

**Die Gründungsphase einer Alternativschule
und ihre Herausforderungen:
Eine rekonstruktive Einzelfallanalyse aus Elternsicht**

Silke Trumpa

Pädagogische Hochschule Heidelberg

English abstract: *This contribution revolves around the reconstructive analysis of two interviews that were conducted with a child's parents, who engaged in considerations about alternative schooling for their child for 2.5 years even before the obligatory enrolment date. The first interview was held briefly before the child's first day at an alternative school that had been opened up only a short time earlier. The second interview was held a year later. The level and character of enthusiasm and willingness to participate are subject to a noticeable change. This mirrors the potential for parental involvement and the related challenges during the first three years of the founding group. Active and euphoric engagement of the parents shortly after the establishment of the founding group changes into being satisfied with taking on jobs to support and help in the school in an exchangeable role by the time the second school year starts. This development seems to be essential to the process of professionalisation of a Free School.*

Abstract

Im Beitrag steht eine rekonstruktive Einzelfallauswertung von zwei Interviews mit einem Elternpaar im Mittelpunkt, das sich mehr als zweieinhalb Jahre vor der Einschulung ihres Kindes mit der Alternativschulwahl befasst hat. Die Daten wurden vor der Einschulung des Kindes in die kurz zuvor gegründete Alternativschule und ein Jahr danach erhoben. Das Niveau, die Qualität der Begeisterung und Partizipationsbereitschaft durchlaufen einen auffälligen Wandel und spiegeln die Möglichkeiten der Elternbeteiligung und ihre Herausforderungen innerhalb der ersten dreieinhalb Vereinsjahre. Es kann eine Veränderung der elterlichen Beteiligung von einer aktiven, euphorischen Mitgestaltung kurz nach der Gründung des Trägervereins, bis zu einer Zufriedenheit bei der Übernahme von Hilfs- und Stützleistungen in einer austauschbaren Rolle zu Beginn des zweiten Schuljahres, nachgezeichnet werden. Diese Entwicklung scheint für den Professionalisierungsprozess einer Freien Schule von existentieller Bedeutung zu sein.

Keywords Alternativschule; Gründungsphase; Elternpartizipation; Einzelfallrekonstruktion

Einführung

Von 11,1 Millionen Schülerinnen und Schülern in Deutschland besuchen 969.000 eine allgemeinbildende oder berufliche Privatschule an 5.649 Standorten (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014, S. 13f.). Die räumlichen und sächlichen Kosten des Schulbetriebs liegen bei diesen Schulen nicht in der Verantwortung des Staates, weshalb sie als Schulen in freier Trägerschaft bezeichnet werden. Entsteht diese Trägerschaft aus einer privaten Elterninitiative heraus, handelt es sich um sogenannte Freie (Alternativ-)Schulen. Laut Bundesverband Freier Alternativschulen (2013), werden ca. 6.300 Schülerinnen und Schüler an einer Freien Alternativschule (FAS) an 87 Orten beschult. Wobei davon auszugehen ist, dass nicht alle Schulen dieses Typs vom Bundesverband statistisch erfasst wurden. Sie bilden ca. 0,65% der Privatschulschülerschaft und ca. 0,057% aller Schülerinnen und Schüler und stellen eine Randerscheinung im deutschen Bildungswesen dar. Allerdings hält sich diese alternative Schulform in freier Trägerschaft im deutschen Schulsystem mittlerweile seit mehr als 30 Jahren als staatliche genehmigte Ersatzschule (vgl. Wiesemann & Amann, 2012, S. 97).

Bezieht man die pädagogischen Vorläufer, wie die ca. 200 Schulversuche mit reformpädagogischen Ansätzen der Weimarer Republik mit ein (vgl. Oelkers, 2005), beschäftigt das Thema einer alternativen, ganzheitlichen und kindgerechten Lehranstalt die Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen seit nunmehr 100 Jahren. Bei der Entwicklung dieser, in der Regel von Privatpersonen initiierten Schulform, spielte die 1968er Bewegung – mit dem Ziel eine gerechtere und freiheitlichere Gesellschaft aufbauen zu wollen – eine entscheidende Rolle. Damals entwickelten sich während der Studentenbewegung ca. 200 Kinderläden in Deutschland – mit einem anfänglichen Schwerpunkt in West-Berlin – als emanzipatorisches Gegenmodell zum staatlich organisierten Bildungswesen (vgl. Hofmann, 2013, S. 113). Dabei entfaltete insbesondere das Summerhill-Profil der demokratischen Selbstregulierung von Neill (1969) eine große Vorbildwirkung, das Diskussionen über sozialistisches versus antiautoritäres Gedankengut anstieß und als politisch brisant galt. In der Folge gründeten Eltern Freie Schulen als linke Alternative zur staatlichen Schule und betrieben sie ohne offizielle Genehm.

Erst mit der ersten rot-grünen Landesregierung in Hessen erhielten fünf FAS im Jahr 1986 den Status einer staatlich genehmigten Ersatzschule mit besonderer pädagogischer Prägung (vgl. Hofmann, 2013, S. 117). Es folgten weitere Schulen in freier Trägerschaft mit reformpädagogischer Orientierung, die sich zur Gründung des Bundesverbandes Freier Alternativschule zusammen schlossen, dabei jedoch keinem einheitlichen Leitbild folgen (vgl. Wiesemann & Amann, 2012, S. 99).

Nach der deutschen Wiedervereinigung konnte eine Gründungswelle in den neuen Bundesländern beobachtet werden. Hintergrund war die Abgrenzung zur staatlichen Schule der DDR mit dem Ziel der Friedenserziehung und der Wahrnehmung der Kinder in ihrer Individualität sowie das Festhalten an einer Schule für alle Kinder. Aktuell wird darüber debattiert, ob sich seit der Jahrtausendwende eine neue Phase bürgerlicher Subkultur entwickelt, die die Gründung von FAS unterstützt. Als Anzeichen dafür wird die hohe Unzufriedenheit kritischer Eltern mit dem staatlichen Bildungsangebot gewertet, in dem soziale Kompetenzen und Individualisierung von Lernprozessen im Zeitalter von Bildungsstandards und (internationalen) Vergleichsarbeiten als vernachlässigte Aspekte erscheinen. Ein weiteres Indiz liefern die Gründungszeitpunkte: Von den 87 FAS, die im Jahr 2013 als BFAS-Mitglieder erfasst waren, wurden lediglich 35 im letzten Jahrhundert gegründet; alle andern sind jünger als 15 Jahre (vgl. a.a.O., S. 100f.).

Aus dem Archiv der BFAS geht hervor, dass insgesamt 30 Initiativen nicht zu einer Schulgründung geführt haben (vgl. a.a.O., S. 101). Die tatsächliche Zahl wird damit nicht abgebildet, da sich nicht alle Initiativen gleich von Anfang im Bundesverband organisieren. So scheint die Gründungsphase von FAS mit besonderen Herausforderungen einherzugehen. Diese wurden von der BFAS in einer Handreichung für Gründungsinitiativen mit elf Schritten formal zu fassen versucht. Sie werden aufgeführt als Mitmacher finden, Reformschulen kennen lernen, das pädagogische Konzept entwickeln, Eintauchen in das Schulrecht, Rechtsform wählen und Entscheidungsstrukturen bedenken, Kosten klären und Geld beschaffen, Räume finden, Türen öffnen, Antrag stellen, Genehmigungsbescheid prüfen und ggf. Widerspruch einlegen bzw. Klage einreichen sowie die Schuleröffnungsfeier (vgl. BFAS 2013, S. 16ff.). Wie sich diese Gründungsphase jedoch in der Praxis gestaltet, welche konkreten Herausforderungen damit einhergehen, ist weitgehend unerforscht, wie ein Überblick über den Forschungsstand zur Freien Alternativschulen zeigt.

Forschungsstand zu Freien Alternativschulen

Wissenschaftliche Befunde zu FAS existieren insgesamt nur wenige, sind fast ausschließlich mittels qualitativer Zugänge erfolgt und erfassen selten mehr als die Gegebenheiten an einer Einzelschule. Selbst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der pädagogischen Praxis in den Freien Schulen Hessens blieben unveröffentlicht (vgl. Wiesemann & Amann, 2012, S. 105f.). Systematische Evaluationen über Einzelschulen hinweg oder schulübergreifende Ergebnisse bilden ein vollständiges Forschungsdesiderat, was der starken Eigenständigkeit der solitären Schulen geschuldet sein dürfte. Die wenigen vorliegenden Befunde lassen sich thematisch in die drei Bereiche Schul- bzw. Lernkultur, Übergangserfahrungen und Elternperspektiven einteilen:

- (1) Es gibt Bemühungen die pädagogischen Besonderheiten der Einzelschulen

und ihre Kultur zu erfassen. Diese bleiben jedoch häufig jenseits von wissenschaftlichen Standards in der Regel unveröffentlichte Schriftstücke und dienen der Öffentlichkeitsarbeit der Einzelschule. Eine Ausnahme bildet die Arbeit von Krammling-Jöhrens (vgl. Köhler & Krammling-Jöhrens, 2000), die an der Glocksee-Schule die Balance zwischen Selbstregulierung strukturierter Organisation in den Blick nimmt. Dabei dokumentiert sie, dass es sich um eine *Aushandlungsschule* handelt, in der die Akteure ihre individuellen Bedürfnisse und die institutionellen Notwendigkeiten miteinander stetig verhandeln. Wiesemann (2000) versucht die pädagogische Praxis an der Freien Schule Untertaunus empirisch zu fassen. Dabei konnte sie belegen, dass sich pädagogische Lehr- und Lernkonzepte im Laufe der Zeit auch entgegen der Gründungs idee durch Aushandlungsprozesse verschiedener Akteure deutlich verändern. Daneben gibt es eine Studie von Maas (2003), in der die Auswirkungen einer autonomen und selbstbestimmten Schul- und Lernkultur auf die Schülerinnen und Schüler analysiert sind. Die Ergebnisse zeigen eine entwicklungsfördernde Wirkung der kindlichen Freiräume, wobei Kinder und Jugendliche mit sogenannter Ich-Schwäche von diesem Befund ausgeschlossen sind.

(2) In den 1990er Jahren wurden eine Reihe von Daten von Kindern und Jugendlichen an Einzelstandorten erhoben, die den Übergang in eine staatliche Schule vollzogen haben (vgl. de Haan, 1992; Altenburg, 1996; Rüdinger, 1997; Reyher, 1999; Köhler & Krammling-Jöhrens, 2000). Die Ergebnisse dokumentieren relativ einheitlich, dass Übergänge ins staatliche Schulwesen für den Großteil der Schülerinnen und Schüler unproblematisch verlaufen.

(3) Mit der Sinus-Studie „Eltern unter Druck“ wurden die konkreten Lebenssituationen von Eltern in Deutschland untersucht und differenziert nach unterschiedlichen Milieus analysiert (vgl. Merkle & Wippermann, 2008; Henry-Hutmacher, 2008). Dabei wird insbesondere zwei Milieus eine Präferenz für Alternativschulen zugeschrieben: dem hedonistischen Milieu (Experimentalisten) und dem postmateriellen Milieu (Post 1968er) (vgl. Wiesemann & Amann, 2012, S. 110).

Zwei Interviewstudien mit Erziehungsberechtigten geben konkreten Aufschluss über die Elternperspektiven an FAS. Keese-Philips (1989) führte 101 Interviews durch und wertete sie mit einem kodierenden Verfahren aus. Er expliziert damit die Gründe und die Motive für die Schulwahlentscheidung sowie deren Erfahrungen mit einer FAS. Auffällig sind dabei politische und soziologische Aspekte, die die Gründungszeit der ersten FAS in den 1980er Jahren spiegeln. 20 Jahre später hat sich die Motivlage geändert, wie die Studie von Trumpa (2010) belegt. Dabei kristallisiert sich u.a. heraus, dass die FAS Funktionen übernimmt, die die Lebensbewältigung einer Familie in einer „Weltrisikogesellschaft“ erleichtern. In dieser Studie tritt durch Elterninterviews ein Zufallsbefund zu Tage, durch den Aufschlüsse über die Gründungsphase einer FAS rekonstruiert werden können.

Dieser stellt eine Besonderheit innerhalb des kleinen Feldes der Forschungsergebnisse rund um das Thema FAS dar, weshalb er im Folgenden fokussiert thematisiert wird.

Forschungsmethode

Im Rahmen eines abgeschlossenen Forschungsprojekts (vgl. Trumpa, 2010) wurden insgesamt 18 Elternpaare vor der Einschulung ihres Kindes an einer FAS und ein Jahr danach mittels episodischer Interviews (vgl. Flick, 2010, S. 238ff.) befragt. Die Daten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Diese rekonstruktiv angelegte Methode wurde von Ralf Bohnsack ursprünglich für die Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt. Mittlerweile findet sie jedoch ein breites Anwendungsfeld in den Sozial- und Erziehungswissenschaften, das kaum Einschränkungen unterliegt (vgl. Bohnsack et al., 2001; Bohnsack, 2003; Przyborski, 2004). Daher wurde sie auch für die Auswertung von Paarinterviews als geeignet angesehen.

Die befragten Personen können in der Regel ihr atheoretisches Wissen durch die eigene alltägliche Handlungspraxis nicht verbalisieren. Es bedarf der empirischen Rekonstruktion und einer Explikation durch adäquate Anschlussäußerungen, die durch den Vergleich mit anderen Fällen gefunden werden können. Mit den empirisch fundierten und intersubjektiv nachvollziehbaren Vergleichshorizonten wird auch das Vorwissen der Interpretierenden methodisch kontrollierbarer eingesetzt (vgl. Bohnsack et al., 2001, S. 12).

Die Ergebnisse sind anhand von drei Einzelfällen dargestellt, die als maximale Kontrastfälle ausgewählt wurden. Sie geben Einblicke in die Lebens- und Motivationslagen von Eltern, die sich vom staatlichen Schulwesen bewusst abwenden. Ihre Haltungen spiegeln Bedürfnislagen von Familien in unserer Gesellschaft und bieten Einblicke in familiäre Strukturen, die über den Einzelfall hinaus weisen. Einzelfalldarstellungen werden als „Königsweg der interpretativen Sozialforschung“ (Bude, 2011, S. 60) bezeichnet, erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität sondern verfolgen die Offenlegung von typischen Gesetzmäßigkeiten.

Mit Hilfe des ersten Eckfalls wird die familiäre Bedürfnislage als Einflussfaktor bei der Schulwahl herausgearbeitet, die Einblicke in die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen bietet und aufzeigt, wie eine Schule Entlastungs- und Kompensationsfunktionen in Familien übernehmen kann (vgl. Trumpa 2015). Anhand des zweiten Falls werden grundlegende Herausforderungen zur Elternpartizipation rekonstruiert und theoretisch gerahmt. Diese legen den Schluss nahe, dass die Forderung nach einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus nicht einlösbar ist (vgl. Trumpa 2010a). Bei dem dritten Kontrastfall – einem Fall, der im Folgenden Hoffmann genannt wird – handelt es sich um ein Elternpaar, das sich außergewöhnlich lange Zeit mit der

Einschulung ihres Kindes befasst hat. Das Ehepaar kam durch den Kindergartenbesuch des Sohnes in den Kontakt zur Elterninitiative, die sich die Schulgründung zum Ziel setzte, und engagierte sich im Trägerverein der Schule schon mehr als zweieinhalb Jahre vor dem Schuleintritt ihres Kindes. Die elterliche Haltung und ihr Engagement verändern sich innerhalb der ersten dreieinhalb Jahre des Trägervereins in auffälliger Weise. Ein Kontrastfall, der ebenfalls eine langjährige Partizipationsphase im Trägerverein der FAS durchlaufen hat, ist innerhalb des Samplings nicht zu finden. Daher gelten die nachfolgenden Schlussfolgerungen als vorläufige Hypothesen, die den Anspruch erheben Teilaspekte der spezifischen Herausforderungen zu spiegeln, die mit einer durch Eltern initiierten Schulgründung einhergehen. Weitere Fallrekonstruktionen mit dem Analysefokus der Gründungsphase sind notwendig, um die gefundenen Strukturen zu modifizieren bzw. zu bestätigen.

Gründungsphase einer Freien Alternativschule aus Sicht eines Elternpaares

Im folgenden Abschnitt werden anhand von Interviewaussagen des Elternpaares Hoffmann Phasen rekonstruiert, die das Ehepaar innerhalb von dreieinhalb Jahren der Auseinandersetzung mit der FAS durchlebt. Damit ist der Zeitraum wenige Monate nach der Gründung des Trägervereins – eineinhalb Jahre vor der Schuleröffnung – bis nach dem Ende des zweiten Schulbetriebsjahres erfasst. Bei der Darstellung der Ergebnisse handelt es sich um die Perspektive eines einzelnen Elternpaares. Trotz dieser subjektiven Sichtweise scheinen allgemeine Strukturen enthalten, die auf eine Gültigkeit über diese eine Perspektive hinaus verweisen. Zunächst wird die Situation der Familie Hoffmann zusammenfassend vorgestellt, deren Details aus der Analyse von insgesamt drei Stunden Interviewmaterial gewonnen wurden (vgl. Trumpa, 2010, S. 189ff.). Anschließend werden Transkriptausschnitte aus zwei Interviews exemplarisch herangezogen, anhand derer der zweite Schritt der Dokumentarischen Methode, die reflektierende Interpretation, nachvollziehbar gemacht wird. Mit ihrer Hilfe können sechs Phasen der Elternpartizipation in dreieinhalb Jahren während der Gründungsphase einer FAS rekonstruiert werden, die mit dem Ziel einer prägnanten Darstellung hier in einem Arbeitsschritt vorgestellt werden.

Lebenssituation der Familie Hoffmann

Aufgrund der Interviewäußerungen von Dirk und Nicole Hoffmann wird die Lebenssituation der Familie wie folgt zusammengefasst: Der Vater, Dirk Hoffmann, wuchs in einer Arbeiterfamilie als Einzelkind auf. Die Schulzeit erlebte er als einen einzigen *Kampf*. Nach zehn Jahren verließ er das Gymnasium mit dem Abitur und erlernte einen technischen Beruf, den er seither ausübt. Die Mutter, Nicole Hoffmann, ist das jüngste Kind einer fünfköpfigen Familie. Ihre Eltern wurden durch eine Nachkriegskindheit nachhaltig geprägt, in der sie u.a. nur wenig formale

Bildung erhielten und dieser auch nur geringen Wert zuschrieben. Mit einem unterdurchschnittlichen Hauptschulabschluss an einer Gesamtschule erwarb Nicole Hoffmann innerhalb der Herkunftsfamilie den besten Bildungsabschluss. Ihre Schulzeit kann als stark negativ belastete Hintergrundfolie bezeichnet werden, die ihr Selbstbild und -wertgefühl bis in das Erwachsenenalter nachhaltig prägte. Die Erlebnisse als Schülerin werden ohne Interviewimpuls in einer überraschenden narrativen Tiefe geschildert (vgl. a.a.O., S. 199ff.). Auch wenn diese schulbiographischen Erfahrungen – wie später noch gezeigt wird – nicht als Anstoß zur Auseinandersetzung mit einer Suche nach einer schulischen Alternative für den Sohn zu sehen sind, erscheinen sie dennoch als relevanter Hintergrund für die Anmeldung an der FAS.

Nicole Hoffmann erinnert ihre beruflichen Chancen nach der Schulzeit in einer Ohnmachtshaltung, bei denen sie sich als ein Spielball innerhalb vorgefertigter Bahnen erlebte und sich passiv platziert fühlte. Sie erlernte einen kaufmännischen Beruf, den sie bis zur Geburt des einzigen Kindes ausübte. Nach sechsjähriger Erziehungszeit orientiert sich beruflich neu. Die Rollenverteilung zwischen Vater und Mutter gestaltet sich traditionell. Der Mann stellt die wesentliche Entscheidungsautorität dar, an der sich die Frau mit ihrer Meinung orientiert. Während sie den Hauptredeanteil des Interviews (stets in der ersten Person Plural) bestreitet, steht er ihr bei herausfordernden Passagen assistierend zur Seite. Das auf der inhaltlichen Ebene explizierte Bildungskonzept der Mutter setzt sich aus den Aspekten *Zeit lassen*, *Gestaltung der Rahmenbedingungen* und *Selbsttätigkeit* zusammen, was sich im Wesentlichen im Grundkonzept der FAS wiederfindet. Beim Vater ist eine Leistungsorientierung in Ansätzen rekonstruierbar, der selber einen Bildungsaufstieg mit dem Abitur beginnt, ihn dann aber nicht in eine akademische Laufbahn überführt (vgl. a.a.O., S. 224ff.). Bei der Betreuung und Erziehung des Kindes kann die Familie auf keine familiäre Unterstützung zurückgreifen. Nicole Hofmann distanziert sich ausdrücklich von ihren Eltern und Geschwistern, während die Eltern väterlicher Seite bereits verstorben sind. Auch das soziale Netzwerk erscheint unterdurchschnittlich ausgeprägt, obwohl beide Elternteile in der Region ihrer Kindheit leben: weitere Verwandtschaft, Freunde oder Bekannte finden – anders als bei anderen Interviewpaaren innerhalb dieses Projekts – keine Erwähnung in den Interviews, wodurch die FAS in dieser Familie die Chance erhält eine besondere Funktion bei dem Aufbau eines sozialen Netzwerkes zu erfüllen.

Der als ruhig beschriebene Sohn Henning wächst behütet als Einzelkind auf, das Freundschaften mit anderen Kindern nicht explizit sucht. Seine Interessen und Neigungen werden von den Eltern im Detail wahrgenommen und münden in einer Bereitstellung von entsprechenden Rahmenbedingungen, unter denen das Kind Zeit und Gelegenheit zur selbsttätigen Auseinandersetzung erhält – z.B. mit einer maßgeschneiderten Werkbank. Das angestrebte Ziel der Eltern ist, dass er es einmal

besser bzw. anders haben soll, wenn es irgendwie geht. Während die Eltern Henning vor der Einschulung als schulreifes Kind bezeichnen, revidieren sie dieses Urteil ein Jahr später. Dirk und Nicole Hoffmann vermuten, dass es bei einer regulären Einschulung in die Stadtteilschule aufgrund von Konzentrationsschwächen zu *massiven Problemen* gekommen wäre, in der er mit nur einer einzelnen Schwachstelle schnell *abgestempelt* gewesen wäre (vgl. a.a.O., S. 208ff.). Auf diese Weise wird die Schulwahlentscheidung retrospektiv zusätzlich in ein positives Licht gerückt.

Familie Hoffmann wird durch den Kindergartenbesuch ihres Sohnes mit der Idee einer Freien Alternativschule konfrontiert. Während Hennings erstem Kindergartenjahr initiieren Eltern älterer Kindergartenkinder einen Verein mit dem Zweck einer Schulgründung. Durch diese Umstände werden Dirk und Nicole Hoffmann bereits früher als andere Eltern mit der Schulwahlentscheidung konfrontiert und durchlaufen bis zum Ende des ersten Schulbesuchsjahres verschiedene Partizipationsphasen.

*Erste Phase der elterlichen Partizipation während der Gründungsphase einer FAS:
Wir waren hyper motiviert*

Die Interviewsituation wird mit der Frage eingeleitet, wie der Weg verlaufen ist, der die Eltern dazu gebracht hat ihr Kind an der FAS anzumelden (vgl. a.a.O., S. 84). Es folgt ein rascher Schlagabtausch zwischen Vater und Mutter, aus dem sich die Rollenverteilung rekonstruieren lässt. Danach beginnt Frau Hoffman die Eingangserzählung, die zunächst als Suchbewegung charakterisiert werden muss. Es fallen häufige Wortabbrüche, Füllwörter und nicht stringenten Äußerungen auf verschiedenen Ebenen auf (vgl. a.a.O., S. 191ff.). Nachdem Dirk Hoffmann seiner Frau bei einer Wortfindungsstörung mit dem gesuchten Wort *Vorschule* zielsicher zur Hilfe kommt, wendet sich die Eingangssequenz zu einer authentischen Narration und kennzeichnet den wesentlichen Ausgangspunkt:

*M: -Vorschule, **und** waren spazieren unten und dann sahen wir den Torben mit der Edda. Und dann sagte ich noch so forsch zum Henning: „Henning ist das net einer aus deiner Gruppe?“ Und er dann: ((spricht mit hoher Stimme)) //„Jaaa, der Torben!“// und dann hamm wir kurz gewartet, und kamen so ins Gespräch und hamm natürlich auch ähm (..) Ja sind wir eigentlich ins Gespräch gekommen, wie unzufrieden die Situation wir im Moment empfinden und, ähm. **Und** dann hat sie erzählt, dass sie, ne **Schule** gründen wollen, dass sie einen **Verein** gründen bzw. gerade kürzlich gegründet **haben**. Und, äh vorrangig ging natürlich voraus, dass wir ja vorhatten eine **Vorschule** zu gründen, also ne **Grundschule mit Vorschule**, ja? (MH1, 19ff.).¹*

In der Eingangssequenz wird hier eine Schlüsselsituation erinnert, in der die Mutter in einen Erzählfluss findet. Dieser dokumentiert sich in der wörtlichen Rede, einem imitierten Tonfall und in der narrativen Dichte. Bei der Darstellung der zufälligen Begegnung zweier Mütter mit ihren Kindergartenkindern überrascht die vorsichtige Kontaktaufnahme. Nicole Hoffmann versichert sich bei ihrem dreijährigen Sohn, dass sie die sich nähernden Personen richtig zuordnet und erinnert sich zweieinhalb Jahre später an dieses Detail – auch daran, dass sie einen kurzen Moment gewartet haben. In Kombination mit der Intonation übernimmt diese Schilderung die Funktion eines dramaturgischen Vorspiels – eine Vorbereitung auf den Höhepunkt der Erzählung: Die ersten Informationen über die Vereinsgründung und die geplante FAS. Durch den Wechsel der Personalform wird die Bedeutsamkeit dieser Begegnung deutlich: Zunächst sind es *sie* (die anderen), die einen Verein gegründet haben und eine Schule gründen wollen, doch in der zweiten Satzhälfte sind es bereits *wir*, die eine Grundschule mit Vorschule aufbauen wollten. In diesem Wechsel dokumentiert sich eine Identifikation mit dem Trägerverein und der FAS, die im restlichen Verlauf des Interviews immer wieder durch die Bezeichnung *unsere* Schule zum Ausdruck kommt.

Mit dieser Begegnung ist bei Nicole Hoffmann das Interesse an der FAS geweckt. Im nächsten Schritt wird ein Telefongespräch beider Elternteile mit der Initiatorin geführt, dem ein Hausbesuch folgt. In diesem Vorgehen zeigt sich bereits eine besondere Herausforderung in der Gründungsphase einer FAS: Die Ideengeberin wirbt für ihr Projekt mit Mitteln, die bspw. Handelsvertreter/-innen praktizieren. Die Gewinnung von (aktiven) Mitstreiter/-innen ist für die FAS lebensnotwendig, wodurch Eltern eine außergewöhnliche Rolle als Akteure im Trägerverein einer Schule erhalten (vgl. a.a.O., S. 233ff.). Die Erzählung der Mutter setzt sich wie folgt fort:

*M: [...] und hat von der **Pädagogik** erzählt und wir wurden immer heißer. Also so heiß war glaub ich keiner zu dem ((lachend))/ **Zeitpunkt** wie wir/. Wir waren **hyper** motiviert, wir wollten **das** und nichts anderes für unser Kind. Und konnten, wir haben den **Henning** darin gesehen, wir haben ihn **direkt** in den **Gruppen**, in den in den **Arbeiten vor Ort**, in den **Ateliers**, **hamm** wir den **Henning finden** und **sehen** können, und nach wie vor noch (MH1, 37ff.).*

Beim Hausbesuch erhalten Dirk und Nicole Hoffmann Details zum pädagogischen Konzept der geplanten FAS und sind schnell von der Idee überzeugt. Die Entscheidung für die Wortwahl *immer heißer* ist hier als Fokussierungsmetapher (vgl. Bohnsack, 2003, S. 135) zu sehen, da dieser Zusammenhang künstlich durch die Sprecherin hergestellt wird und erhält damit eine besondere Bedeutung. Zum einen entsteht durch immer größere Hitze die Assoziation zu einer sich

vergrößernden Wärmequelle, wie ein sich ausbreitendes Feuer oder eine Erwärmung durch Reibung, durch die sich z.B. Aggregatzustände verändern. Da in diesem Fall die Personen als *immer heißer* bezeichnet werden, könnte mit dieser Metapher eine zunehmende Bewegung und einem Veränderungswunsch Ausdruck gegeben werden. Zum anderen drängt sich bei der Wortkombination *wir wurden immer heißer* eine sexuelle Lesart auf, die den Wunsch nach Befriedigung noch deutlicher macht und gleichzeitig ein einfaches Sprachmuster der Mutter dokumentiert. Dieser Vergleich erscheint der Erzählerin allerdings noch nicht ausreichend, um die damaligen Umstände passend darzulegen. Sie hebt sich und ihren Mann von der Gruppe der Gründungsakteure ab, indem sie die Situation mit *so heiß war glaub ich keiner* beschreibt. Ihrer Begeisterung verleiht sie durch die nicht determinierte Wortkombination von *hyper motiviert* Ausdruck, woraus sich zwei Lesarten entwickeln lassen: Zum einen kreierte sie ein Superlativ, das ihrem Habitus mit dem Hang zur Polarisierung zwischen schwarz/weiß bzw. gut/schlecht entspricht (vgl. a.a.O., S. 192). Zum anderen verwendet sie ein Wort aus ihrer Jugendsprache der 1980er Jahre, das einem bestimmten Zeitgeist entspringt. Durch diese Wortwahl wird eine Brücke zu einem Lebensgefühl, ggf. zu einem Gemeinschaftsgefühl unter Peers gebaut, das sich durch den Zusammenschluss von gleichgesinnten Eltern in der Gründungsphase der FAS einstellt.

Es folgt zum ersten Mal die Einbeziehung des Kindes in die Schilderung. Die bildliche Vorstellung des Sohnes an imaginären Lernorten zeugt von einer starken emotionalen Beteiligung und konkreter Visionen, die bspw. mit Filmen und Fotos alternativer Schulformen in Zusammenhang stehen, die auch noch mehr als zwei Jahre später aufgerufen werden können. In der gesamten Eingangserzählung spricht die Mutter im Präteritum, wodurch die Schilderungen als abgeschlossene Begebenheiten markiert werden. Dies deutet bereits die verschiedenen Phasen an, die die Eltern Hoffmann während der Gründungszeit durchlaufen. Doch am Ende holt sie das deutlich visionierte Bild von Henning als aktiv handelndes Schulkind mit der Verwendung von *nach wie vor noch* ausdrücklich in die Gegenwart, die auf den Zeitraum kurz vor der Einschulung datiert ist.

Dieser Transkriptausschnitt stellt das Ende der Eingangssequenz dar, in dem lediglich ganz am Ende der Sohn in den Begründungszusammenhang für die Schulwahlentscheidung einbezogen wird. Diese auffällig späte Einbindung legt die Frage nahe, inwiefern nicht auch ein anderes Vereinsgeschehen, das einen sozialen Anschluss ermöglicht und ein erstrebenswertes Ziel verfolgt, entsprechende Funktionen für die Familie Hoffmann hätten erfüllen können.

Zweite Phase der elterlichen Partizipation während der Gründungsphase einer FAS: Die Adrenalin-Kurve ist immer steiler gestiegen

Nach einer kurzen Phase der begeisterten Annäherung folgt eine euphorische Zeit der ersten Ideen und Umsetzungsschritte. Die Eltern Hoffmann nehmen an den

Die Gründungsphase einer Alternativschule

Vereinstreffen in einem kleinen Kreis teil.

V: [...] die ersten zehn Eltern gibt's auch noch Bilder im Internet wo wir da im Evangelischen -

M: Ja -

V: Gemeinderaum – hatten wir es gerade vorher nochmal von – zusammen saßen und alle voll motiviert und versucht, es zu strukturieren bisschen und was brauchen wir (VH1, 41ff.)

Geradezu schwärmerisch erzählt der im Interview eher zurückhaltende Vater von der Anfangszeit: Er weiß noch genau, wie viele Personen beteiligt waren, in welchen Räumlichkeiten die Treffen stattfanden. Die erwähnten Fotos im Internet veranlassen die Mutter ein bestätigendes *Ja* zu raunen, ganz so als ob stolz darüber mitschwingt in diesem auserwählten Kreis dabei gewesen zu sein. Durch den Einschub wird deutlich, dass das Paar sich bereits in Vorbereitung auf das Interview genau diese Szene in Erinnerung gerufen hatte: Gleichgesinnte Personen schmiedeten hoch motiviert Pläne und arbeiteten daran ihr gemeinsames Ziel in die Realität umzusetzen.

Auch Dirk Hoffmann brachte sich aktiv z.B. bei der Suche nach geeigneten Räumlichkeiten ein, was mit Beispielen wie der Kontakt zu einem Bauträger und die Abwägung einer Containerlösung konkretisiert wird. Zunächst ging der Kontakt zu diesem Bauträger mit einer vielversprechenden Aussicht auf ein potentielles Schulgebäude einher: *Und das war ja so – ne Zeitlang war das, so ach der Traum, ne. Vielleicht kriegen wir's ja hin usw. (VH1, 52f).* Der Vater, der sich im Laufe des Interviews eher in der sachlich, assistierenden Rolle verortet, greift hier auf die Metapher eines *Traumes* zurück. Sie transportiert die Aufbruchsstimmung, den starken Wunsch eine Illusion mit gemeinsamer Kraft in die Realität umzusetzen. Im *hinkriegen* verbirgt sich eine diffuse Energie, die durch einen starken Willen und dem Glauben an das Gelingen befördert wird. Doch diese Vision verwirklichte sich nicht: *[...] Aber das war dann alles zerplatzt und die Zeit lief uns davon. Ja und dann kam so der nächste Kick [...] (VH1, 55f).* Dirk Hoffmanns Traum, ein Schulhaus mit seiner Hilfe zu realisieren, zerplatzte wie eine Seifenblase. Da die Kinder der Gründungseltern immer näher an das Einschulungsalter herankamen, stieg der Erfolgsdruck der Vereinsgemeinschaft. Die Suche nach einem geeigneten Gebäude verlief unter Anspannung und Hochdruck. Eine neue Mietoption verursacht bei den Hoffmanns einen (erneuten) *Kick*. Diese Wortwahl birgt zwei naheliegende Assoziationen: Zum einen handelt es sich um einen Stoß, einen Tritt, der bspw. einen Ball vorwärts bewegt. In einem Fußballspiel kann er einer Mannschaft zu einem erhofften Tor oder Sieg verhelfen. Mit diesem Bild verbindet sich ein starkes Gemeinschaftsgefühl einer Gruppe. Zum anderen kann er als Begriff aus dem Drogenjargon eingeschätzt werden. Mit einem *Kick* wird ein

Nervenkitzel, ein Hoch- und Glücksgefühl assoziiert, wie es durch den Konsum von Rauschgiften entstehen kann. Beide Situationen sind emotionale Ausnahmezustände, die in dieser Anfangszeit gleich mehrfach (*der nächste Kick*) durchlebt wurden.

Die Adrenalin-Kurve ist immer steiler gestiegen Wir wollen jetzt, wir wollen jetzt (VH1, 62f.). Aus dieser Beschreibung geht eine körperlich spürbare Aufregung hervor. Die Schulhaussuche wird in den Zusammenhang mit der Ausschüttung eines Stresshormons gebracht, das mit Herzfrequenz- und Blutdrucksteigerung einhergeht. Der Wunsch geht in Erfüllung, das *große Juchuh* (VH1, 69) setzt ein. Die Freude ist übermächtig und wird mangels geeigneter Begrifflichkeit lautmalerisch ausgedrückt – ein Jubel, in dem die Worte fehlen. Das dieser Ausnahmezustand jedoch nicht anhält, wird bereits bei der Einleitung in diese retrospektive Schilderung deutlich: [...] *Da hab ich mich da son bissl versucht anfänglich irgendwo mit einzubringen, ne* [...] (VH1, 55f.). Dirk Hoffmann windet sich bei der Darstellung seines Engagements. Er begrenzt es auf einen kleinen Versuch, den er zeitlich auf den Anfang bezieht, verortet es inhaltlich diffus *irgendwo* und stellt es lediglich als einen Beitrag unter vielen anderen dar, indem er davon spricht sich *mit* eingebracht zu haben. Und auch am Ende dieser Passage resümiert er die Zeit mit Worten, die bereits einen Ausblick auf die nächste Phase geben: *Ja, und eigentlich schon von Anfang an euphorisch mit dabei, ne. Klar irgendwann: Phuh, joh. Das war vor drei Jahren war das, ne* [...] (VH1, 82ff.). Aus der Äußerung geht deutlich hervor, dass die außergewöhnliche Anfangsphase, die Zeit der Euphorie sich auf ein begrenzte Zeitfenster erstreckte. Das hohe Niveau der Begeisterung, der körperlich spürbaren Spannung, konnte nicht gehalten werden. Durch den Einschub des Wortes *eigentlich* erfolgt bereits eine Relativierung, die anschließend verdeutlicht wird. Die Hochphase des Anfangs mit Aufregung und Inbrunst konnte zwangsläufig keinen längeren Zeitraum überdauern. Die Situation verliert automatisch mit der Dauer des Bestehens an Spannkraft, evtl. vergleichbar mit einer ersten Verliebtheit. Diesen Umstand setzt der Vater mit *klar irgendwann* als konjunktiven Erfahrungsraum der Anwesenden voraus. Durch die lautmalerische Äußerung *phuh joh* bringt er den Abfall des Anspannungslevels zum Ausdruck. Es markiert gleichsam eine Phase des Luftholens nach eine körperlichen Anstrengung, die so nicht länger durchgehalten werden konnte. Auf der einen Seite zeigt sie eine Begrenzung des persönlichen Engagements: Wir haben uns mit voller Kraft engagiert, aber dieses Level konnten wir auf Dauer nicht durchhalten. Auf der anderen Seite dokumentiert sie, dass sich nach der erfolgreichen Schulhaussuche kein spezifischer Zuständigkeitsbereich für das Ehepaar Hoffmann herausgebildet hat, in dem sich das Paar nach ihren Vorstellungen einbringen kann oder möchte. So folgt eine Phase, die als Enttäuschung bezeichnet werden kann, die mit einer Distanzierung zu den Aufgaben eines Schulträgers einherging.

Dritte und vierte Phase der elterlichen Partizipation während der Gründungsphase einer FAS: Also es war so, dass ich irgendwie nicht mehr so die Kraft fand

Das Ehepaar Hoffmann hält sich bei der Darstellung der anschließenden Zeit mit inhaltlichen Äußerungen sehr bedeckt. Dennoch lässt sie sich eine Phase der Enttäuschung und der anschließenden Distanzierung rekonstruieren, die jedoch durch die emotionale Verflochtenheit und die retropektivische Schilderung nicht getrennt voneinander aufgedeckt werden können. Worin ein Teil der Enttäuschung konkret begründet liegt, lässt sich exemplarisch aus Nicole Hoffmanns Erzählung über ihre Mitarbeit in der Schulhaus-AG ableiten:

*M: [...] Ich war auch in der Schulhaus-AG mit drin lange Zeit, aber ähm. Also da bin isch leider davon abgekommen, es war nichts Persönliches mit den **Mädels**, sondern einfach wir hatten zu viel Krankheitsausfalltage, ich kam einfach nimmer mit. [...] Also es war so, dass ich **irgendwie** nicht mehr so die **Kraft** fand da auch hinzugehen und ich fühlte mich dann auch nicht mehr so **eingegliedert**, weil **alle** ((lacht)), vorweg **alle**, waren schon die Kinder in der Schule [...] (MH1, 388ff).*

Zunächst kann aus dem Inhalt des Gesagtem auf eine Besonderheit einer FAS geschlossen werden: Eine Mutter partizipiert bereits mehr als ein Jahr vor der Einschulung an der zukünftigen Bildungsinstitution ihres Sohnes. Ein solcher Einsatz würde an jeder staatlichen Schule zu Irritationen führen. Tatkräftige Mithilfe möglichst vieler ehrenamtlicher Helfer/-innen stellt an der FAS jedoch geradezu eine Notwendigkeit dar, um einen Schulbetrieb aufzunehmen und aufrechterhalten zu können. Unter den engagierten Müttern findet Nicole Hoffmann eine Gruppe Gleichgesinnter, was der Bezeichnung *Mädels* entnommen werden kann. Er umfasst eine Gemeinschaft junger Frauen, die sich freundschaftlich verbunden fühlen. Dieses Wort erscheint ungeeignet, um bspw. in einer Regelgrundschule die Mütter zu bezeichnen, die den Klassenraum ihrer Kinder streichen. So scheint der Sozialkontakt eine besondere Rolle zu spielen, was sich bereits in der Eingangssequenz andeutete.

Während die Dringlichkeit die Räumlichkeiten für den Schulbetrieb zu gestalten immer größer wird, zieht sich Nicole Hoffmann aus den Planungsarbeiten zurück. Das soziale Miteinander erfüllt nicht ihre Erwartungen; sie fühlt sich ausgegrenzt und reduziert ihr Engagement. Als Erklärung wird ein Zusammenhang mit dem noch nicht eingeschulten Kind konstruiert, wodurch sie sich die Vorstellung erhält, dass sich mit dem Schuleintritt des Kindes das Gemeinschaftsgefühl neu konstituiert. Um die Vision einer anderen/besseren Schule und einer entsprechenden Schulkultur für alle Akteure aufrecht zu erhalten, rückt sie gesundheitliche Belastungen der Familie und ihre persönliche Befindlichkeit argumentativ in den Vordergrund:

M: [...] Ich wurde immer **kritischer** und **kritischer** bei den Entscheidungen, die dann vor Ort waren.

V: -Negativer.

M: Ich war richtig **negativ** und habe gemerkt, das bin ich und nicht die Gruppe und nicht die Entscheidung der Gruppe, sondern **isch** wars. Und hab dann gemerkt mir tuts jetzt gut einfach mal nur hinzugehen, ne Wand ((lachend)) //zu streichen// oder irgendwas in der Richtung und damit helfe ich jetzt eigentlich **mehr**, als dass isch jetzt da die **Gruppe** dann **störe**. Ja, und dann haben wir das auch so gemacht und mir gehts richtig gut dabei. Und ich denke den Mädels genauso ((lacht)). Es war jetzt einfach so eine Entscheidung.

V: Ja, ein bisschen zurückgenommen.

M: Ja, Genau.

V: Es tat auch gut. Net immer mittendrin, sondern einfach mal so gerade das letzte halbe, dreiviertel Jahr einen Schritt zur Seite (MVHI, 406ff.).

Aus dieser Aussage geht hervor, dass Hennings Mutter die Gründe für ihr Unwohlsein in ihrer eigenen Person verortet. Sie beschreibt sich als Störfaktor in der Gruppe, was eine überraschende Position darstellt, da sie sich dadurch selber in ein negatives Licht rückt. Dies geschieht um die Tür zur Annäherung an die Schule offen zu halten, in die sie ihre Hoffnungen projiziert und in die sie ihr Kind einschulen wird. Sie gibt Verantwortung ab und empfindet dies als aktiv Handelnde – sie spricht davon eine *Entscheidung* getroffen zu haben. Sie geht auf Distanz und führt die Pläne aus, die von anderen entwickelt wurden. Damit bleibt sie im Kreise der aktiven Eltern und positioniert diese Rolle für alle Beteiligten als sehr gute Lösung.

Dirk Hoffmann übernimmt hier einmal mehr die assistierende Rolle bei der Erzählung seiner Frau. In diesem Fall greift er ein, da ihm die Bezeichnung *kritische Haltung* nicht angemessen erscheint, um nicht als kritisches Elternpaar dazustehen. Durch die Wortwahl *negativ* legt er den Bezugspunkt noch deutlicher in die Person, als in die Sache. Seine Frau greift den Formulierungsvorschlag wie auch in jeder anderen Sequenz auf und übernimmt die Äußerung kommentarlos.

An dieser Stelle dokumentiert sich, dass die eingangs beschriebene außerordentliche Position des Ehepaars im Trägerverein (*Also so heiß war glaub ich keiner zu dem ((lachen)) //Zeitpunkt wie wir//*) einer austauschbaren Rolle ohne Gestaltungskraft und Verantwortung gewichen ist. Wäre dieser Aufgabenbereich für Dirk und Nicole Hoffmann erfüllend, würden sie nicht so bereitwillig ein Jahr vor Hennings Schulbeginn *einen Schritt zur Seite* gehen. Auch die Sprache dokumentiert eine Versachlichung: Superlative sind nicht mehr enthalten. Es scheint sich eine Ernüchterung wie nach einer anfänglichen Verliebtheitsphase

eingestellt zu haben. Die Enttäuschung hängt u.a. mit persönlichen Beziehungen in der Elterngemeinschaft zusammen, in der es *immer welche [gibt], die sich mehr mögen, als die anderen* (MH1, 513ff.), was mit der Bildung eines vertrauten inneren Kreises einhergeht. Dieser ist für das Ehepaar Hoffmann nicht zugänglich, was sie als Kritikpunkt auch äußern: *So dieser dieser Kern, der sich gebildet hatte, muss einfach sich auch ein bissl öffnen* (VH1, 467f.). Folgt man dieser Äußerung offenbaren sich hier typische Strukturen eines Vereins, in dem insbesondere in der Gründungsphase Macht- und Aushandlungsphasen bezüglich Verantwortung und konzeptionelle Deutungshoheit stattfinden. Auch Hoffmanns spüren die Ziehkkräfte dieser Phase und positionieren sich in der Distanz.

Fünfte Phase der elterlichen Partizipation während der Gründungsphase einer FAS: zum Konzept gehört, dass die Eltern mit inbegriffen sind

Obwohl Dirk und Nicole Hoffmann offensichtlich mit ihren Erwartungen an die Partizipationsmöglichkeiten der FAS enttäuscht wurden, behalten sie eine positive Grundhaltung gegenüber der Schule. Durch die eigene Schulbiographie, die staatliche Schule als tiefschwarzer Horizont erscheinen lässt, arrangieren sie sich mit der degradierten Rolle. Sie wollen für ihren Sohn Henning eine andere Schule als sie sie erlebt haben und richten ihre Erwartungen auf die geweckten Hoffnungen aus, die sie mit einem reformpädagogischen, ganzheitlichen Schulkonzept verbinden. Um diese Position halten und argumentieren zu können, versachlichen sie ihren Standpunkt. Dabei begründen sie ihre Distanzierung damit, dass sie Platz für neue Eltern in der Schulgemeinschaft schaffen wollen.

M: [...] Ähm, hingehen, seine Arbeit verrichten und wieder davon sausen, kann ich mir net gut - Also ich persönlich würde mich nicht gut finden, zu wissen, da ist mein Kind. Und ich fühl mich eigentlich net wohl. Ich verrichte nur irgendeine Arbeit, die man mir gesagt hat, aufgetragen hat. Sondern ich möchte dabei eigentlich auch mitwirken können und auch mal sagen können, oh die Ecke habe ich mitgestaltet. Ich finde, das ist jetzt toll, ja. Ähm -

V: Genau.

M: Und die Chance möchte jedem eigentlich bieten an Eltern zu sagen, „ah guck mal, das hab ich gemacht.“ Ich find das klasse -

V: Den Spiegel im Lehrerzimmer habe ich aufgehängt und die Lampe habe ich auch aufgehängt.

M: Genau. Und die gelbe Wand, da war ich mit bei und so. Und mein Kleiner hat mit gestrichen. Also, das finde ich wahnsinnig wichtig. Und das sollte man den neuen Eltern auf gar keinen Fall nehmen. Also das finde ich. (VMH1, 445ff.)

Die Eltern Hoffmann führen die Partizipationsmöglichkeiten, die sich Eltern an der FAS eröffnen, mit narrativer Dichte aus, die hier und an weiteren Stellen von einvernehmlichen Sprecherwechseln flankiert werden. Dabei beschreiben sie unterschiedliche Szenen, in denen sie ein Gemeinschafts- und Identifikationsgefühl erlebt haben. Die Vorbereitung des Schulhauses bzw. der neuen Klassenzimmer werden dabei als ein wesentlicher Bestandteil dargestellt, die die Identifikation mit der FAS fördern. Auf diese Weise werden Renovierungs- und Pflegemaßnahmen zu etwas Besonderem stilisiert. Allerdings gibt es zwei Details in dieser Sequenz, die auf eine Diskrepanz hinweisen: (1) Die dreimalige Verwendung des Wortes *eigentlich*, das auf einen Unterschied zwischen Wunsch und Wirklichkeit hindeutet. (2) Obwohl hier von einem Gestaltungswunsch gesprochen wird, der über die bloße Ausführung von definierten Aufträgen hinausgeht, dokumentieren die genannten Beispiele kaum einen Gestaltungsspielraum. Denn das Aufbringen von Farbe oder das Aufhängen eines Spiegels oder einer Lampe setzt der Kreativität enge Grenzen.

Die Eltern Hoffmann erwarten, bzw. fordern regelrecht von neuen Eltern, dass sie sich mit ihrer Zeit und Arbeitskraft in die Schule einbringen. Der Zugewinn der darin gesehen wird, wird interessanter Weise eng an persönliche Emotionen geknüpft. Gleich drei Mal spricht Nicole Hoffmann von ihrem persönlichen Wohlgefühl; ihre Bedürfnisbefriedigung steht demnach im Mittelpunkt. Das Erleben von Gemeinschaft ist dabei so positiv konnotiert, dass sie es nicht nur anderen Eltern auch wünscht, sondern ihr Mitwirken regelrecht einfordert: Eltern, die *man selten bei Arbeitsaktionen sieht, oder gar nicht. Ähm.: nie Zeit haben [...] völlig fehl am Platz in dieser Schule [sind]. Weil, zum Konzept gehört, dass die Eltern mit inbegriffen sind* (MH2, 679ff.). Die Idee einer harmonischen Schulgemeinschaft, in der sich alle einem gemeinsamen Ziel verpflichtet fühlen und sich wohl fühlen, wird zum erstrebenswerten Mittelpunkt.

Das Engagement in der FAS wird regelrecht zum Hobby der Familie Hoffmann: *Dann leg ma wieder los //mhm//, weil des macht Spaß, des macht richtig Spaß* (MH1, 755). Diese Momente tragen zu einer erneuten Annäherung an die FAS bei und ermöglichen den Hoffmanns sich vom Machtgerangel innerhalb des Trägervereins zu distanzieren. Einige Familien melden ihre Kinder innerhalb des ersten Schulbetriebsjahres von der Schule ab. Doch die Hintergründe dieses Entschlusses wollen Hennings Eltern nicht zu nah an sich heran lassen. Sie wollen keine *gefärbten Meinungen* (VH1, 842f.), *müssen es selbst erfahren, wollen es selbst erleben* (VH1, 838), auch wenn sie *natürlich auch ein bissl irritiert* (VH1, 839) sind. Die Erzählungen und Entscheidungen von unzufriedenen Erstklasseneltern führen dazu, dass Dirk und Nicole Hoffmann die Schulleiterin zu sich nach Hause zu einem klärenden Gespräch bitten (VH1, 842ff.). Daraufhin sind sie aus den Zweifeln *wieder total rausgezogen* (VH1, 852). Durch diese Maßnahme können sie an der FAS weiter festhalten, die mittlerweile einen wichtigen Platz in ihrem Leben einnimmt:

Die Gründungsphase einer Alternativschule

V: Es wäre ganz schlimm, wenn wir feststellen würden, oder wenn unsere

M: Ja

V: Vorstellungen da irgendwo: den Bach runtergehen gehen würden -

M: Ja, da bricht einiges zusammen

V: Also, da würde einiges zusammenbrechen für uns (VMH1, 981ff.).

Dieser Sequenz ist die Beschreibung von Henning als Regelgrundschüler vorausgegangen: Wie er *auf seiner Bank mit dem Nachbar [...] mit dem Stuhl schaukelt* (MH1, 971ff.) und er *total ((lachend)) //meschugge, ((lacht auf)) an dieser Tafel da //* (MH1, 976f.) wird. Mit diesem abschreckenden Bild der öffentlichen Schule—vor dem Hintergrund der eigenen negativ besetzten Schulbiografie—sind die Eltern Hoffmann nahezu gezwungen an ihrer FAS-Vision festzuhalten. Dabei geht das Gesamtpaket, dass die FAS der Familie bietet weit über die freie Entfaltung des Sohnes—der eine bessere Schulzeit als die Eltern haben soll—hinaus.

Die Eltern erleben ein Gemeinschaftsgefühl und erhalten die Gelegenheit sich trotz ihrer schulbiographischen Erlebnisse einer Bildungsinstitution verbunden zu fühlen und sich mit Bildungsfragen auseinander zu setzen. Auffällig ist die gewählte Zeitform. Während der Vater im Konjunktiv formuliert, spricht die Mutter im Präsens (*da bricht einiges zusammen*). Dies lässt bereits ein Bröckeln der Vision, eine aktuelle Enttäuschung vermuten. Auf diese Weise bekommt die FAS schon fast eine existente Bedeutung, deren Ausmaß an der Wortwahl *zusammenbrechen* und *den Bach runtergehen* ablesen lässt. Dennoch haben sie sich *ingeschossen auf unsere Schule [...] [und waren] noch nicht, mal auf nen Infoabend* (MH1, 692) in der Stadtteilschule. Das Personalpronomen zeigt die enge Verbundenheit und den mittlerweile alternativlosen Weg zur Einschulung in diese und keine anderen Schule.

Die Annäherung an die FAS wird demnach aktiv betrieben und erreicht ihren Höhepunkt kurz vor der Einschulung des Sohnes: Sie wollen *jetzt wieder zurück* (VH1, 422), *aber dann total motiviert dann auch wieder* (MH1, 423). Sie sind *mal gespannt, wie es läuft* (VH1, 358), was Dirk Hoffmann gleich zweimal innerhalb kurzer Zeit wiederholt (VH1, 364). Anders als während der aktiven Anfangszeit, begeben sie in eine Beobachterposition. Von ihrer ursprünglich als bedeutsam erlebte Rolle im Trägerverein ist hier nichts mehr vorhanden.

Sechste Phase der elterlichen Partizipation während der Gründungsphase einer FAS: Definitiv isses so, dass wir sehr zufrieden mit dieser Schule sind

Mit Hennings Einschulung wandelt sich auch das Interesse an den elterlichen Mitwirkungsmöglichkeiten. Vor der Einschulung führen die Eltern Hoffmann ihre vielfältigen Ideen aus, wie sie an der schulischen Lebenswelt des eigenen Kindes

partizipieren können. Dazu zählt u.a., dass der Vater seine Arbeitszeit auf Begleitedienste für den Sportunterricht ausrichtet (VH1, 920ff.) und die Mutter sich die Leitung einer Entspannungsgruppe, einen Workshop mit Haustieren oder die Arbeit mit Kindern im Schulgarten vorstellt (MH1, 926ff.). Diese Ideen werden jedoch im zweiten Interview nicht mehr thematisiert, obwohl beide davon ausgehen, dass das *absolut in den Mittelpunkt rücken* (VH1, 936f.) wird.

Nachdem das erste Schuljahr hinter der Familie Hoffmann liegt, hat das Ehepaar kaum noch Kenntnis über die Aufgaben und die Rolle des Trägervereins.

*V: Ja (..) Ja gut s Vereinsgeschehn muss ich ehrlich sagen, mh:(..) Also ich fands vor der ganzen schul:- bevor der=der Livebetrieb losging fand ichs Vereinsgeschehn. äh irgendwo doch, irgendwo **enger** oder so, ne=im Moment krieg ich des Vereinsgeschehn gar nicht mehr so:. So mit, also so eher so den, den **Livebetrieb**, Schule //mhm//, ne. Vereins- is; Jahresversammlung und //mhm// irgendwelche;. Wahlgeschichten und fertich, ne //mhm//. Aber ansonsten is eigentlich: für mich im Vordergrund die Schule //mhm// ne(..) Kriegst du den Verein mit, Nicole?*

M: Krieg ich den Verein mit?

*V: Den Verein als **Träger**.*

M: Nö.

V: Au nich ne.

M: Mh mh. Also eigentlich (3)

V: Die Schule is für uns, also, der Schulbetrieb (VH2, 302ff.).

Durch diesen Dialog wird ein struktureller Wandel der Elternpartizipation bei dem Ehepaar Hoffmann offensichtlich. Die anfängliche Euphorie und die antizipierten Gestaltungsideen gehören der Vergangenheit an. Dirk Hoffmanns Engagement in diversen Arbeitsgemeinschaften des Vereins, wie Finanzen, Sponsoring und Technik, die viel Raum im ersten Interview eingenommen haben (VH1, 441ff.), kommt ein Jahr überhaupt nicht mehr zur Sprache. An die Stelle von maßgeblicher Mitbestimmung und tatkräftiger Unterstützung im Trägerverein, auf die FAS in geradezu existentieller Weise angewiesen war, ist eine partiellen Wahrnehmung des Schulalltags getreten. In ihm sind lediglich austauschbare Hilfs- und Stützleistungen zu verorten. Die Aufgaben des Schulträgers sind aus Sicht der eingangs so engagierten Vaters diffus geworden und sind auf formale und abstrakte Beteiligungsmöglichkeiten, wie *irgendwelche Wahlgeschichten* reduziert. Mit dieser Einschätzung werden Zuständigkeiten und Hierarchien anerkannt sowie die Ergebenheit gegenüber Entscheidungen der verantwortlichen Personen.

Der Wandel geht jedoch mit einem Verlust der Identifikation mit dieser Schule einher was aus dem Einstieg in den Hauptteil der Erzählung während des zweiten Interviews deutlich wird: *Definitiv isses so dass wir, sehr zufrieden mit dieser*

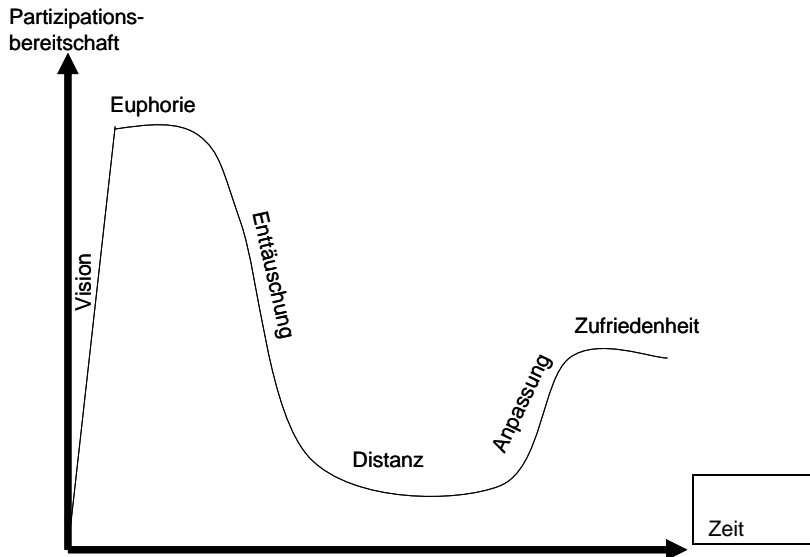
Schule sind (...) (MH2, 12). Nicole Hoffmann bilanziert hier und dokumentiert mit der Wortwahl *definitiv*, die vorangegangenen Überlegungen für dieses abgewogene Statement gleichsam wie ein Motto. Es handelt sich um ein vergleichbar nüchternes Urteil, in dem der persönliche Zugang der Mutter verborgen bleibt. In der Zufriedenheit steckt eine Genügsamkeit, ein Einverständnis mit dem was vorhanden ist, ohne etwas anderes verlangen zu wollen. Auch wenn hier *sehr zufrieden* artikuliert wird, steht das Maß der Begeisterung in keinem Verhältnis zu der sprachlichen Performanz der Steigerungsformen, die im ersten Interview zum Ausdruck kommt. Besonders markant ist das fehlende Personalpronomen vor dem Nomen: Es ist nicht länger *unsere* Schule, sondern *diese* Schule. Damit dokumentiert sich auch eine innere Distanz gegenüber der FAS. Nicole Hoffmann beschränkt ihre Partizipation und nimmt sich als Person raus: *ich muss da net [...] überall dabei sein* (MH2, 665). Ihre Rolle ist damit austauschbar geworden.

Konsequenter Weise nimmt dann auch das Kind und seine Befindlichkeit inhaltlich den Hauptteil des zweiten Interview ein: *Er lebt in den Tag hinein* (MH2, 36), *hat noch seine Wolke da, auf der er so n bisschen da rumschwebt irgendwie* (VH2, 53f.), *hat Probleme mit der Konzentration* (MH2, 66), *lässt sich unwahrscheinlich schnell ablenken* (MH2, 77), *fühlt sich anderen Kindern gegenüber benachteiligt* (MH2, 27) und *kuschelt* (MH2, 29) gerne mit den Lehrerinnen. In diesem Lichte wird der ohnehin negative Vergleichshorizont Regelschule noch schwärzer und die Schulwahlentscheidung noch besser. Kritische Äußerungen über den Schulbetrieb kommen kaum zu Sprache. Etwaige Probleme werden nicht konkretisiert und in ein rundherum harmonisches Bild verpackt: *Mit allen Ecken und Kanten was teilweise so rüberkommt, aber, grundsätzlich stehn wir voll hinter der Sach noch, ja* (VH2, 257ff.). Selbst bei der direkten Frage nach Kritik an der FAS *fällt spontan [nichts] ein* (VH2, 584). Damit präsentiert sich das Ehepaar Hoffmann als solidarische Eltern, denen offizielle Zweifel und Kritik am Konzept der FAS und der Umsetzung fern liegen.

Erkenntnisse über die Gründungsphase einer FAS

Bei der Schulwahlentscheidung der Familie Hoffmann spielen anreiztheoretische Kriterien eine wichtige Rolle. Ihre Verbindung zur FAS beginnt als der Sohn gerade das Kindergartenalter erreicht und durchläuft bis zum Ende des ersten Schuljahres einen auffälligen Partizipationswandel. Diese Entwicklung beginnt mit einer aktiven und geradezu euphorischen Gestaltungsphase und endet mit in einer austauschbaren Rolle, die mit Zufriedenheit ohne Wissen um organisatorische oder gestalterische Elemente des Schulbetriebs einhergeht. In der Abbildung 1 ist diese Entwicklung visualisiert, in der insgesamt sechs Phasen herauskristallisiert werden. Dabei wird auf der Datengrundlage, die durch zwei Interviews mit dem Ehepaar Hoffmann geschaffen wurde, das Geschehen im Trägerverein der FAS hypothetisch nachgezeichnet.

Abb.: Partizipationswandel im Fall Hoffmann (aus: Trumpa 2010, S. 233)



Im Koordinatensystem liegt auf der x-Achse die Zeit, die hier ca. 3,5 Jahre umfasst. Auf der y-Achse ist die Partizipationsbereitschaft verortet, die ohne Maß sondern lediglich in Relation angegeben werden kann. In der Verlaufskurve sind die aus dem Interviewmaterial rekonstruierten sechs Phasen Vision, Euphorie, Enttäuschung, Distanz, Anpassung und Zufriedenheit visualisiert. Die Übergänge sind dabei fließend und ihre jeweilige Dauer lässt sich nur schätzen, aber in einer bestimmten Reihenfolge angeben. Nachfolgend werden die Kernelemente dieser Phasen zusammengefasst.

Erste Phase: Vision

Die kurze Phase der anfänglichen Vision geht mit dem Gedankenexperiment eines ganzheitlichen, kindgerechten Lern- und Lebensortes einher, der eine attraktive Alternative zum traditionellen staatlichen Schulwesen sein könnte. Eine vergleichbare Euphorie wurde bei einer Studie zum Homeschooling in Großbritannien identifiziert. Eltern, die eine Alternative zur staatlichen Schule für ihre Familie als Option erkannten, beschrieben diese Erkenntnis ebenfalls mit großer Begeisterung „that would be my dream“ (Lee 2010, S. 180). Dies verweist zum einen auf ein Bildungsverständnis, das innerhalb eines vom Staat geregelten Schulwesens nicht ausreichend berücksichtigt zu sein scheint und zum anderen auf eine Sehnsucht nach Solidarisierung mit Gleichgesinnten, mit denen sich

Die Gründungsphase einer Alternativschule

gemeinsame Ziele bzw. Visionen verfolgen lassen. In dieser Zeit wird bereits das Professionalisierungsdilemma einer von Eltern gegründeten Schule deutlich: Die Initiatorin benötigen eine bestimmte Anzahl an Mitstreiter/-innen für ihre Idee. So werden vielfältige, vor allem informelle Begegnungen genutzt, um tatkräftige Unterstützung zu gewinnen. Die rekrutierten Personen – in der Regel Eltern – sollten nicht nur potentielle Schulgeldzahler sein, sondern möglichst über vielfältige Kontakte und Kompetenzen verfügen, die einen Schulaufbau ermöglichen bzw. erleichtern. Dabei dürfen sie jedoch nicht (zu) kritisch sein, um Konsenslösungen bei Aushandlungsprozessen aushalten und mittragen zu können.

Zweite Phase: Euphorie

Es folgt eine emotionale Phase, die hier als Euphorie betitelt wird. Die Solidaritätsgemeinschaft setzt Energien frei, um eine Schule für die eigenen Kinder ins Leben zu rufen, die „irgendwie besser“ ist. Dabei spielen eigene negative schulbiographische Erlebnisse eine nicht unwesentliche Rolle. Die Akteure bestärken sich zusätzlich durch medienwirksame Diskussionen über die Reformbedürftigkeit des staatlichen Schulwesens. Auf diese Weise entsteht eine Aufbruchsstimmung, die mit vielfältigen Aktivitäten einhergeht. Alle Beteiligten möchten mit ihrem Engagement zur Verwirklichung der Visionen beitragen. Individuelle Vorstellungen von zukünftigen Zuständigkeiten, bis hin zu beruflichen Optionen in einem unkonventionellen Schulbetrieb sind kaum begrenzt.

Dritte Phase: Enttäuschung

In dieser Phase treffen verschiedene (Wunsch)Vorstellungen auf die Realität, die immer mit Kompromisslösungen einhergeht. Die kollektiv und persönlich aufgebauten Erwartungen können selbst unter optimalen Bedingungen niemals in die Wirklichkeit übertragen werden. Häufig ermöglichen begrenzte finanzielle Ressourcen nur enge Spielräume. An vielen Stellen müssen sich Einzelne von ihren Visionen verabschieden, während parallel Zuständigkeiten und Machtverhältnisse (neu) geregelt werden. Es kristallisieren sich verbindliche Verantwortungsbereiche heraus, die mit Durchsetzungsbestrebungen einhergehen, wie sie für ein Vereinsgeschehen als typisch angesehen werden können. Eine Gleichberechtigung aller Beteiligten gelingt zwangsläufig nicht, wodurch sich Einzelne ausgegrenzt und entbehrlich fühlen. Dabei entstehen offene und verdeckte Unzufriedenheit, die auf der einen Seite mit verringerten Partizipationsbereitschaft oder dem Verlassen der Gemeinschaft einhergehen kann. Auf der anderen Seite nehmen Einzelne ihre Verantwortung für einen bestimmten Zuständigkeitsbereich sehr ernst, wodurch erst die Aufnahme eines Schulbetriebs möglich wird. Darin liegt jedoch die zweite Hürde für die Professionalisierung einer FAS: Bei den engagierten Personen, die für eine FAS konkrete Verantwortung übernehmen und ins Leben rufen, handelt es sich nicht zwangsläufig um Personal, das die (formalen) Qualifikationen für diesen

Tätigkeitsbereich mitbringt. Ihre Legitimation für diesen Aufgabenbereich sowie ein professionelles Handeln kann leicht in Frage gestellt werden und ins Wanken geraten.

Vierte Phase: Distanz

Im Anschluss an die Phase der Enttäuschung ziehen sich Personen ohne festgelegten Zuständigkeitsbereich aus dem Zentrum des Geschehens zurück. Entweder wenden sie sich vom Projekt vollständig ab, oder verfolgen den Fortgang aus einer (kritischen) Distanz. Bleiben sie am Rande des Geschehens, dann liegen individuelle Begründungszusammenhänge vor, die vor einem gänzlichen Ablösen vom Geschehen schützen. Dazu zählen beispielsweise die Kompensation von schulbiografischen Erfahrungen oder der Aufbau eines sozialen Netzwerkes, wie im Fall Hoffmann geschehen. Auftauchende Probleme werden verschlicht; negative Erlebnisse werden umgedeutet oder unterdrückt. Für die Schulbetreiber ist es notwendig möglichst viele Mitstreiter/-innen zu behalten, aber vor allem auch neue zu gewinnen, die die entstandenen Macht- und Organisationsstrukturen nicht hinterfragen.

Fünfte Phase: Anpassung

Bevor es zur verbindlichen Anmeldung eines Kindes an der FAS kommen kann, findet eine Annäherung an die realen Umstände statt. Damit werden die Gegebenheiten anerkannt und akzeptiert, was für die Professionalisierung einer FAS von wesentlicher Bedeutung ist. Nur wenn die aufgebauten Strukturen nicht infrage gestellt und die für den Schulbetrieb existentiell notwendigen Hilfsleistungen, wie z.B. Hausmeister- und Reinigungstätigkeiten von den Eltern erbracht werden, kann eine Schule betrieben werden. Dennoch bleibt das Verhältnis zwischen Eltern, die die Schule betreiben und Eltern, die die Schule nutzen, ein Spannungsfeld. Denn die Rollenverteilung – auch gegenüber dem beschäftigten Lehrpersonal – bleibt ambivalent, wenn Eltern als Mitglieder im Trägerverein einer Schule formal existentielle Entscheidungen für die Schule treffen (können). Daher ist es sehr wichtig, dass diese Option außerhalb des Gesichtsfeldes der (neu) hinzukommenden Eltern liegt.

Sechste Phase: Zufriedenheit

Mit der Einschulung des Kindes wird eine bewusste Entscheidung für die Zugehörigkeit in diese Schulgemeinschaft getroffen. Damit pendelt sich die Partizipationsbereitschaft auf ein mittleres Niveau ein. In der Graphik ist ein Linienschwung enthalten, der zaghaft ein potientielles Schwanken andeutet. Die Möglichkeiten der elterlichen Beteiligungen rund um den Schulalltag und der Instandhaltung des Schulgebäudes sind vielfältig, jedoch austauschbar. Dadurch ist ein hohes Maß an Motivation aufzubringen, um als Eltern mit diversen familiären

Verpflichtungen kontinuierlich Dienstleistungen für die Schule zu erbringen. Für den Großteil der Eltern muss sich die Beteiligung im Trägerverein der Schule auf Wahlmöglichkeiten beschränken. Denn nur wenn die Masse der Elternschaft unproblematisch ersetzbar und mit den erhaltenen Dienstleistungen zufrieden ist, kann die pädagogische und konzeptionelle Arbeit vorangetrieben und die Schule ausgebaut werden. Außerdem wird die elterliche Arbeitskraft benötigt, um die Betriebskosten in einer finanziell schwierigen Anfangsphase überhaupt decken zu können.

Fazit

Mit Hilfe eines Einzelfalls wurden sechs Phasen der Elternpartizipation während der Gründungszeit einer FAS rekonstruiert. Da dieser Fall mangels geeigneter Daten nicht mit anderen Interviewaussagen von Eltern, die einen vergleichbaren Zeitraum erlebt haben, kontrastiert werden kann, ist der hier angenommene Phasenverlauf als Hypothese in einem weitgehend unerforschten Feld einzuordnen.

Durch den verstehenden Nachvollzug des geschilderten sozialen Handels und ihrer eigenen Relevanzstruktur ist jedoch anzunehmen, dass die rekonstruierten Strukturen über den Einzelfall hinaus weisen. Inwieweit es sich um einen typischen Verlauf in der Gründungsphase einer FAS handelt, muss an weiteren Fällen geprüft werden. Dabei wäre insbesondere ein Vergleich mit dem Erleben auf Seiten der dauerhaft verantwortlichen Personen von großem Forschungsinteresse. Denn im Abgleich mit den elf Schritten, die in der Gründungsmappe der BFAS ausgewiesen werden (vgl. BFAS 2013, S. 16ff.), sind Aspekte genannt, die bei der Fallrekonstruktion unerwähnt bleiben. Dazu zählen die juristischen Belange, wie die Kenntnisse über das Schulrecht, die Rechtsform der Schulträgerschaft und das Genehmigungsverfahren. Aber auch die pädagogische Konzeptualisierung findet nur am Rande Erwähnung und die elterlichen Gestaltungseinflüsse erweisen sich als marginal. Dies weist auf weitere spezifische Herausforderungen der Initiator/-innen hin, die von den „Mitmachern“, die Unterstützungsleistungen beim Geld beschaffen, Türen öffnen und Räume finden leisten, nicht im vollen Umfang wahrgenommen bzw. wiedergegeben werden können. Daneben wären die Einflussfaktoren auf die gruppendynamischen Prozesse von Forschungsinteresse. Es ist zu vermuten, dass diese durch die Perspektive von ausgestiegenen Elternpaaren deutlich(er) formuliert werden könnten, die mit einer kritischeren und distanzierteren Haltung auf die Gründungsphase blicken.

Die hier rekonstruierte Partizipationsbereitschaft spiegelt auf der einen Seite das besondere Professionalisierungsdilemma einer FAS. Dazu gehört (1) die Notwendigkeit möglichst viele gleichgesinnte Elternpaare zu finden, die bereit sind einen Trägerverein für eine Schule zu gründen. Daneben bedarf es (2) einer Reihe von Ressourcen, die möglichst kostenneutral mobilisiert werden, um die Voraussetzungen für einen Schulbetrieb realisieren zu können. Neben der (3)

Aushandlung von verbindlichen Zuständigkeiten benötigt der laufende Schulbetrieb (4) eine kritische Masse an Eltern, die dauerhaft Dienstleistungen erbringen, die in staatlichen Schulen u.a. durch Reinigungspersonal und Hausmeisterdienste abgedeckt werden. Diese Umstände deuten darauf hin, dass (5) Elternarbeit an FAS eigenen Regeln folgt und einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf.

Auf der anderen Seite verweist der hier angenommene Partizipationsverlauf eines Elternpaares, das am Ende mit der Schulwahl und den Beteiligungsmöglichkeiten zufrieden ist, auf einen hinreichend erfolgreichen Professionalisierungsprozess der FAS, aus dem sich Erkenntnisse für zukünftige Schulgründer/-innen ziehen lassen. Zum einen macht er (1) deutlich, dass nur ein definierter und klar umgrenzter Personenkreis die Aufgaben eines Schulträgers mit Entscheidungsgewalt verantworten kann. Zum anderen (2) deckt er die besonderen Herausforderungen dieser Anfangszeit auf, die während der Gründungsjahre von den Akteur/-innen vermutlich eher diffus wahrgenommen und wahrscheinlich kaum reflektiert werden – nicht zuletzt weil Ressourcen für eine Metaperspektive fehlen. Dazu zählen die Aushandlungen bezüglich Zuständigkeiten und Machtstrukturen bzw. die Notwendigkeit eines möglichst kompetenten und klar umgrenzten Leistungsteams, das mit spezifischen Rechten und Pflichten ausgestattet ist, die allen anderen (gut begründet) verwehrt bleiben. Deshalb wäre es (3) wünschenswert, wenn sich Eltern, die für den Zweck einer Schulgründung zu einem Trägerverein zusammenschließen, Kenntnisse über die Besonderheiten und die damit verbundene Gradwanderung haben. Denn durch eine gemeinsame Reflexion der Situation besteht die Chance, Enttäuschungen vorzubeugen und die Weichen von Anfang an für einen möglichst konfliktarmen und erfolgreichen Schulaufbau zu stellen.

Notes

1. Das Transkript folgt den Regeln einer Verschriftlichung, wie sie für die Rekonstruktion von Interviewmaterial geeignet erscheinen (vgl. Trumpa 2010, 276). Fettauszeichnung steht bspw. für eine betonte Aussprache.

Literatur

- Altenburg, T. (1996). *Übergangsprobleme von Schüler/innen der „Freien Schule Hamburg / Harburg“ beim Wechsel auf weiterführende Schulen*. Hamburg: Eigenverlag.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2003). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bude, H. (2011). Fallrekonstruktion. In R. Bohnsack; M. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. (S. 60-61) 3. Aufl. Opladen & Famington Hills: Budrich.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hrsg.). (o.J.). *Wir über uns. Daten & Fakten*. [abgerufen am 6.11.2014]
- Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hrsg.). (2013). *Gründungsmappe*. Berlin: pdf Versand auf Bestellung.
- de Haan, G. (1992). Was leisten Freie Schulen? In Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hrsg.), *Freie Alternativschulen - Kinder machen Schule - Innen- und Außenansichten. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie über*

- die Freie Schule Frankfurt.* (S. 177-191) Wolfratshausen: Eigenverlag.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Henry-Huthmacher, C. (2008). *Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie.*
http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf [abgerufen am 07.08.2014]
- Hofmann, M. (2013). *Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Eine Einführung.* Neu-Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Keese-Philipps, H. (1989). *Alternativschulen am Ende? Untersuchungen zu Eltern und Elternbewusstsein in alternativen Schulen unter besonderer Berücksichtigung partizipatorischer Momente.* Frankfurt a. M.: AFRA.
- Köhler, U. & Krammling-Jöhrens, D. (2000). *Die Glocksee -Schule - Geschichte - Praxis Erfahrungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lees, H. (2010). *The gateless gate of home education discovery. What happens to the self of adults upon discovery of the possibility and possibilities of an educational alternative?* University of Birmingham,
<http://etheses.bham.ac.uk/1570/1/Lees11PhD.pdf> [abgerufen am 17.03.2015]
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. eine sozialwissenschaftliche Untersuchung.* Stuttgart: Lucius.

Die Gründungsphase einer Alternativschule

Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek: Rowohlt.

Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Beltz.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.

Reyher, B. (1999). *"Daß man nicht mehr auf Bäumen leben kann oder so."- Übergangsprobleme von Kindern an Freien Alternativschulen auf weiterführende Schulen - dargestellt am Beispiel der Freien Schule Leipzig*. Pädagogische Hochschule Heidelberg: Eigenverlag.

Rüdinger, T. (1997). *Durchlässigkeit des Schulsystems und individuelle Schullaufbahn - Studie zur Übergangsproblematik von Kindern der Freien Schule Leipzig-Connewitz zu Institutionen des öffentlichen Schulsystems*. Leipzig: Eigenverlag.

Statistisches Bundesamt (2014). *Bildung und Kultur. Privatschulen. Schuljahr 2012/13. Fachserie 11. Reihe 1.1.*

Wiesbaden.

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen2110110137004.pdf?__blob=publicationFile

[abgerufen am 14.04.2014]

Trumpa, S. (2010). *Elternperspektiven – Rekonstruktionen an einer Freien Schule*.

Studien zur Bildungsgangforschung; Bd. 31. Opladen: Budrich.

Trumpa, S. (2010a). Gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Elternhaus und

Schule – eine Illusion. *Pädagogische Rundschau*, 64. Jahrgang, Heft 5. S. 549-564.

Trumpa, S. (2015). Entlastungs- und Kompensationsfunktion von Schule als

Chance zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit – Familiäre Bedürfnislagen als Einflussfaktor bei der Schulwahl. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule – Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*.

Weinheim: Beltz Juventa. (im Druck)

Wiesemann, J. (2000). *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer*

Freien Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wiesemann, J. & Amann, K. (2012). Freie Alternativschulen. In H. Ullrich & S.

Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. (S. 97-116) Wiesbaden: Springer VS.

Author Details

Dr. Silke Trumpa ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogische Hochschule Heidelberg. Kontakt:

Institut für Erziehungswissenschaft, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg. mail: trumpa@ph-heidelberg.de



This work by Silka Trumpa is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/)