ja, das hat sie ganz gut, hat sie das dargestellt und hätte das auch nicht gekonnt, was sage ich, das hätte sie nicht können, wenn sie den Stand der Entwicklung nicht hätte, hätte sie ja nicht diejenige sein

wollen, welche dem Lehrer irgendwie alles Gute wünscht. Da unterschreibt man vielleicht einen Klassenbrief. Aber das ist bei ihr schon relativ persönlich abgelaufen in dem Sinne, dass sie gesagt hat, es beschäftigt sie, es belaste sie, dass es mir nicht gut gehe, oder. Das ist noch massiv, oder. (lächelt)

Minuten 35:31-40:22

INT: Wie schätzen sie ihr Selbstvertrauen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?

BKL: Ich würde das ein wenig differenzieren. Sie ist halt einfach jemand, der an Selbstüberschätzung gar nicht leidet, oder. Sie ist eben sehr vorsichtig im sich einschätzen, damit ist sie immer so sensitiv offen. Sie schaut immer, was ist äh, was ist massgebend für mich. Darum ist sie niemals jemand, welche irgendwie forsch oder: „Waff, da bin ich“, oder, das ist eben etwa gar nicht die Schülerin. Aber ich glaube einfach ihr Selbstgefühl, oder, wissen was ist, oder was los ist, wie die Situation steht, dass kann sie extrem gut. Und eigentlich ist das schon ein überdurchschnittliches Selbstbewusstsein oder. Dass sich das nachher vielleicht nicht äussert in «Leed»-Funktion, oder: „Hallo, wir machen und gehen voran“, das ist für mich auch klar, aber das ist natürlich ein wichtiger, ganz ein wichtiger Träger. Und das ist eigentlich jemand mit sehr viel Selbstbewusstsein, die Schülerin.

INT: Erinnern sie sich an eine Situation in der Berufsschule, in der sie ausserordentlich gut mit anderen zusammengearbeitet hat?

BKL: Ja, wir haben so ein, äh, ich habe ein Selfness-Power-Projekt ins Leben gerufen. Es geht so um Gesundheit und Wohlbefinden, im Prinzip: „Gesund durch die Lehrzeit“. Es ist Ernährung, Bewegung, Soziales äh, Umfeld von ihnen, aber individuell, das schauen wir ein wenig an. Da gibt es, äh, da hat es Gruppen gegeben. «Leeders» dieser Gruppen, welche einfach so äh, schauen was los ist: „Wie geht es uns?“ Egal wo, oder, und nachher diskutiert man dies in Gruppen oder gibt es in die Klasse hinein oder fragt den Lehrer: „Wir sollten da mehr Inputs haben.“ Oder: „Können wir zu diesem Thema etwas machen?“ oder so. Das ist so ein bisschen, das ist nur am Anfang gewesen. Da hat sie, äh, ausserordentlich darauf angesprochen oder, weil das irgendwie, es bringt allen etwas, es ist etwas Soziales und es etwas, das uns gut tut für unser persönliches Leben. Es ist nicht nur Fachwissen, das wir irgendwie äh, ablegen oder vergessen. Es ist etwas Frontales. Da hat sie, habe ich das Gefühl gehabt, das spricht sie besonders an, da kann sie sich besonders entwickeln. Und ich denke, dieser Unterricht, das projektartige, das man vielleicht nicht frontal bearbeitet, das liegt ihr sehr, das liegt ihr sehr. Und das lässt natürlich auch Rückschlüsse zu auf die Form, wie sie die Schule erlebt hat, oder. Also, also vielleicht mehr aktiv, weniger rezeptiv und so. Das, sind das sind glaube ich ihre Stärken, die sich jetzt wahrscheinlich durch alles hindurch, irgendwie ja, von der positiven Seiten zeigt, also was einfach gut ist für sie.

INT: Angenommen sie kommt in einem Fach gut draus, und neben ihr sitzt im Unterricht jemand, der den Stoff nicht so verstanden hat, wie sie. Würde die Schülerin dieser Person den Stoff erklären, auch wenn man sie nicht darum bitten würde und sie eigentlich schon nach Hause dürfte?

BKL: Ja, ja, ja, klar.

INT: Wie schätzen sie ihre Fähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen mit anderen zu kooperieren oder kooperieren zu können?

BKL: Ja, sehr gut. Eben, es kommt mir wieder ihre Arbeit, an der sie jetzt dran ist in den Sinn, der Prozess von dieser Arbeit. Das ist äh, das ist sehr gut, das ist, es ist halt einfach, das haben sie bis jetzt noch nicht angesprochen, aber ich weiss halt nicht wie, ob sie ihren Anforderungen genügt, selber, vielleicht kommen noch Fragen zu dem. Aber das ist, das ist eine sehr, eine persönliche Sache, oder sie hat, ihr Umgang mit sich, finde ich schon, eben ist wahrscheinlich nicht einfach. Hohe Vorstellungen und sie ist nicht jemand, von der man irgendwie fordern muss, sie fordert sich selber, so. Ich muss sie nicht fordern als Lehrer, definitiv nicht. (lächelt) Es wäre vielleicht eine Kernaussage (lächelt) im ganzen Bild, oder.

Minuten 40:23-44:55

INT: Traut sie sich als einzige vor der Klasse eine andere Meinung zu vertreten?

BKL: Ja, ganz klar.

INT: Können sie mir so eine Situation schildern?

BKL: Ja, wir reden über alles Mögliche, oder. Aber auch über die Politik zum Beispiel, da gibt es manchmal so vorgefasste Meinungen und irgendwie so ein wenig, sag ich mal, leichte Rechtstendenzen beispielsweise. Da würde sie massiv dagegen und das auch begründen können, also politische Diskussionen, ja.

INT: Wie schätzen sie ihre Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen ein, Meinungen und Wünsche mit Bestimmtheit und Selbstvertrauen zu äussern?

BKL: Ja, ein wenig besser, mehr als durchschnittlich.

- INT: Bevor sie ins Klassenzimmer hineingeht, fällt ihr auf, dass eine Jugendliche oder ein Jugendlicher da ist mit verweinten Augen. Mitten im Unterricht bricht diese Person wieder in Tränen aus und schluchzt, wie reagiert sie?
- BKL: Äh (lächelt), so wie alle Mädchen. Nicht auffällig, einfach, sicher äh, besorgt. Äh, das, was man erwarten kann. Also empathisch sicher: „Was ist hier los?“ Sie möchte es wissen, es hat sicher Priorität vor dem anderen, also richtig. Richtig, so wie es sein soll.
- INT: Hat sie eine Situation in der Klasse erlebt, wo sie viel Einfühlungsvermögen gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschüler gezeigt hat?
- BKL: Ja, das ist, das ist grundsätzlich immer da bei ihr, dass man das Gefühl hat, sie schaut immer, ob jemand etwas Nötig hätte, oder. Ihr würde es schon auffallen, wenn das so wäre, aber weil es eigentlich allen relativ gut geht, ist da nicht gross Handlungsding, aber wenn es so wäre, wäre sie schon da, die aktiv würde. Aber, ob sie sich da äh, sich schützen könnte, ob sie sich abgrenzen kann, eben.
- INT: Wie schätzen sie ihr Einfühlungsvermögen im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
- BKL: Überdurchschnittlich, ja, ganz klar.
- INT: Traut sie sich im Jugend- und Sportlager, Wanderlager oder etwas Ähnlichem eine Gruppe von Gleichaltrigen anzuleiten?
- BKL: Ja, ja, ja.
- INT: Können sie eine Begebenheit schildern, wo sie viel Verantwortung übernommen hat im Schulkontext?
- BKL: Oder, es ist, es ist einfach noch so, schwierig. Kann ich jetzt gerade nicht, weil, sie hat einfach gewisse Fähigkeiten, die man auch nicht immer gerade braucht. Also, ich traue ihr das zu, dass sie das machen kann. Aber vielleicht macht sie es nicht, oder. Es ist ja nicht so, dass alle unsere Fähigkeiten immergerade umgesetzt werden und äh, damit erlebbar, oder sogar noch messbar oder qualifizierbar. Aber äh, von ihren Möglichkeiten oder von ihrem Stand her, kann sie das, kann sie das sehr gut. Ah, vielleicht bei Elternabenden sehr konkret. Wir haben einen Elternabend so organisiert, dass die Lernenden auch erklärt haben, was sie machen in der Schule. Das ist für sie kein Problem, da haben fünf, sechs Leute da geredet im Zimmer. Also wir haben die Wände so visualisiert und dann zu den einzelnen Bereichen, in denen wir etwas machen, Lernende haben das erklärt, zum Beispiel.
- INT: Wie schätzen sie ihre Verantwortungsübernahme im Vergleich zu Gleichaltrigen ein?
- BKL: Schon überdurchschnittlich.
- INT: Wie schätzen sie ihre schulischen Leistungen im Vergleich zu der Klasse ein?
- BKL: Sie ist, sie ist überdurchschnittlich gut, ja.
- INT: Gibt es Unterschiede zu den institutionell geschulten Jugendlichen? Sie haben schon zwei, drei Andeutungen gemacht im Verlauf des Gesprächs.

Minuten 44:56-49:53

- BKL: Ja, ja, einfach alles was Richtigkeit, oder verantwortlich sein, oder äh, das ist, das kann man schon ein wenig aus meinen Äusserungen herausnehmen. Sie ist halt einfach ein bisschen ein Sonderfall, oder, aber der ist einfach positiv, dieser Sonderfall. Äh, man hat auch das Gefühl, wenn man etwas macht, das sei eine gewisse Einzigartigkeit, jetzt vom Thema her, vom Erlebnis her, oder vom Ding. Also sie ist nicht eine «abgliireti» Schülerin, die einfach: „Jetzt ist man schon neun Jahre zur Schule gegangen und jetzt muss man halt einfach noch drei Jahre in die Berufsschule.“ Das ist sie definitiv nicht. Aus welchen Gründen auch immer. Das ist das, was ich feststelle.
- INT: Dann gehen wir noch in den letzten Themenbereich hinein. Wie ist die Schülerin in der Lage oder ist sie in der Lage, eigenständig, kritisch zu denken und Sachen zu hinterfragen?
- BKL: Ja, absolut.
- INT: Könnten sie ein Beispiel machen?
- BKL: Hm, ja, wenn ich jetzt, wenn ich jetzt ihr SVA-Thema nehme, mit ‚Gesund‘ und man möchte einige Kilos abnehmen, dann kommt natürlich für sie automatisch die, die ganze Idealform, Masse, gesellschaftlicher Druck, Normen und Verständnis. Das ist natürlich, das sind absolute Themen, die sie nachher miteinander abwägen kann. Oder ihr eigenes Verhalten nachher im Kontext spiegeln kann. Diese Fähigkeiten hat sie. Also, sie würde nicht einfach: „One Way, ich möchte besser aussehen, also mache ich Bodybuilding, dann muss ich das und das essen, das machen.“ Das ist natürlich äh, immer, bei ihr ist es immer mehrperspektivisch, das ist so.
- INT: Wie setzt sie sich mit politischen Fragen auseinander?
- BKL: Wenn sie sehr stark, wenn sie ethische Fragen, einen ethischen Hintergrund haben, also, Dritte Welt, Nahrungsmittelverteilung, Strassenkinder, das sind Themen. Aber äh, ein bisschen irgendwie das Erdöl, Export aus dem Iran, wie das, das ist weniger. Also die soziale Komponente ist auch da sehr wichtig oder äh, dominierend. Also warum sie nicht in einem sozialen Beruf ist, ist mir eigentlich schleierhaft.

- INT: Aber die Auseinandersetzung mit diesen Fragen findet statt? Oder auch wie schätzen sie ihre Auseinandersetzung mit diesen Fragen ein?
- BKL: Es ist glaube ich mehr das gesamte Bild, welches ich von der Schülerin habe, dass ich annehme, dass dies stattfindet. Aber ich kann es, es gibt ansatzweise einfach Indizien, dass das stattfindet. Sonst kann man gewisse Sachen in einem Gespräch nicht formulieren, oder in einer Diskussion, käme das nicht, oder. Aufgrund von dem kann ich sagen: Sie überlegt sich etwas. Sie schaut mal in eine Zeitung hinein oder, sie denkt: „Warum ist das jetzt so? Ist das richtig?“ Oder: „Das kann man doch nicht.“ Das ist eigentlich etwas, was wir wollen. Wir möchten mehr so Leute, welche so sind, oder.
- INT: Wie ist ihre persönliche Einschätzung ihres demokratischen Verständnisses von unserer Gesellschaft?
- BKL: Ja, also, das Gerechtigkeitsgefühl oder Mitbestimmung oder äh, Frauenrecht oder äh, Kinder, Wahrnehmung, Respekt gegenüber, das ist extrem ausgebildet bei ihr. Also sie hat ein wahnsinnig grosses äh, Gerechtigkeitsgefühl. Dadurch ist sie natürlich in den Grundrechten Demokratin, oder. Sehr, sehr wichtig, sehr wichtig.
- INT: Auch in Bezug auf Minderheiten?
- BKL: Ja, ich würde sagen, Minderheit, Minderheitenschutz, das ist alles sehr wesentlich. Das fängt, glaube ich, schon bei der Natur an. Also Artenvielfalt, natürliches Leben, und dort hat sie eine Ahnung, oder.
- INT: Wie schätzen sie ihre politische Handlungsfähigkeit ein?
- Minuten 49:54-54:59**
- BKL: Kann ich nicht einschätzen. Ich würde hoffen, dass sie sich da einen Schritt weitermacht und dann ist sie in zehn Jahren oder fünfzehn Jahren, kann sie mal im Gemeinderat sein irgendwo, könnte ich mir vorstellen. Aber im Moment ist das äh, noch verdeckt.
- INT: Ist sie in der Schule neben dem Unterricht noch irgendwie aktiv in einer Studentenverbindung oder Arbeitsgruppe oder irgendetwas?
- BKL: Nein.
- INT: Ist etwas noch von ihrer Seite, das sie noch anfügen möchten, bevor ich ihnen nochmals zwei, drei persönliche Fragen stelle?
- BKL: Was mich, was mich noch so wunder nähme bei ihr, das ist, das sind noch so die ganzen Glaubensfragen, oder. Wie weit, dass das äh, ihr hilft oder sie sich auch beschäftigt oder auch belästigt oder auch bremst, aber auch führt, so. Da habe ich, wie soll ich sagen, das Gespräch nicht geführt zu dieser Thematik bis jetzt mit ihr. Äh, aber, aber das wäre noch interessant, dort ein wenig mehr zu erfahren, aber es ist so...
- INT: Ist das für sie persönlich oder für ihre Person?
- BKL: Ja, das ist, nein, nur für mich persönlich. Ich muss einfach sagen, ich habe gelernt im Laufe der Zeit die Leute sein lassen, so wie sie sind, so. Das dünkt mich extrem wichtig. Jugendliche, das ist bei jedem Jugendlichen, gibt es zehn Sachen, welche einem definitiv stören können. Ich bin einfach der Meinung, ich lasse sie so sein, wie sie sind. Sie formen sich schon selber. Und das andere, wenn man es anspricht oder herausfordert oder korrigiert oder mit X Massnahmen dahinter geht, das ist äh, das ist nicht mein pädagogischer Weg, so. Mir ist es viel wichtiger, dass es ihnen wohl ist, darum lasse ich sie mehr sein, auch, auch sie mit ihren Wertschätzungen oder mit ihrem Glauben oder so. Einfach sein lassen, gut mit ihr zusammenleben und nachher kommt das gut. Es ist einfach so, das sind so intuitive Sachen, das tue ich nicht gross äh, mit mir diskutieren. Es ist mir einfach wohl die Leute sein zu lassen. Ich nehme dann an, dass es ihnen auch wohl ist. Dann fühlen sie sich auch nicht immer kritisiert, hinterfragt äh und so. Es gibt Ruhe.
- INT: Darf ich fragen, wie ihre Familienverhältnisse aussehen, Zivilstand, Kinder?
- BKL: Ja, ich bin verheiratet seit 22 Jahren und die älteste Tochter ist 22 Jahre und sie ist genau so alt (lacht), deshalb haben wir ja auch geheiratet, weil meine Freundin schwanger geworden ist. Es ist genau so gewesen. Und dann haben wir noch eine zweite Tochter. Sie ist jetzt 18 und wird schon bald 19. Und wir wohnen alle noch, sie sind beide noch zu Hause. Sie sind gerne zu Hause, es ist ideal (lacht), es ist gemütlich.
- INT: (schmunzelt) Welcher Staatsangehörigkeit sind sie?
- BKL: Staatsangehörigkeit? Schweizer.
- INT: Darf ich fragen, wie alt das sie sind?
- BKL: 52 Jahre, also mein nächster Geburtstag ist 52. Ich bin 51 Jahre.
- INT: Danke vielmals
- BKL: Ja, bitte. (lacht)

Gesprächsatmosphäre:

Das Gespräch mit der Lehrperson fand während einer individuellen Arbeitsphase der Lernenden an deren Selbstvertiefungsarbeiten im Klassenzimmer statt. Diese konnten am Ort ihrer Wahl arbeiten und in dieser Zeit die Beratung der Lehrperson in Anspruch nehmen. Etwa sieben Schülerinnen und Schüler arbeiteten im Klassenzimmer, die Tochter der Familie 4 war nicht anwesend. Es herrschte eine konzentrierte Atmosphäre.

Fürs das Interview setzten wir uns, etwas Abseits der Lernenden, in die äusserste Ecke der zu einem U geformten Pulte hin. Aufgrund der ruhigen Stimmung im Schulzimmer sprachen wir mit etwas gedämpfter Stimme. Da die Lernenden jedoch teilweise in Gruppen arbeiteten und sich zusammen unterhielten, war genügend Privatsphäre für das Interview gegeben. Wir wurden von den Schülerinnen und Schülern weder beachtet noch unterbrochen. Während der ganzen Zeit des Interviews nahm niemand die Hilfe oder Beratung der Lehrperson in Anspruch.

Der Interviewte lehnte sich während des Gesprächs immer wieder mal leger, mit einem Bein überkreuzt, zurück, um sich dann wieder mit den Ellbogen auf dem Pult aufgestützt nach vorne zu beugen. Die Körperhaltung schien auch die Haltung des Interviewpartners zu widerspiegeln: locker, und entspannt. Es kam vor, während und nach dem Gespräch immer wieder zum Ausdruck, dass er um gute und authentische Beziehungen zu den Lernenden bemüht ist. Aus dieser Perspektive schien es ihm leicht zu fallen, über die Tochter Auskunft zu geben.