



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„HOME-SCHOOLING

Lernen ohne Schule in Wien

dargestellt anhand einer empirischen Studie“

Verfasserinnen

Sabine Möstl

Sabrina Suchyna

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Abstract

This paper aims at comparing the motives parents have in Austria and Great Britain/Australia, respectively for teaching their children at home (home schooling). In order to be able to compare those motives, the authors of this paper first analyzed the relevant literature discussing the motives parents have for educating their children at home (the studies were mainly carried out in the USA and Canada). Then they carried out their own study on home schooling in Austria by interviewing ten mothers who educated (one or more or all of) their children at home (at least one child educated at home had to be between 6 and 10 years old (elementary school age)). The questions aimed at the entire home schooling complex (number of children educated at home, age, gender, duration of home schooling so far, educational career of parents, process and organization of teaching at home, educational material used, impact of home schooling on family (life), reactions by family and others to home schooling, changes in the child due to home schooling, improvements suggested for home schooling in Austria, and most importantly: the motives for home schooling). In the next chapter, a study by Alan Thomas (2007) carried out in Great Britain and Australia based on 100 interviews with home schooling parents was analyzed. Then, those motives were compared with the motives the Austrian families had given. Finally, a comparison of the motives given in Thomas' study, the ones mentioned in the Austrian study and those listed in all the other studies analyzed in the literature part of the paper were compared with each other. It turned out that the motives in all three countries as well as in the USA and Canada hardly differed from each other, except for religious reasons for home education that were only mentioned by American, British and Australian parents. The main motives were: higher level of education believed to be reached at home, more time spent with children, better consideration of special interests and needs of children, teaching children the "right" (social) values, no mobbing, no problems with teachers, no school anxieties, no other psychological problems.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel einen Vergleich zwischen den Motiven von Eltern in Österreich einerseits und Großbritannien/Australien andererseits in Bezug auf häuslichen Unterricht durchzuführen. Um einen derartigen Vergleich anzustellen, wurde zunächst ein Literaturteil mit Schwerpunkt auf internationalen Studien (vorwiegend USA und Kanada) zum Thema „Motive für häuslichen Unterricht“ erstellt. Im Anschluss daran wurde eine eigene, von den Verfasserinnen durchgeführte Erhebung zur Thematik vorgestellt. Die Untersuchung basierte auf zehn Interviews mit Müttern, die ein Kind/mehrere Kinder/alle ihre Kinder in Österreich daheim unterrichten, wobei Voraussetzung war, dass sich mindestens ein zu Hause unterrichtetes Kind im Volksschulalter befand. Dabei wurde der gesamte Themenkomplex des Home Schooling abgefragt: Alter, Geschlecht und Anzahl der zu Hause unterrichteten Kinder, Dauer des Unterrichts zu Hause, Schulbildung der Eltern, Ablauf des Unterrichts daheim, verwendete Materialien, unterrichtende Person, Auswirkungen des häuslichen Unterrichts auf die Familie, Akzeptanz des häuslichen Unterrichts seitens des Umfeldes, Änderungswünsche bezüglich häuslichem Unterricht in Österreich und schließlich der Schwerpunkt der Befragung: die Motive für den häuslichen Unterricht. Anschließend wurde eine Studie von Alan Thomas (2007) im Hinblick auf die Motive, die die 100 von Thomas befragten Familien in Großbritannien und Australien für Home Schooling angegeben hatten, analysiert. Diese Ergebnisse wurden dann mit den in Österreich erhobenen Motiven und den im Literaturteil für die USA und Kanada erhobenen Motiven verglichen. Es zeigte sich, dass die Eltern aus den genannten Ländern die gleichen Motive hatten, abgesehen von religiösen Motiven, die nur in den USA, in Großbritannien und in Kanada genannt wurden. Die am häufigsten genannten Motive waren: eine bessere und qualitativ hochwertigere Bildung durch häuslichen Unterricht, mehr Zeit, die man mit den eigenen Kindern verbringen kann, mehr Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder, Vermittlung besonderer Werte, kein Mobbing, keine Probleme mit Lehrkräften, keine Schulängste und keine anderen psychologischen Probleme.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Sabine Möstl, versichere hiermit,
dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und,
dass ich diese Diplomarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, April 2011

Sabine Möstl

Ich, Sabrina Suchyna, versichere hiermit,
dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und,
dass ich diese Diplomarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, April 2011

Sabrina Suchyna

Danksagung

An dieser Stelle geht unser besonderer Dank an alle, die zur Realisierung der vorliegenden Diplomarbeit beigetragen haben.

Danke ...

... an unsere Familien für die emotionale Unterstützung und Motivation.

... an unseren Betreuer Univ. Prof. Dr. Stephan Thomas Hopmann für seine Unterstützung, Ideen und Anregungen und seine kompetente Begleitung dieser Arbeit.

... und an alle Homeschooling-Familien, die uns durch Interviews und Anregungen weitergeholfen haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung (S.M. / S.S.)	13
1.1	Allgemeines (S.M. / S.S.)	13
1.2	Problemstellung und Zielsetzung (S.M. / S.S.).....	13
1.3	Forschungsstand (S.M. / S.S.)	14
1.4	Forschungslücke – Forschungsfrage (S.M. / S.S.)	16
1.5	Forschungsmethode (S.M. / S.S.)	17
1.6	Gliederung der Arbeit (S.M. / S.S.).....	18
2	Das österreichische Schulwesen (S.M. / S.S.)	20
2.1	Historischer Überblick (S.M.).....	20
2.1.1	Die Einführung der Schulpflicht in Österreich durch Maria Theresia (S.M.)	20
2.1.2	Das 19. Jahrhundert (S.M.).....	22
2.1.3	Das 20. Jahrhundert (S.M.).....	23
2.2	Schulpflicht – Bildungspflicht (S.M.)	26
2.3	Schulformen im Volksschulbereich in Österreich (S.S.)	27
2.3.1	Öffentliche und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schulen (S.S.).....	27
2.3.2	Private Schulen (S.S.).....	31
2.3.2.1	Gesetzeslage (S.S.).....	31
2.3.2.2	Private Schulformen (S.S.)	31
2.3.2.3	Motive für die Wahl von Privatschulen (S.S.).....	32
2.3.3	Besuch von Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht (S.S.)	33
2.3.4	Häuslicher Unterricht (S.S.)	34
3	Häuslicher Unterricht (S.M. / S.S.)	35
3.1	Begriffseingrenzung „häuslicher Unterricht“ (S.M.).....	35
3.2	Historischer Rückblick (S.M.)	36
3.3	Häuslicher Unterricht heute (S.M.)	41
3.3.1	Statistische Daten (S.M.)	41
3.3.2	Der häusliche Unterricht in der Praxis (S.M.)	43
3.3.2.1	Stile des häuslichen Unterrichts nach Mohsennia (2003) (S.M.)	44

3.3.2.2	Leben ohne Schule nach John Holt (S.M.).....	48
3.3.2.3	Typisierung der Lernkonzepte nach Spiegler (2008) (S.M.).....	48
3.3.3	Organisatorische Gegebenheiten in Österreich (S.M.).....	52
3.3.3.1	Gesetzliche Grundlagen (S.M.).....	52
3.3.3.2	Prüfungen in Österreich (S.M.).....	53
3.3.4	Organisatorische Gegebenheiten in Europa (S.M.).....	55
3.4	Persönliche Merkmale von Kindern im häuslichen Unterricht (S.S.).....	58
3.5	Charakteristika von Familien, die häuslichen Unterricht pflegen (S.S.)	62
3.6	Sozialisation (S.S.)	63
3.7	Weitere soziale Gesichtspunkte – Reaktionen aus dem Umfeld (S.S.)	67
3.8	Pro und Contra von häuslichem Unterricht (S.S.).....	69
3.8.1	Negative Aspekte des häuslichen Unterrichts (S.S.)	69
3.8.2	Positive Aspekte des häuslichen Unterrichts (S.S.).....	71
3.9	Motive für den häuslichen Unterricht (S.S.)	73
4	Empirische Untersuchung (S.M. / S.S.).....	80
4.1	Methodische Vorgehensweise (S.M.)	80
4.1.1	Erhebungsmethode (S.M.)	80
4.1.2	Aufbereitungs- und Auswertungsmethode (S.M.).....	81
4.1.3	Der Interviewleitfaden (S.M.)	82
4.1.4	Die Befragten (S.M.).....	84
4.2	Auswertung der Daten (S.M. / S.S.).....	85
4.2.1	Allgemein Eckdaten (S.M.).....	85
4.2.1.1	Anzahl der häuslich beschulten Kinder (S.M.).....	85
4.2.1.2	Alter der häuslich beschulten Kinder (S.M.)	85
4.2.1.3	Geschlecht (S.M.)	86
4.2.1.4	Dauer des häuslichen Unterrichts bisher (S.M.).....	86
4.2.1.5	Anzahl der Kinder in öffentlichen Schulen (S.M.)	86
4.2.1.6	Ausbildung und Berufsausübung der Eltern (S.M.)	86
4.2.2	Spezifische Fragen zum häuslichen Unterricht (S.M.).....	88
4.2.2.1	Gestaltung des häuslichen Unterrichts im Alltag (S.M.)	88
4.2.2.2	Verwendete Lernmaterialien (S.M.)	96
4.2.3	Familienpezifische Fragen (S.M.)	98
4.2.3.1	Unterrichtende Person (S.M.).....	98
4.2.3.2	Auswirkungen des häuslichen Unterrichts auf die Familie (S.M.)	99

4.2.4	Motive für den häuslichen Unterricht (S.S.).....	102
4.2.4.1	Motive, die zur Entscheidung für häuslichen Unterricht führten (S.S.).....	102
4.2.4.2	Akzeptanz des häuslichen Unterrichts in der Familie (S.S.)	108
4.2.4.3	Änderungen der Motive (S.S.)	110
4.2.5	Veränderungen der Kinder durch den häuslichen Unterricht (S.S.) ...	111
4.2.6	Abschließende Fragen (S.S.).....	114
4.2.6.1	Häuslicher Unterricht als Alternative zur Schule (S.S.).....	114
4.2.6.2	Informationen zu häuslichen Unterricht (S.S.)	117
4.2.6.3	Das Bild von Familien mit häuslichem Unterricht in der Öffentlichkeit (S.S.).....	118
4.2.6.4	Möglichkeiten für die Erleichterung des häuslichen Unterrichts für Familien (S.S.).....	121
4.3	Interpretation (S.M. / S.S.).....	126
4.3.1	Allgemeine Eckdaten (S.M.).....	126
4.3.2	Spezifische Fragen zum häuslichen Unterricht (S.M.)	129
4.3.2.1	Verwendete Lernmaterialien (S.M.)	133
4.3.3	Familien spezifische Fragen (S.M.).....	134
4.3.3.1	Unterrichtende Person (S.M.)	134
4.3.3.2	Auswirkungen des häuslichen Unterrichtes auf die Familie (S.M.).....	134
4.3.4	Motive für häuslichen Unterricht (S.S.).....	136
4.3.4.1	Motive, die zur Entscheidung für häuslichen Unterricht führten (S.S.).....	136
4.3.4.2	Akzeptanz des häuslichen Unterrichts in der Familie (S.S.)	138
4.3.4.3	Änderung der Motive (S.S.)	139
4.3.5	Veränderungen des Kindes durch den häuslicher Unterricht (S.S.).....	139
4.3.6	Abschließende Fragen (S.S.).....	141
4.3.6.1	Häuslicher Unterricht als Alternative zur Schule (S.S.).....	141
4.3.6.2	Informationen zu häuslicher Unterricht (S.S.)	142
4.3.6.3	Das Bild von Familien mit häuslichem Unterricht in der Öffentlichkeit (S.S.).....	142
4.3.6.4	Möglichkeiten für die Erleichterung des häuslichen Unterrichts für Familien (S.S.).....	143
4.4	Resümee (S.S.).....	146
5	Vergleich der Motive Österreich, Großbritannien, Australien (S.M. / S.S.)	148
5.1	Methodische Vorgehensweise (S.M.).....	148

5.2	Studie Thomas (2007) (S.M.).....	150
5.3	Studienvergleich (S.S.)	160
5.4	Beantwortung der Forschungsfrage (S.S.)	168
6	Conclusio (S.M. / S.S.)	170
7	Literaturverzeichnis	175
8	Anhang	183
8.1	Leitfaden für das Interview.....	183
8.2	Hausunterrichtsanmeldung.....	185
8.3	LEBENS LAUF Sabrina Suchyna	189
8.4	LEBENS LAUF Sabine Möstl.....	190

Die vorliegende Diplomarbeit wurde von Sabine Möstl (S.M.) und Sabrina Suchyna (S.S.) verfasst. Die Initialen der Verfasserinnen des jeweiligen Kapitels werden neben der Überschrift in Klammer angegeben.

1 Einleitung (S.M. / S.S.)

1.1 Allgemeines (S.M. / S.S.)

In den letzten Jahren ist eine deutliche Unzufriedenheit der Eltern, Lehrer¹ und Schüler mit dem derzeitigen Schulsystem zu verzeichnen. Durch den rapiden Anstieg von Migranten in den österreichischen Schulklassen wird von vielen Eltern befürchtet, dass der Bildungsstandard für ihre Kinder nicht mehr gewährleistet werden kann. Aber auch Einsparungen, wie der Wegfall von Förderstunden, das Zusammenlegen von Klassen und weniger Lehrkräfte, geben ein Bild von der derzeitigen schlechten Bildungssituation in Österreich wieder. Unabhängig von den Änderungsvorschlägen der zuständigen Ministerien versuchen seit einiger Zeit Eltern vermehrt Alternativen zum derzeitigen öffentlichen Schulsystem zu finden.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung (S.M. / S.S.)

Gegenwärtig sind in Österreich neben den öffentlichen Schulen drei alternative Unterrichtsformen gesetzlich erlaubt: mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schulen, Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht und häuslicher Unterricht.

Im Rahmen des Schulpädagogikseminars „Die Entschulung der Schule“ bei Univ.-Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann wurden uns alternative Schulformen vorgestellt. Dadurch wurden wir auf das Thema häuslicher Unterricht aufmerksam. Darüber hinaus konnten wir uns im Zuge eines Referates und unserer Seminararbeiten über häuslichen Unterricht näher mit dieser alternativen Schulform auseinandersetzen. Später haben wir durch unsere Rechercharbeiten häuslichen Unterricht dann auch in den verschiedensten Ländern kennengelernt. Daraus ergab sich für uns die Frage, wie sich die Situation des häuslichen Unterrichts in Österreich darstellt. Ist diese Unterrichtsalternative der Öffentlichkeit oder nur Personen, die sich intensiv mit alternativen Schulsystemen in Ös-

¹ Im Dienste der besseren Lesbarkeit wird auf eine genderneutrale Schreibweise verzichtet. Selbstverständlich sind dennoch immer Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

terreich befassen, bekannt? Wie wird häuslicher Unterricht umgesetzt? Welche Motive haben Eltern, sich für häuslichen Unterricht zu entscheiden?

Die vorliegende Diplomarbeit hat den häuslichen Unterricht² zum Gegenstand, eine erlaubte und klar geregelte Alternative zum Pflichtschulbesuch, die in Österreich noch wenig bekannt ist. Im Speziellen soll untersucht werden, welche Motive Eltern haben, ihre Kinder häuslich zu beschulen. Diese im Zuge einer empirischen Erhebung gewonnenen Daten werden dann mit Daten, die sowohl in Großbritannien als auch in Australien³ zur selben Thematik erhoben wurden, verglichen (ausführlicher dazu siehe Abschnitt 1.6).

1.3 Forschungsstand (S.M. / S.S.)

Auf internationaler Ebene gibt es bereits einige Studien, die die Gründe, warum Eltern ihre Kinder zu Hause unterrichten, untersuchen. Für die Entwicklung der Entscheidung der Eltern für häuslichen Unterricht können verschiedene Ursachen verantwortlich sein (vgl. Spiegler 2008, S. 46).

Gegenwärtig sind verschiedene Typologien der Motive für häuslichen Unterricht in Diskussion, da der Forschungszweig noch jung ist und die internationale Vernetzung erst langsam wirkt. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Frage nach den Gründen für häuslichen Unterricht nicht leicht zu beantworten ist. Faktoren wie der Stellenwert und die Bedeutung des Schulwesens im jeweiligen religiösen Bekenntnis der Eltern, die rechtlichen Rahmenbedingungen, der kulturelle und weltanschauliche Hintergrund der Betroffenen bis zu persönlichen Erfahrungen in der eigenen Biografie beeinflussen die Eltern. (vgl. ebd.).

² In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Oberbegriff „häuslicher Unterricht“ verwendet. Darunter definieren wir Unterricht, der zu Hause von den Eltern selbst gestaltet wird. Zu einer ausführlichen Begriffsklärung siehe Abschnitt 3.1.

³ Bereits an dieser Stelle sei festgehalten, dass die ursprünglichen Bedenken, eine Studie aus einem Land wie Australien, in dem möglicherweise geografische Bedingungen den Eltern oft keine andere Wahl als den häuslichen Unterricht lassen, in den Vergleich mit einzubeziehen, verworfen wurden, da sich bei der Recherche herausstellte, dass diese Motive in der von Thomas (2007) herangezogenen Studie absolut keine Rolle spielten (Näheres dazu vgl. Abschnitt 5.1.).

Aus der Sicht der Eltern ließen sich die Motive für die Entscheidung für häuslichen Unterricht zwar bestimmen, es stellt sich jedoch die Frage, wie weit sie gewillt und in der Lage sind, die Gründe, bei denen es sich oft um multikausale Phänomene handelt, zu präzisieren und teilweise auch rückblickend zu rekonstruieren. Denn die Motive für die Wahl dieser Bildungsform sind keine stabilen Größen, da diese im Laufe der Zeit Veränderungen unterliegen können. Die Motive einer Familie für häuslichen Unterricht können sich somit von jenen unterscheiden, derentwegen der Weg nach Jahren beibehalten wird oder aber Kinder derselben Familie eine Regelschule besuchen (vgl. ebd.).

Die ersten wissenschaftlichen Studien über häuslichen Unterricht wurden in den 1980er Jahren vorwiegend in den USA durchgeführt. Zu dieser Zeit wurde häuslicher Unterricht in einzelnen Bundesstaaten legalisiert. Die elterlichen Motive für die Wahl von Home Education waren ein zentraler Aspekt der Studien.

In diesem Zusammenhang ist eine qualitative Studie von Jane Van Galen aus dem Jahr 1988 im Südosten der USA zu erwähnen, im Zuge derer eine besonders einflussreiche Klassifizierung erreicht werden konnte. In dieser Studie klassifizierte sie die Familien in (1) Ideologen, die die Inhalte des schulischen Lehrplans beanstanden, und (2) Pädagogen, denen die Art und Weise des Unterrichts unzureichend erscheint. Die Pädagogen bevorzugten weniger strukturierten Formen, nutzen Lehrbücher nur bei Bedarf und haben keinen festen Stundenplan. Die Lerninhalte werden dem Interesse des Kindes überlassen (vgl. Spiegler 2008, S. 41).

Eine weitere nennenswerte qualitative Studie zum Thema häuslicher Unterricht, die auch Gegenstand des Motivvergleichs in Kapitel 5 ist, verfasste Alan Thomas (2007). An der Studie „Bildung zu Hause“ nahmen 100 Hausunterrichtsfamilien aus England und Australien teil. Durch die Ergebnisse sollen Einblicke in die Aspekte des Lehrens und Lernens zu Hause erlangt werden. Es wurde festgestellt, dass sich die formalen Strukturen, die im Klassenzimmer funktionieren, nicht einfach auf Hausunterricht übertragen lassen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das informelle Lernen: „Informelles Lernen zu Hause ist etwas Besonderes, das nur zu Hause auftritt, denn dabei ist nur wenig oder gar nichts

vorgeschrieben. Kinder lernen durch das Leben, aus alltäglichen Erfahrungen, größtenteils so wie in der frühen Kindheit. Diese Art des Lernens ist in der Schule undurchführbar“ (Thomas 2007, S. 143). Durch die andere didaktische Herangehensweise an die Vermittlung des Lehrstoffes wurden diese Eltern somit zu Wegbereitern einer anderen Pädagogik, die dem Lernen zu Hause besser angepasst ist. Durch seine Untersuchung erkannte Thomas aber auch, dass viele der Grundannahmen, die Experten zum Thema Lehren und Lernen über Jahre hinweg gehabt haben, durch die Erkenntnisse seiner Studie in Frage gestellt werden müssen.

Insgesamt gilt, dass es inzwischen eine große Anzahl von Studien gibt, die sich der Thematik des häuslichen Unterrichts widmet. Die Frage nach den Motiven richtet sich auf ein sehr komplexes schwer zu fassendes Phänomen, eine multifaktorielle Bedingtheit muss, wie bereits erwähnt, angenommen werden. Viele vorliegende Studien berücksichtigen die Konsequenzen der Methodologie für die Gestalt der Ergebnisse zu wenig. Deswegen sehen quantitative Studien oft sehr allgemeine „one size fits all“-Gründe in der dominierenden Rolle. Daher kommt Spiegler zu dem Schluss: „Bis heute ist noch kein international anwendbares theoretisches Modell entwickelt worden, das eine vergleichende Beschreibung elterlicher Motive für häuslichen Unterricht ermöglichen würde“ (Spiegler 2008, S. 49).

1.4 Forschungslücke – Forschungsfrage (S.M. / S.S.)

Bei unserer intensiven und umfangreichen Literaturrecherche konnten wir nur sehr wenig deutschsprachige Literatur zur häuslichen Beschulung finden. Gründe hierfür können einerseits sein, dass häusliche Beschulung in Österreich nicht wissenschaftlich erfasst ist, andererseits in Deutschland häuslicher Unterricht, ausgenommen in Krankheitsfällen, nicht erlaubt ist. Trotz der Tatsache, dass häuslicher Unterricht in Österreich weder in Studien erfasst noch in der Literatur beschrieben wird, bieten einige Familien in ganz Österreich ihren Kindern „Lernen ohne Schule“, d.h. diese Eltern unterrichten ihre Kinder zu Hause.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage der Arbeit:

Welche Motive haben Eltern in Österreich⁴ im Vergleich zu Eltern anderer Länder, ihre Kinder im Volksschulalter selbst zu Hause zu unterrichten?

Wie diese Frage beantwortet werden soll, d.h. wie in der Arbeit methodisch vorgegangen werden soll, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts.

1.5 Forschungsmethode (S.M. / S.S.)

Zunächst werden in einem Literaturteil das Österreichische Schulsystem kurz beschrieben und dann die wenigen Werke und Studien, die sich mit Home Schooling befassen, analysiert und die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte dargestellt. Daran schließt sich der empirische Teil.

Um der Forschungsfrage nachzugehen, wurden insgesamt 10 Familien aus Wien interviewt, die mindestens ein Kind im Volksschulalter (1.-4. Schulstufe) zu Hause selbst unterrichten. Die Interviewpartner waren diejenigen Personen, die die Kinder unterrichten, den Lehrstoff aufbereiten und den Tagesablauf gestalten.

Als Erhebungstechnik wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) gewählt. Es zählt zu den teilstandardisierten Interviews, die auch als Leitfadeninterviews bezeichnet werden (im Detail dazu vgl. Abschnitt 4.1.1).

Die vorliegenden qualitativen Einzelinterviews werden nach der Methode des zusammenfassenden Protokolls nach Mayring (2002, 94ff) aufbereitet. Danach wird das aufbereitete Textmaterial anhand von Kategorien ausgewertet, wobei hier mehrere Kategorien und Unterkategorien erstellt werden. Diese Kategorien

⁴ Um eine einheitliche Untersuchungsgruppe zu erhalten, wurden nur Eltern in Wien interviewt, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die Motive aufgrund der einheitlichen Gesetzeslage in Österreich und der relativ flächendeckenden schulischen Infrastruktur in unserem Land österreichweit kaum unterscheiden würden (abgesehen von geografischen Motiven, die möglicherweise die meisten Bergbauernfamilien anführen würden).

und Subkategorien ergeben sich aus den Fragen bzw. aus den Fragenblöcken des Interviewleitfadens (im Detail dazu vgl. Abschnitt 4.1.2).

Nach der Auswertung der Daten in Abschnitt 4.2 werden die Ergebnisse in Abschnitt 4.3 diskutiert und interpretiert. In Kapitel 5 erfolgt der Vergleich mit der britisch-australischen Studie.

1.6 Gliederung der Arbeit (S.M. / S.S.)

Nach der Einleitung in Kapitel 1 wird in Kapitel 2 auf das österreichische Schulwesen eingegangen. Zunächst erfolgt hier ein geschichtlicher Rückblick, da in der historischen Entwicklung des österreichischen Schulsystems auch teilweise bereits Motive für die häusliche Beschulung zu erkennen sind. Im zweiten Abschnitt wird auf den Unterschied zwischen Schulpflicht und Bildungspflicht eingegangen. Abschnitt 3 befasst sich mit den verschiedenen Schulformen im Volksschulbereich in Österreich, um so aufzuzeigen, welche Alternativen für Eltern mit schulpflichtigen Kindern zur Verfügung stehen.

Kapitel 3 ist dem häuslichen Unterricht gewidmet. Zunächst erfolgt eine Begriffseingrenzung im ersten Abschnitt. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit einem Blick in die Historie des häuslichen Unterrichts. Abschnitt 3 befasst sich mit dem häuslichen Unterricht, wie er heute praktiziert wird. Zunächst werden hier statistische Daten zum häuslichen Unterricht in Österreich angeführt. Danach erfolgt ein Überblick über die verschiedenen Arten des häuslichen Unterrichts bzw. die verschiedenen in der Literatur vorgenommenen Systematisierungen. Im darauf folgenden Abschnitt wird auf die organisatorischen Gegebenheiten des häuslichen Unterrichts in Österreich eingegangen. Vor allem die gesetzlichen Grundlagen und die Externistenprüfungen, die im Zuge eines häuslichen Unterrichts absolviert werden müssen, sind Gegenstand dieses Abschnitts. Danach wird ein kurzer Überblick über den häuslichen Unterricht in vier ausgewählten europäischen Ländern (Frankreich, Großbritannien, Deutschland und der Schweiz) gegeben (zur Begründung für die Wahl dieser vier Länder siehe Abschnitt 3.3.4). Im nächsten Abschnitt wird auf die persönlichen

Merkmale von Kindern im häuslichen Unterricht eingegangen, da in der Literatur immer wieder von sehr positiven Wesenszügen und Eigenschaften von häuslich beschulten Kindern berichtet wird. Daran schließt sich ein Überblick über die Charakteristika von Familien, die häuslichen Unterricht pflegen. Ein weiterer Abschnitt ist der Sozialisation von häuslich beschulten Kindern gewidmet, da in der Literatur immer wieder angeführt wird, dass Kindern, die häuslich beschult werden, die Möglichkeit zur Sozialisation genommen werde. Auch die Reaktionen aus dem Umfeld auf die Entscheidung für häuslichen Unterricht sollen in einem weiteren Abschnitt thematisiert werden. Der vorletzte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich den Vor- und Nachteilen des häuslichen Unterrichts. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die wesentlichsten Studien zu den Motiven für häuslichen Unterricht.

Kapitel 4 stellt die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit dar. Im ersten Abschnitt wird die methodische Vorgehensweise detailliert dargelegt. Im Konkreten werden Erhebung-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethode sowie Interviewleitfaden und Interviewpartner näher beschrieben. Im zweiten Abschnitt erfolgt die Auswertung der Daten, die im dritten Abschnitt interpretiert und diskutiert werden. Im vierten und letzten Abschnitt wird ein Resümee gezogen.

Kapitel 5 widmet sich dem Vergleich der Motive, die sich einerseits in der österreichischen Erhebung für die vorliegende Arbeit ergeben haben und die sich andererseits in der bereits erwähnten Studie von Alan Thomas, die dieser in einer qualitativen Erhebung mit 100 Familien in Großbritannien und Australien erhoben hat, ergeben haben. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird dargelegt, wie Thomas seine Erhebung gestaltet hat und wie der Vergleich mit der österreichischen Untersuchung durchgeführt werden soll. Im zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse von Thomas' Studie (2007) vorgestellt. Im dritten Abschnitt werden die Ergebnisse beider Studien miteinander verglichen. Der vierte und letzte Abschnitt dieses Kapitels ist der Beantwortung der Forschungsfrage gewidmet. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio in Kapitel 6.

2 Das österreichische Schulwesen (S.M. / S.S.)

Im folgenden Kapitel wird ein kurzer historischer Rückblick über das österreichische Schulwesen gegeben. Anschließend werden die Begriffe Schulpflicht und Bildungspflicht genauer erläutert. Um auf die Möglichkeiten der Erfüllung der Schulpflicht einzugehen, werden die Schulformen im Volksschulbereich in Österreich näher dargestellt. Diese Eckdaten zum österreichischen Schulwesen sind für die vorliegende Thematik deswegen relevant, da in der historischen Gewachsenheit des österreichischen Schulsystems bzw. in der Struktur und den Gegebenheiten des Regelschulsystems, wie die Auswertung der Interviewdaten in Abschnitt 4.2 noch zeigen werden, wesentliche Motive dafür zu finden sind, warum sich Eltern für Homeschooling entscheiden.

2.1 Historischer Überblick (S.M.)

2.1.1 Die Einführung der Schulpflicht in Österreich durch Maria Theresia (S.M.)

In Österreich beginnt nach Seel (2006) die etatistische Phase des Schulwesens in der Zeit des Aufgeklärten Absolutismus. Ab nun wird die Schule als „politicum“, d.h. als Sache des Staates und nicht mehr als „ecclesiasticum“ (als Sache der Kirche) gesehen. Nunmehr übernimmt der Staat die Normierung des Schulwesens durch die zur Gesetzgebung befugten Organe (vgl. Seel, 2006, S. 29).

Kurz nach dem Beginn von Maria Theresias Regierungszeit kam es zum Krieg gegen Preußen. Dieser Krieg endete mit der Niederlage für Maria Theresia und offenbarte die Schwäche der Monarchie der Habsburger. Daraus folgte eine Staatsreform, in der es neben der Neuorganisation des Behördenwesens und einer allgemeinen Gesetzgebung auch zum Aufbau eines staatlichen Schulwesens kam (vgl. Hoke 1996, S. 229ff).

1774 wandte sich Maria Theresia an Friedrich II von Preußen, um ihn zu bitten, ihr seinen Untertan Johann Ignaz Felbiger nach Wien zu schicken, sodass dieser sie betreffend des Schulwesens beraten könnte. Felbiger, der aus heutiger Sicht als Eklektiker bezeichnet wird, fügte ziemlich unbefangenen die zeitgenössischen pädagogischen Erkenntnisse und Methoden zusammen, die seiner Meinung nach am besten waren. Die ablehnende Bedeutung, die dem Begriff "Eklektizismus" in unserer Zeit anhaftet, war dem Jahrhundert der Aufklärung völlig fremd. Felbiger hatte als Bewunderer der protestantisch-preußischen Schulentwicklung und Bürger eines ehemaligen Feindstaates anfangs Misstrauen sowie starke Widerstände in Österreich zu überwinden. Nur Maria Theresias starker Rückhalt machte ihm die Durchführung seiner Aufgabe möglich (vgl. Engelbrecht 1984, S. 103).

Er entwarf eine Schulordnung, die sich auf drei Parameter stützte. Zum einen berücksichtigte er, was in anderen Staaten verordnet worden war. Zum zweiten stützte er sich auf seine eigenen zwölfjährigen Erfahrungen und zum dritten band er bewährte österreichische Vorschläge und Lösungen ein und übergab sie der niederösterreichischen Schulkommission, die den Plan diskutierte und patentierte (vgl. ebd.).

Maria Theresia unterschrieb am 6. Dezember 1774 die allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern, um ein einheitliches staatliches Primarschulwesen zu schaffen. Sie begründete die Entscheidung mit der Förderung des Wohles ihrer Länder und der Einsicht, dass die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen sei (vgl. ebd.).

Maria Theresia war der Ansicht, dass von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren Fortschritt, Denken und Lebensart der Menschen abhängen würden. Daher war die Kaiserin davon überzeugt, dass „durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet" werden müsse (Maria Theresia, zit. in: ebd.).

Die Einführung der allgemeinen Unterrichtspflicht für Kinder vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr erfolgt durch die von Kaiserin Maria Theresia verordnete „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Schulen“ (1774). Diese Erneuerung zählt zum niederen Schulwesen, aus dem sich dann in der Folge die Primarstufe entwickelt hat (vgl. Seel, 2006, S. 29).

Im Zusammenhang mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht durch Maria Theresia muss allerdings festgehalten werden, dass damals unter „Bildung“ die Ausbildung für Verwaltung, Militär und Wirtschaft verstanden wurde. Es gab neben den Grundschularten, die auch Trivialschulen genannt wurden, auch noch die Hauptschule und die Normalschule. Von den so genannten Trivialschulen war kein Aufstieg in die lateinische Schule möglich, von der Hauptschule und der Normalschule konnte nur mittels Prüfung in die Lateinschule übergetreten werden. Der Besuch der Lateinschule war v.a. für jene wichtig, die höhere Karrieren anstrebten. Allerdings war sie mit einem hohem Schulgeld verbunden (vgl. Ecker 2009, www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf [20.10.2010]).

2.1.2 Das 19. Jahrhundert (S.M.)

Die Kontrolle in den Schulen etablierte sich nach der Französischen Revolution, indem "Bildungsobergrenzen" gesetzt wurden. Die Lehrerauswahl unterlag einer starken Kontrolle und Religion galt als Unterrichtsprinzip. 1855 wurde das Konkordat abgeschlossen, das die Schulaufsicht der Kirche per Gesetz regelte (vgl. ebd.)

Erst 1867 im Staatsgrundgesetz wurden die Konkordatsbestimmungen eingeschränkt und 1869 wurde im Reichsvolksschulgesetz die Schulaufsicht staatlichen Behörden übertragen. Das gesamte Pflichtschulwesen wurde auf eine einheitliche Basis gestellt, und die Schulpflicht wurde von sechs auf acht Jahre erhöht. Der Lehrberuf wurde zum "öffentlichen Amt", und Naturwissenschaften und Geschichte wurden in den Fächerkanon aufgenommen. Eine achtjährige interkonfessionelle staatliche Pflichtschule entstand, Lehrerbildungsanstalten wurden gegründet, und Fabriksschulen blieben zur Gewährleistung der billigen Kinderarbeit erhalten. Nach der liberalen Ära in Österreich konnte 1883 die ka-

tholische Kirche wieder auf das österreichische Schulwesen Einfluss nehmen. Liberale Bestimmungen wurden rückgängig gemacht und die naturwissenschaftlichen und realistischen Lehrinhalte eingeschränkt. Die Bundesländer bekamen darüber hinaus mehr Einfluss in der Schulverwaltung (vgl. ebd.).

2.1.3 Das 20. Jahrhundert (S.M.)

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde vom Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Otto Glöckel, eine bis heute wirkende Schulreform eingeleitet. Seine Hauptziele waren neben der Einheitsschule der 10- bis 14-Jährigen die Koedukation von Mädchen und Buben in gleichen Klassen, ein schülerzentrierter Unterricht, die Arbeitsschule mit ganzheitlichen Unterrichtsformen, die Weltlichkeit der Schule sowie Schulgeldfreiheit und Beihilfen für sozial schwache Familien. Die christlich-soziale Partei bekämpfte allerdings die Schulpolitik des sozialdemokratischen Otto Glöckel. Nach der Koalitionsregierung gab es 1927 einen Kompromiss in der Schulpolitik, das Haupt- und Mittelschulgesetz. Damit wurde die Dreiteilung der österreichischen Schullandschaft in Volksschule, Hauptschule und Mittelschule festgeschrieben (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml [21.10.2010]).

Auch das Militärwesen hatte großen Einfluss auf das österreichische Schulsystem. Bereits im Austrofaschismus begann die Militarisierung des Schulwesens im Sinn einer vormilitärischen Ausbildung. Weitergeführt und verstärkt wurde sie nach dem "Anschluss" Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland. 1938 wurden Maßnahmen gegen Schüler und Lehrer eingeführt, die entweder den Rassengesetzen nicht entsprachen oder als politisch unzuverlässig galten. Des Weiteren wurden Privatschulen aufgehoben und Schule insgesamt nach der NS-Ideologie umgestaltet. Der katholische Einfluss, der sich bis dahin wieder sehr stark verbreitet hatte, wurde zurückgedrängt. Darüber hinaus spielten im Schulwesen im Nationalsozialismus Geschlechterstereotypen eine große Rolle. So wurden Mädchen z.B. generell aus den höheren Bildungsanstalten gedrängt. Auch wurden im Nationalsozialismus die intellektuellen Anforderungen vernachlässigt, während einer der wichtigsten Unterrichtsgegenstände nun der Sport war. Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Entnazifizierung der

Lehrer ein Hauptthema. Die Maßnahme endete jedoch 1947/48 aufgrund des daraus resultierenden Lehrermangels (vgl. Ecker 2009, www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf [20.10.2010]).

Das Konkordat von 1960 bestimmte, dass Religion ein Pflichtfach in der Schule wurde und katholischen Privatschulen staatliche Subventionen gewährleistet werden. Auch andere konfessionelle Schulen erhielten staatliche Unterstützung. Einer der wesentlichsten schulgesetzlichen Meilensteine in der Zweiten Republik war das Schulordnungsgesetz (SCHOG) von 1962, das als Basis für die heutige Schulorganisation gilt. Dieses regelte das österreichische Schulwesen grundlegend neu. Sowohl die Lehrerbildung an den dafür geschaffenen Akademien als auch die Idee der Brücken und Übergänge zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe wurden beschlossen und die Schulpflicht wurde auf neun Jahre verlängert. Das Schulpflichtgesetz, das 1962 verabschiedet wurde, stellt bis heute die Grundlage für die verpflichtende Bildung in Österreich dar (vgl. ebd.).

In der Ära Kreisky gab es ein Maßnahmenpaket zur Überwindung materieller Bildungsbarrieren, da der sozialistischen Partei Österreichs überaus wichtig war, dass auch Kinder aus weniger begüterten Familien dieselben Bildungschancen wie jene aus finanziell besser gestellten Familien haben. Zu diesen Maßnahmen zählten Gratisschulbücher, die Schülerfreifahrt, die Aufhebung der Hochschultaxen und Novellen zu Schülerbeihilfen sowie ein Stipendiengesetz und die Abschaffung der Aufnahmeprüfungen für Gymnasien. Das Budget für Unterricht stieg von 1970 bis 1980 um 400% (vgl. ebd.).

Der Schulausbau, vor allem im ländlichen Bereich, sollte darüber hinaus breitere Bildungschancen eröffnen. Nach der Festlegung der Schulorganisation wurde die innere Schulreform durch die Einleitung eines Demokratisierungsprozesses in der Schule mit dem Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) 1974 in Gang gesetzt.

Die 1990er-Jahre waren sodann vom Trend zur Autonomie der Schulen im Sinne einer Dezentralisierung geprägt. Vor allem ging es um finanzielle Autonomie,

denn die Schulen sollten ein bestimmtes Budget selbst verwalten. Mit der Novelle zur Schulautonomie 1993 gewann auch der Schulgemeinschaftsausschuss, der sich aus drei gewählten Lehrer-, drei Eltern- und drei Schülervvertretern zusammensetzt, große Bedeutung (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Integration von Behinderten gab es ebenfalls Neuerungen, denn ab 1993 bestand für behinderte Schüler im Primarbereich und seit 1997 im Sekundarbereich, Hauptschule, AHS-Unterstufe, die Möglichkeit, integrativ unterrichtet zu werden (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml [21.10.2010]).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts begann das Qualitätsmanagement, von der BHS ausgehend, Eingang in das österreichische Schulsystem zu finden. Es wurden Evaluierungen über Internet möglich, Daten wurden bekannt gegeben und es entstand auch die Möglichkeit zur Diskussion und Reflexion über diese Rückmeldungen. All dies führte zu mehr Transparenz. Darüber hinaus etablierte sich auch eine Feedbackkultur und die Beteiligten konnten nicht mehr länger in Selbstreflexion verharren. Auf dem Weg zur Schuldemokratie stellte diese Entwicklung einen wichtigen Schritt dar (vgl. Ecker 2009, www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf [20.10.2010]).

Die Rechtsgrundlagen für das gegenwärtige Schulwesen bildet somit, wie oben erwähnt, das Schulgesetzwerk von 1962. Wesentlich im Zusammenhang mit der Schulgesetzgebung ist auch zu erwähnen, dass Änderungen bestimmter wesentlicher Schulgesetze eine lange Zeit einer Zweidrittelmehrheit im Nationalrat bedurften. Diese Bestimmung wurde allerdings 2007 aufgehoben. Das österreichische Schulwesen ist im Wesentlichen bundeseinheitlich geregelt. Im Bezug auf die äußere Organisation, wie Errichtung, Erhaltung, Auflassung, Schulzeit Anzahl der Schüler pro Klasse der öffentlichen Pflichtschulen, ist die Gesetzgebung Bundessache, die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung ist Aufgabe jedes einzelnen der neun Bundesländer. Die öffentlichen Schulen sind allgemein zugänglich und der Schulbesuch an diesen ist unentgeltlich. Die Schulpflicht beginnt nach der Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert neun Schuljahre (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml> [21.10.2010]).

Zur Aufgabe der Volksschule, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, besagt der Lehrplan der Volksschule folgendes: "Die Volksschule hat die Aufgabe, eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln. Dabei soll den Schülern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden" (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [22.10.2010]). Die Frage, inwieweit die Volksschule diese Aufgaben erfüllt, kann in der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden. Offenbar gibt es jedoch eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Eltern, die der Meinung ist, dass die Volksschule ihrem Auftrag in dieser Hinsicht zumindest nicht in dem Maß gerecht wird, in dem sie sich dies für ihre Kinder wünschen würde. Inwieweit sich diese Vermutung bestätigt, wird Kapitel 4 (empirische Erhebung) noch zeigen.

2.2 Schulpflicht – Bildungspflicht (S.M.)

In Österreich existiert, wie in Abschnitt 2.1 beschrieben, eine gesetzliche "allgemeine Schulpflicht". Schulpflicht heißt, dass Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Alter gesetzlich geregelt die räumlich und inhaltlich organisierte Schule besuchen müssen. Bildungspflicht bzw. Unterrichtspflicht bedeutet hingegen, Kinder gleichfalls in einem bestimmten Zeitrahmen zu bilden, allerdings sind hier der Lernort, die Methode des Lernens und die curricularen Inhalte sehr viel freier und wesentlich stärker vom Elternwillen geprägt. D.h. Bildung findet hier nicht in einem Schulgebäude statt (vgl. Pousset 2000, S. 17). Auch in Österreich besteht die Möglichkeit, Kinder räumlich getrennt von Regelschulen auf andere Art und Weise zu unterrichten bzw. zu bilden. D.h. es ist nicht der Schulbesuch Pflicht, sondern es besteht eine Bildungspflicht (vgl. Mohsennia 2004, S. 111). Laut § 11 Absatz 2 des Schulpflichtgesetzes 1985 kann die allgemeine Schulpflicht in Österreich auch durch die Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllt werden (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#02> [22.10.2010]).

Am Ende des Schuljahres muss das Kind, das zu Hause unterrichtet wird, den ausreichenden Erfolg durch eine Externistenprüfung nachweisen (vgl. Schulpflichtgesetz 1985, § 11 (4)). In den Abschnitten 2.3.3, 2.3.4 und 3.3.2 wird darauf noch genauer eingegangen.

2.3 Schulformen im Volksschulbereich in Österreich (S.S.)

Um darzustellen, welche Möglichkeiten es in Österreich für die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht gibt, wird ein Überblick über das österreichische Schulgesetzes gegeben. Unter Berücksichtigung des Bundesgesetzes über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) wird zuerst auf den Personenkreis, den Beginn und die Dauer der allgemeinen Schulpflicht eingegangen. Des Weiteren wird die Gesetzeslage zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht durch den Besuch von öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen dargestellt. Außerdem wird auf die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht durch die Teilnahme an einem gleichwertigen Unterricht eingegangen.

Laut § 1 Absatz 1 des Schulpflichtgesetzes von 1985 besteht die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder, die sich in Österreich dauerhaft aufhalten, nach Maßgabe dieses Abschnittes. Im Sinne des § 1 Absatz 2 versteht man unter Kindern Minderjährige, die nach Maßgabe dieses Abschnittes schulpflichtig oder zum Besuch einer allgemeinbildenden Pflichtschule berechtigt sind.

Das Bundesgesetz sieht in § 2 vor, dass die allgemeine Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September beginnt und gemäß § 3 neun Schuljahre dauert.

2.3.1 Öffentliche und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schulen (S.S.)

Die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht kann in Österreich durch den Besuch von öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen gewährleistet werden.

Nach § 4 des Schulpflichtgesetzes sind unter den §§ 5 bis 10 genannten Schulen öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schulen zu verstehen.

§ 5 (1) besagt, dass die allgemeine Schulpflicht durch den Besuch von allgemein bildenden Pflichtschulen sowie von mittleren oder höheren Schulen (einschließlich der land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen und der höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten) zu erfüllen ist.

Absatz 2 desselben Paragraphen regelt, dass Schüler, die dem Pflichtsprengel einer Hauptschule angehören und den schulrechtlichen Aufnahmebedingungen für diese Hauptschule genügen, die allgemeine Schulpflicht im 5. bis 8. Schuljahr nicht durch den Besuch einer Volksschule erfüllen können.

Die Aufnahme in die erste Klasse Volksschule zu Beginn der Schulpflicht erfolgt durch die Schülereinschreibung. Die Einschreibefristen hängen von der jeweiligen Schule beziehungsweise von dem Bundesland ab und werden durch den Landesschulrat festgelegt (vgl. <http://www.help.gv.at/Content.Node/11/Seite.110003.html> [24.10.2010]).

Laut § 6 Absatz 1 sind die schulpflichtig gewordenen Kinder von ihren Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten zur Schülereinschreibung bei jener Volksschule anzumelden, die sie besuchen sollen. Hierbei sind „die Kinder nach Tunlichkeit persönlich vorzustellen“.

Absatz 2 desselben Paragraphen regelt die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder in die Volksschule. Diese hat in der Regel auf Grund der Schülereinschreibung für den Anfang des folgenden Schuljahres zu erfolgen.

(2a) Die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder, die schulreif sind, hat in die erste Schulstufe zu erfolgen.

(2c) Ergeben sich anlässlich der Schülereinschreibung Gründe für die Annahme, dass das Kind die Schulreife nicht besitzt oder verlangen die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten eine Überprüfung der Schulreife, hat der

Schulleiter zu entscheiden, ob das Kind die Schulreife aufweist. Vor der Entscheidung hat der Schulleiter erforderlichenfalls ein schulärztliches Gutachten einzuholen. Ferner hat er die persönliche Vorstellung des Kindes zu verlangen, sofern diese nicht bereits bei der Schülereinschreibung erfolgt ist oder im Zuge des Verfahrens nochmals erforderlich ist. Er hat auch ein schulpsychologisches Gutachten einzuholen, wenn dies die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes verlangen oder dies zur Feststellung der Schulreife erforderlich erscheint und die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes zustimmen. Die Entscheidung ist den Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten unverzüglich unter Angabe der Gründe und der Rechtsmittelbelehrung schriftlich bekannt zu geben. Gegen die Entscheidung ist die Berufung an die Schulbehörde erster Instanz zulässig. Die Berufung ist schriftlich, telegraphisch oder mittels Telekopie innerhalb von zwei Wochen bei der Schule einzubringen und hat einen begründeten Berufungsantrag zu enthalten. Gegen die Entscheidung der Schulbehörde erster Instanz ist kein ordentliches Rechtsmittel zulässig.

(2d) Die Aufnahme der schulpflichtig gewordenen Kinder, die nicht schulreif sind, hat in die Vorschulstufe zu erfolgen.

(3) Die Frist für die Schülereinschreibung, die spätestens fünf Monate vor Beginn der Hauptferien zu enden hat, und die bei der Schülereinschreibung vorzuliegenden Personalurkunden sind vom Landesschulrat nach den örtlichen Erfordernissen durch Verordnung festzusetzen.

Die Volksschule umfasst in der Regel die Grundschule, die aus Grundstufe I und Grundstufe II besteht. Dabei umfasst die Grundstufe I die erste und zweite Schulstufe sowie die Vorschulstufe, die dritte und vierte Schulstufe bilden die Grundstufe II. Vom Gesetz her ist vorgesehen, dass jeder Schulstufe der Volksschule eine Klasse entspricht. Es besteht aber auch die Möglichkeit, bei zu geringer Schüleranzahl mehrere Schulstufen in einer Klasse zusammenzufassen. Da die ersten beiden Schulstufen der Volksschule eine Einheit bilden, können Kinder der ersten Schulstufe in die zweite Klasse aufsteigen, unabhängig davon, ob sie im Jahreszeugnis positiv beurteilt werden konnten. Für be-

sonders begabte Kinder ist es umgekehrt möglich, innerhalb der Grundschulzeit eine Schulstufe zu überspringen (wobei die erste Schulstufe nicht übersprungen werden kann). Insgesamt darf die Grundschuldauer jedoch nicht weniger als drei Jahre betragen (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [23.10.2010]).

Mit Ausnahme des Religionsunterrichts wird der gesamte Unterricht durch ein- und denselben Klassenlehrer erteilt. Zu den Pflichtgegenständen können auch unverbindliche Übungen wie z.B. darstellendes Spiel, Chorgesang, Interessen- und Begabtenförderung etc. gewählt werden. In Deutsch bzw. Mathematik kann es zusätzlichen Förderunterricht geben, wenn für bestimmte Schüler der Bedarf danach besteht. Dieser Förderunterricht wird im Ausmaß einer Unterrichtseinheit pro Woche angeboten. Für jene Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, kann eine besondere Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch erfolgen, darüber hinaus können diese an einem so genannten muttersprachlichen Unterricht teilnehmen (vgl. ebd.)

Im Laufe der vierten Klasse werden die Eltern dann darüber informiert, welcher Bildungsweg aufgrund der Interessen und des Leistungsniveaus des Kindes den Eltern für ihr Kind empfohlen wird. Wesentlich für den Übertritt in eine weiterführende öffentliche Schule (Hauptschule oder AHS-Unterstufe) ist der erfolgreiche Abschluss der vierten Schulstufe. Darüber hinaus muss auch eine Anmeldung des Kindes erfolgen (vgl. ebd.).

Mit Beginn des Schuljahres 1998/1999 wurde im Grundschullehrplan ab der ersten Schulstufe verbindlich eine lebende Fremdsprache vorgesehen, die jedoch nicht benotet wird. Die möglichen Fremdsprachen umfassen Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch. Interessant ist im Zusammenhang mit der lebenden Fremdsprache auch die Tatsache, dass der Unterricht phasenweise fächerübergreifend auch in dieser Fremdsprache erteilt werden kann, wobei hier dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin eine große Flexibilität eingeräumt wird (vgl. ebd.).

2.3.2 Private Schulen (S.S.)

2.3.2.1 Gesetzeslage (S.S.)

Zu den Schulen, die mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattet sind, zählen auch Privatschulen. Privatschulen sind all jene Schulen, die von anderen als dem gesetzlichen Schulerhalter (Gemeinden und Länder für den Bereich der Pflichtschulen, der Bund für das übrige Schulwesen) betrieben werden. Im Wesentlichen kann man zwei Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht unterscheiden:

(1) die Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht und dem Recht zur Führung einer gesetzlich geregelten Schulartbezeichnung. Hier besteht völlige Identität mit dem Lehrplan, den Bildungszielen und dem Wert der Zeugnisse mit der gleichartigen öffentlichen Schule (vgl. Russo 1993, S.21).

(2) die Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, die keiner öffentlichen Schulart entspricht. Darunter sind in der Regel sogenannte Alternativschulen mit einem „Organisationsstatut“ zu verstehen, die ein eigenes erzieherisches Konzept verfolgen, wie zum Beispiel Rudolf-Steiner-Schulen. In diesem Fall bedeutet Öffentlichkeitsrecht, dass kontrolliert wird, ob die Schule ihr eigenes Bildungsziel erreicht. Wollen solche Schüler in öffentliche Schulen übertreten oder maturieren, müssen sie Einstufungsprüfungen bzw. Externistenprüfungen ablegen, da die Zeugnisse nicht anerkannt werden (vgl. Russo 1993, S. 20f).

Nachfolgend soll eine Übersicht der Arten von Privatschulen, die in Österreich bestehen, angeführt werden. Unterscheidungskriterien sind hier der jeweilige private Träger, die damit verbundenen Lehrpläne und die jeweilige pädagogischen Konzeption.

2.3.2.2 Private Schulformen (S.S.)

Konfessionelle Schulen bedeuten in Österreich überwiegend katholische Schulen, da dieser Schulbereich von der Tradition und vom Umfang her bei

Weitem führt. Es gibt allerdings auch noch wenige evangelische und eine jüdische Schule.

Rudolf Steiner Schulen, sind Schulen, an denen nach der von Rudolf Steiner begründeten Waldorfpädagogik unterrichtet wird. Die Waldorfpädagogik stammt aus der Zeit der Reformpädagogik auf der Grundlage der Anthroposophie nach Rudolf Steiner.

Alternativschulen: ihre Ansätze liegen ebenfalls in der Reformpädagogik. Zu diesen Schulen zählt z.B. die Jenny-Lindt-Schule im zehnten Wiener Gemeindebezirk, in der nach den Grundsätzen von Rebeca Wild unterrichtet wird. Des Weiteren sind hier auch die Otto-Glöckel-Schulen, Montessori-Schulen, Waldorf Schulen, die Lernwerkstatt Regenbogen und das Astrid Lindgren Zentrum in Wien Liesing, die Da Vinci-Schule in Wels, sowie die Schule für lebendiges Lernen in Korneuburg zu nennen.

Ausländische Schulen mit ausländischem Lehrplan nehmen in Österreich aufgrund ihres Sonderstatus und ihres geringen Umfangs eine marginale Position ein. Sie werden überwiegend von Kindern in Österreich lebenden Ausländern besucht, wie z.B. UNO-Beamten (vgl. ebd., S. 24ff)

2.3.2.3 Motive für die Wahl von Privatschulen (S.S.)

Insgesamt gibt es eine Vielzahl von Motiven, warum Eltern ihre Kinder in Privatschulen schicken. Da es jedoch nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, diese Motive zu beschreiben, sollen diese der Vollständigkeit halber nur kurz umrissen werden.

Privatschulen, und hier allen voran katholische Privatschulen, verfügen oft über eine jahrhundertelange Tradition. Diese Beständigkeit und Verlässlichkeit, sind oft Motive, warum Eltern ihre Kinder in derartige Schulen schicken. Sie vertrauen darauf, dass den Kindern dort die entsprechende adäquate Einordnung in die Gesellschaft vermittelt wird, wozu auch das richtige Benehmen und ein höfliches, korrektes und respektvolles Umgehen miteinander gehören. Vielen El-

tern ist für den Bildungsweg ihrer Kinder eine stärkere Hinwendung zum Erzieherischen und zur Wertorientierung wichtig, d.h. es geht hier nicht nur um bloße Wissensvermittlung. All das wird von katholischen Privatschulen häufig angestrebt (vgl. <http://new.delasalle.at/> und <http://www.sme.ac.at/startseite.html>).

Neben dem soeben beschriebenen Erziehungskonzept ist aber für viele Eltern auch das Leistungsniveau einer Schule wichtig. Privaten Schulen wird hier immer noch bis zu einem gewissen Grad eine Wissensvermittlung auf höherem Niveau zugesprochen. Darüber hinaus bieten Privatschulen noch Zusatzangebote wie Sport- und Erholungsanlagen, Kultur- und Freizeiträume und auch mehrere Spezialangebote. Schließlich wird von Privatschulen auch in einem erhöhten Maß erwartet, dass individuell auf die Fähigkeiten der Schüler eingegangen wird. Kleinere Klassen ermöglichen dies auch eher als in Regelschulen (vgl. Russo 1993, S. 22f).

Es gibt aber auch Eltern, die ihre Kinder in Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht unterrichten lassen. Diesen Schulen ist der nächste Abschnitt gewidmet.

2.3.3 Besuch von Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht (S.S.)

Für die neunjährige Schulpflicht in Österreich muss keineswegs eine Schule mit Öffentlichkeitsrecht besucht werden.

Gemäß § 11 Absatz 1 kann die allgemeine Schulpflicht - unbeschadet des § 12 - auch durch die Teilnahme am Unterricht an einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht erfüllt werden, sofern der Unterricht jenem an einer im § 5 genannten Schule mindestens gleichwertig ist.

Die "freie Privatschule" muss vor allem die Auflagen einer staatsbürgerlichen und sittlichen Eignung des Leiters und den Mindeststandard der Lehrereinrichtung erfüllen. Sie kann nach einem relativ eigenwilligen Lehrplan vorgehen, darf aber keine rechtsgültigen Zeugnisse ausstellen (vgl. Russo 1993, S. 20).

2.3.4 Häuslicher Unterricht (S.S.)

Da im Kapitel 3 auf die Organisation des häuslichen Unterrichts noch genauer eingegangen wird, soll hier nur kurz nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Schulpflicht in Österreich durch den häuslichen Unterricht erfüllt werden kann:

Laut § 11 Absatz 2 kann die allgemeine Schulpflicht durch die Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllt werden, sofern der Unterricht jenem an einer im § 5 genannten Schule, also einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule mit gesetzlich geregelter Schularartbezeichnung, mindestens gleichwertig ist (BGBl. Nr. 322/1975, Art. I Z 19).

Aber auch häuslicher Unterricht, der tatsächlich zu Hause stattfindet, ist vom Gesetz her erlaubt. Dieser Unterrichtsart ist das nun nachfolgende Kapitel 3 gewidmet.

3 Häuslicher Unterricht (S.M. / S.S.)

3.1 Begriffseingrenzung „häuslicher Unterricht“ (S.M.)

Häuslicher Unterricht bezeichnet den Bildungsansatz, bei dem Kinder anstatt eine Schule zu besuchen in ihrem eigenen häuslichen Umfeld lernen. Die Eltern, beziehungsweise der Familie zugehörige oder nahe stehende Personen gestalten, organisieren und begleiten diesen Lernprozess (vgl. Spiegler 2008, S. 11).

Im deutschsprachigen Raum werden neben "häuslichem Unterricht" unter anderem die Begriffe „Hausunterricht“, „Heimunterricht“, „Familienschule“, „Bildung zu Hause“ oder „Schule zu Hause“ verwendet. Des Weiteren sind die aus dem Englischen stammenden Begriffe „Homeschooling (siehe dazu auch noch die kritischen Anmerkungen von Petrie unten), „Home Education“ sowie „home-based learning“ und „family-based education“ verbreitet, die den Umstand des häuslichen Unterrichts beschreiben.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird durchgehend der Begriff "häuslicher Unterricht"⁵ verwendet, da Schulbildung ohne Schulbesuch in Österreich so genannt wird.

Die Bildungs- und Unterrichtsform des häuslichen Unterrichts findet allerdings nicht nur zu Hause statt (in Österreich gibt es auch freie Schulen, deren Schüler sich regelmäßig am Vormittag versammeln und die dort ebenfalls Unterricht erhalten, die zum häuslichen Unterricht zählen), trotzdem ist die Bezeichnung "Haus" in diesem Kontext gebräuchlich. Durch den Begriff des "häuslichen Unterrichts" werden auch jene Formen des Lernens zum Ausdruck gebracht, die außerhalb der schulischen Umgebung angesiedelt sind. Im Rahmen des häuslichen Unterrichts werden Bücher, Fernseher, Radio und Internet zum Lernen eingesetzt, d.h. der Unterricht beschränkt sich nicht nur auf zu Hause und auf

⁵ Um Wortwiederholungen zu vermeiden, werden an manchen Stellen auch deutsche bzw. engl. Synonyme verwendet.

das Wissen der Eltern. Zusätzlich werden Informationen und Ressourcen, die der Allgemeinheit zugänglich sind, zum Beispiel Bibliotheken, Museen oder Galerien, erschlossen und Sporteinrichtungen genutzt. Die Eltern bemühen sich oftmals Kenntnisse Dritter in den häuslichen Unterricht zu integrieren und beziehen Freunde und Verwandte in die Lehrtätigkeit ein. Folglich wird dem Entwickeln und Entfalten von Fähigkeiten Raum gegeben und andererseits wieder geübt und gelernt. Im Rahmen des häuslichen Unterrichts lernt der Schüler nicht „in seinem Zimmer vor sich hin“, sondern wird vielmehr ausgiebig und individuell gefördert (vgl. Petrie 2004, S. 189f).

Wie bereits oben angekündigt, ist zum amerikanischen Begriff des „Homeschooling“ noch anzumerken, dass dieser in der Literatur teilweise kritisch gesehen wird. Nach Petrie wird der von den Eltern geleistete Unterricht in ein falsches Licht gerückt, da der Ausdruck eine schulartige Struktur des Unterrichts der Kinder zu Hause impliziert. In der Praxis, so Petrie, orientiert sich der häusliche Unterricht aber nicht an der Schulstruktur der öffentlichen Schulen, da ihn die Familien sehr individuell gestalten. Auf der einen Seite ist eine förmliche Ausprägung zu finden, so dass die Familie z.B. einen Stundenplan, Schulbücher und vielleicht sogar ein eigenes Zimmer für Unterricht zu Hause verwendet. Auf der anderen Seite gibt es Familien, die als Grundlage eine zwanglose Gestaltung des Unterrichts, wie zum Beispiel Gespräche, Erfahrungsweitergabe oder ungezwungenes Lesen verwenden. Die Wirksamkeit des häuslichen Unterrichtes ergibt sich nicht durch eine bestimmte Methode, sondern aus dem Pflichtgefühl der Eltern, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu berücksichtigen und immer bemüht zu sein, einen guten „Unterricht“ im Sinne von Wissens- und Erfahrungsvermittlung angedeihen zu lassen (vgl. ebd.).

3.2 Historischer Rückblick (S.M.)

Das Unterrichten der Kinder zu Hause wird in Europa oftmals als ein Phänomen betrachtet, das nun von den USA immer mehr den Weg zu uns findet. Tatsache aber ist, dass Homeschooling wieder nach Europa zurückkehrt und in den USA noch jünger ist als in Europa. Denn diese Art des Unterrichtens, die Bildung von

Kindern im familiären oder häuslichen Umfeld, ist die ursprüngliche Form der Erziehung und des Unterrichts (vgl. Fischer 2006, S.11).

Wie bereits in Abschnitt 2.1 dargestellt, wurde die Schulpflicht in Österreich erst im Jahr 1774 mit Maria Theresia begründet und ist somit erst rund 250 Jahre alt. Es sollte bis ins 18. Jahrhundert dauern, bis sich die Idee der allgemeinen Beschulung der gesamten Bevölkerung in den deutschen Kleinstaaten durchsetzen konnte. Noch jünger ist die Vorstellung „dass diese Schulpflicht einzig und allein in einer staatlich organisierten oder zumindest staatlich kontrollierten Institution abgeleistet werden kann“ (Fischer 2006, S. 11).

Die im 18. Jahrhundert bereitgestellten Schulen darf man allerdings nicht mit unseren heutigen Schulen vergleichen. Sie waren qualitativ relativ schlecht und der Unterricht wurde zu Beginn meistens von ausgemusterten, älteren Beamten oder ehemaligen Soldaten abgehalten. Öffentliche Schulen waren mehr als Notlösung anzusehen, da die politischen Interessen des Staates die Überhand nahmen. Auch der Widerstand der Kleinbürger- und Grundschichtfamilien gegen das Lernen in der Schule, weil sie einerseits auf die Arbeitskraft ihrer Kinder nicht verzichten konnten und andererseits Schulgeld sparen wollten, sowie das geringe Ansehen der Lehrer färbten auf die Institution Schule ab und ließen den Unterricht nicht sehr geeignet erscheinen (vgl. Engelbrecht 1984, S. 288). Diese staatliche angeordnete Schulpflicht war für den Großteil der Bevölkerung ein gewaltiger Einbruch in das Gefüge der Familie. Da diese Bevölkerungsgruppe sich aber keine Privatlehrer leisten konnten, blieb ihnen schlussendlich nichts anderes übrig, als sich den neuen Gesetzen zu fügen und ihre Kinder zur Schule zu schicken (vgl. ebd.).

Da es immer die Möglichkeit gab, Kinder privat unterrichten zu lassen, konnten sich Adelsfamilien und reiche Bürgerfamilien den öffentlichen Schulen jedoch entziehen. Bei diesen Familien war die Ausbildung ihrer Kinder durch Hofmeister oder Hauslehrer lange Zeit eine auf Tradition aufgebaute Selbstverständlichkeit. Auch bei der gehobenen Mittelschicht waren sehr häufig Hauslehrer angestellt. Dort hatten diese aber auch eine Art Statusfunktion: Sie sollten den Aufstieg und den Reichtum der jeweiligen Familie gegenüber der Umwelt dar-

stellen Die Aufgaben von Hauslehrer und Hofmeister waren allerdings unterschiedlich. Während ein Hauslehrer nur die Schule ersetzen sollte, war es die Aufgabe des Hofmeisters, zugleich die Stelle der Eltern zu vertreten, wenn diese verhindert sind. Es war somit eine angesehene aber auch anstrengende Stellung (vgl. Engelbrecht 1984, S. 289).

Oft übernahmen auch sehr junge Universitätsabsolventen diese Aufgabe. Man sah es als große Chance, die Zeit zu überbrücken, bis man zu weiteren akademischen Aufstiegschancen gelangen konnte. „Zuerst denke ich, hat die Erziehung durch Hauslehrer einen unstreitigen Werth in Rücksicht auf die beträchtliche Anzahl junger Männer, welche sie unterhält und beschäftigt. Die Candidaten des Predigtamtes insbesondere haben fast kein anderes Mittel, die Zeit, welche zwischen den Universitätsjahren und der Beförderung in der Mitte liegt, auszufüllen, sich bei ihren gewöhnlich dürftigen Vermögensumständen zu erhalten und ihre Kräfte auf nützliche Art anzuwenden [...]“ (Come 1788, S. 33). Durch diese Stellung bekamen die jungen Universitätsabgänger - einige Absolventen kamen aus sehr niedrigen Schichten - nunmehr die Möglichkeit, auf die Erziehung der jungen Adelligen einzuwirken und sich selbst eine angesehene Stellung in der Gesellschaft zu verschaffen. Der Beruf erlebte in der zweiten Hälfte des 18. und im frühen 19. Jahrhundert seine wahre Blüte und wurde damals bereits sehr gut bezahlt (vgl. Engelbrecht 1984, S. 289).

In der europäischen Geisteswelt haben Jean-Jacques Rousseaus pädagogische Gedanken gewirkt. Mit „Emil oder Über die Erziehung“, entwarf er ein modernes Bildungskonzept am Beispiel eines zwar häuslichen, aber durch einen Hauslehrer organisierten Bildungsweg. Durch Rousseaus Gedanken wurden 1770 die Bestrebungen der Schulreform der deutschen Aufklärung, im Kreise der Philanthropen, der Menschenfreunde verstärkt. So entstand die Pädagogik der Philanthropen. Ein führender Vertreter, Johann Bernhard Basedow, gründete 1774 in Dessau eine Musterschulanstalt mit dem Titel: „Philanthropin“. In diesen Schulen, die auch „Werkstätten der Menschenfreundschaften“ genannt wurden, trugen die Schüler Matrosenanzüge und die Haare wurden kurz geschnitten. Philanthropine waren ein Zeichen des pädagogischen Protestes gegen die Schulrealität, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutsch-

land zurückgeblieben war. Die Aufgabe bestand darin, alternative schulpädagogische Impulse zur Reorganisation von Bildung und Erziehung zu entwickeln. Ziel der Philanthropen war eine vernünftige, natürliche Erziehung. Sowohl an der Bildung des Intellekts als auch an Naturnähe und Einfachheit der Lebensverhältnisse ist ihnen gelegen. Abhärtung, Landleben sowie körperliche Ertüchtigung spielten eine große Rolle, auf die der Turnunterricht zurück geht (vgl. Lausberg 2010, <http://www.tabvlarasa.de/39/Lausberg1.php> [24.10.2010]).

Für Johann Friedrich Herbart, haben staatlich organisierte „Schulen den Flair des Industriellen, in dem Bildung nicht vermittelt sondern als Einheitsprodukt am Fließband produziert wird“ (Fischer 2006, S.18). Herbart sah zwar, dass es Familien gab, die nicht genug Mittel besitzen, alleine für ihre Kinder einen Hauslehrer zu finanzieren. Diesen Familien schlug er vor, gemeinsam einen Hauslehrer zu engagieren, der die Kinder in Kleingruppen unterrichtet (vgl. ebd.).

Aber nicht nur adelige und bürgerliche Familien betrieben häusliche Beschulung, auch in sogenannte Künstlerfamilien war diese Art von Unterricht bevorzugt. Johann Wolfgang von Goethe hatte z.B. nie eine öffentliche Schule besucht, weil seine Familie, sich dem Adel anpassend, ihn zu Hause unterrichten ließ. Auch Wolfgang Amadeus Mozart wurde nicht in der Schule unterrichtet, da er seine Kindheit zum großen Teil auf Konzertreisen verbrachte und der Dichter Theodor Fontane wurde ebenfalls zu Hause unterrichtet. Auch Alma Mahler-Werfel hatte eine häusliche Beschulung erfahren. Nicht nur Hauslehrer, auch ihre Eltern versuchten, sie und ihre Geschwister zu unterrichten. In ihrer Autobiographie bekommt man Einblicke in den von ihr genossenen Bildungsprozess. Zusammenfassend schreibt Alma Mahler über ihre Bildung: „Gelernt wurde eigentlich nie und nichts systematisch. Keine Jahreszahl blieb in meinem Kopf, nichts interessierte mich außer Musik“ (Mahler-Werfel 1960, S. 17 zit. in: Fischer 2006, S.21).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts, schickte das Bürgertum seine Kinder dann vermehrt in die staatlichen Schulen, da nun formale Qualifikationen in Institutionen zertifiziert und nicht privat bei Hauslehrern erworben werden konnten. Auch wurden staatliche Prüfungen für Hauslehrer angeordnet. „Wer als Hofmeister,

Instruktor oder Korrepetitor wirken wollte, musste sich mit einer Art Befähigungszeugnis eines öffentlichen Gymnasiums ausweisen. Er wurde zudem aufgefordert, Kontakte mit den Lehrern der Schule zu halten, an der seine Zöglinge geprüft wurden, und sich über die Abfolge des Lehrstoffs mit ihnen zu besprechen“ (Engelbrecht 1984, S. 290). Weiters wurde 1809 an der Wiener Universität „eine Lehrkanzlei für Privat-Lehrer in Gymnasial-Gegenständen“ errichtet, da festgestellt wurde, dass einige der Privatlehrer doch nicht immer ihren Aufgaben gewachsen waren. Es wurden auch die Zahl der Privatlehrer durch Verbote weiter gesenkt und bürokratische Maßnahmen für die Privatschüler und deren Eltern eingeführt“ (Engelbrecht 1984 S. 290). Jeder Wechsel des Hauslehrers musste an die Behörde gemeldet werden. Auch war der gleichzeitige Unterricht für Söhne mehreren Familien verboten. Damit wollte man verhindern, dass kleine Privatschulen entstehen (vgl. Engelbrecht 1984, S. 291).

Durch diese Verbote und sehr strenge Kontrollen seitens der Behörden kam das Bürgertum davon ab, Hauslehrer einzustellen und schickte seine Kinder lieber in die öffentlichen Schulen. So entstanden im 19. Jahrhundert immer mehr Schulen, in denen die Kinder in Lerngruppen, welche eine solche öffentliche Institution besuchten, zusammengefasst wurden. Trotzdem kamen auch Zweifel am öffentlichen Schulsystem auf. Der Staat war nun in der Lage Lerninhalte zu kontrollieren und zu steuern, was nicht überall auf Zustimmung traf. Man berief sich auf die Rechte der Kinder, sich frei zu entfalten, ohne staatliche Einmischung und absolute Kontrolle. So kritisierte u.a. Johann Friedrich Herbart, „dass Kinder mehr oder minder willkürlich zusammengefasst“ und „in einer entfremdeten Umwelt fabrikmäßig abgerichtet werden“ (Herbart 1964, zit. in: Fischer 2006, S. 17).

Noch heute ist es so, dass der Staat die Lehrinhalte vorgibt und diese auch kontrolliert. Lehrpläne werden von zuständigen Behörden erstellt und können nicht von den Eltern mitbestimmt und mitgestaltet werden.

So konnte trotz der immer mehr werdenden bürokratischen Vorschriften und Verbote das Entstehen von Privatschulen nicht verhindert werden. Viele dieser

Schulen wandten sich zunächst der Mädchenbildung zu. Hier wurde erstmals auf die Interessen der Mädchen eingegangen, um auch ihnen eine adäquate Bildung zukommen zu lassen. In diesen Institutionen wurden daher auch haus-frauliche Fächer und Fremdsprachen angeboten. Da diese Schulen ein relatives hohes Schulgeld einhoben, waren sie aber nicht wirklich gut besucht. Auch standen sie durch die gesetzlichen Bestimmungen in großer Abhängigkeit vom Staat, wodurch sie schlussendlich zum Teil ihren privaten Charakter verloren (vgl. Engelbrecht 1984, S. 292).

In dieser Zeit kam es zum Einsatz von Gouvernanten, welche die Kinder beaufsichtigten sollten, deren Hausaufgaben sie betreuen und denen sie Tugenden vermitteln sollten, welche gemeinhin als „gutbürgerlich“ galten. Denn in der Schule waren diese Aspekte der Erziehung nicht Gegenstand des Unterrichts. Ihr Aufgabengebiet beinhaltete weiters, das Klavierspiel oder das Sprechen der französischen Sprache zu vermitteln. Auch für die Körperpflege der Kinder hatte die Gouvernante zu sorgen. In vielen Familien wurde auch die Mitarbeit im Haushalt erwartet (vgl. Becher 2005, S. 162). Die häusliche Beschulung als solche verlor jedoch zunehmend an Bedeutung.

Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts besannen sich Eltern, die mit dem öffentlichen Schulsystem nicht mehr zufrieden waren oder aber deren Kinder, aus welchen Gründen auch immer, nicht in öffentliche oder aber auch private Schulen geschickt werden konnten, wieder auf die Vorzüge der häuslichen Beschulung. In welcher Form häuslicher Unterricht heute stattfindet, ist daher Gegenstand des nachfolgenden Abschnittes.

3.3 Häuslicher Unterricht heute (S.M.)

3.3.1 Statistische Daten (S.M.)

Nach Information des Dezernatsleiters des Externistenreferates Wien, Dr. Arno Langmeier, befinden sich in Wien derzeit (Schuljahr 2010/2011) 280 Kinder im häuslichen Unterricht. Diese Zahl hat sich nach Langmeier in den letzten 10

Jahren kaum verändert. Die umseitige Tabelle gibt Auskunft über die Kinder im häuslichen Unterricht im Schuljahr 2008/2009 aufgliedert nach Schulart und nach Bundesland.

Kinder im häuslichen Unterricht, Schuljahr 2008/09										
	Burgenland	Kärnten	Niederösterr.	Oberösterr.	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien	Österreich
Volksschule										
Vorschulstufe	-	15	n.v.	n.v.	70	231	77	n.v.	130	n.v.
1. Schulstufe	16	99	n.v.	n.v.	4	36		n.v.	27	n.v.
2. Schulstufe	11	4	n.v.	n.v.	3	12	15	n.v.	28	n.v.
3. Schulstufe	9	2	n.v.	n.v.	7	22		n.v.	26	n.v.
4. Schulstufe	4	-	n.v.	n.v.	4	23		n.v.	13	n.v.
5. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	2	-	-	n.v.	-	n.v.
Volksschule gesamt	40	120	n.v.	27	90	324	92	62	224	n.v.
Hauptschule										
5. Schulstufe	6	1	n.v.	n.v.	-	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
6. Schulstufe	1	3	n.v.	n.v.	1	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
7. Schulstufe	1	2	n.v.	n.v.	2	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
8. Schulstufe	2	-	n.v.	n.v.	-	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
Hauptschule gesamt	10	6	n.v.	8	3	22	13	20	n.v.	n.v.
Sonderschule					(AHS)					
1. Schulstufe	1	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	-	n.v.
2. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	-	n.v.
3. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	-	n.v.
4. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	-	n.v.
5. Schulstufe	1	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	n.v.	n.v.
6. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	n.v.	n.v.
7. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	(1)	-	-	n.v.	n.v.	n.v.
8. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	n.v.	n.v.
9. Schulstufe	-	-	n.v.	n.v.	n.v.	-	-	n.v.	n.v.	n.v.
Sonderschule gesamt	2	-	n.v.	1	(1)	-	-	13	n.v.	n.v.
Polytechnische Schule										
9. Schulstufe	2	1	n.v.	1	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
Alle Schularten										
Vorschulstufe	-	15	4	-	70	231	77	-	130	527
1. Schulstufe	17	99			4	36			27	
2. Schulstufe	11	4	154	27	3	12	15	75	28	622
3. Schulstufe	9	2			7	22			26	
4. Schulstufe	4	-			4	23			13	
5. Schulstufe	7	1			2				8	
6. Schulstufe	1	3	140	9	1	22	13	20	5	256
7. Schulstufe	1	2			3				7	
8. Schulstufe	2	-			-				9	
9. Schulstufe	2	1	5	1	-	-	-	-	1	10
im häuslichen Unterricht insgesamt	54	127	303	37	94	346	105	95	254	1.415
davon Externistenprüfung nicht bestanden	2	1	8	n.v.	1	1	5	-	5	23
	3,7%	0,9%	2,7%	n.v.	4,2%	0,9%	17,9%	0,0%	4,0%	2,7%

Tabelle 1: Kinder im häuslichen Unterricht, Schuljahr 2008/2009 (Quelle: Ad hoc Umfrage bei den Landesschulräten im Oktober 2009)

Wie aus dieser Übersicht hervorgeht, wurden im Schuljahr 2008/2009 in Wien insgesamt 224 Kinder im Volksschulalter in Form des häuslichen Unterrichts beschult. Auffallend ist, dass die größte Anzahl der Betroffenen in die Vorschule gehen. Offenbar entschließen sich danach doch die Mehrzahl der Eltern für einen Besuch in einer Regel- oder Privatschule. Darüber hinaus ist ebenfalls auffallend, dass nur relativ wenige Kinder über das Volksschulalter hinaus zu Hause beschult werden. So wird die Zahl der Kinder, die im Schuljahr

2008/2009 zu Hause beschult wurden, für alle Schulstufen zusammen mit 254 angegeben, von denen wie oben bereits erwähnt, 224 sich im Vor- und Volksschulalter befinden. D.h. Sekundarstufe I und II machten in diesem Schuljahr zusammen nur 30 Schüler für Wien aus. Für das Schuljahr 2009/2010 lagen die Daten noch nicht vollständig vor, so fehlten auch die Daten für Wien für die Volksschule noch, für alle Schularten zusammen sind die Zahlen für Wien mit 288 angegeben, von denen 34 die Unter- bzw. Oberstufe besuchen.

Insgesamt zeigen diese Zahlen somit, dass in Österreich eine kleine Anzahl von Schülern zu Hause unterrichtet wird, wobei sich, wie bereits erwähnt, die meisten von ihnen im Volksschulalter befinden. Offenbar wird es danach für die Eltern entweder zu schwierig, ihre Kinder zu Hause selbst zu beschulen oder aber die zu Hause beschulten Kinder, die möglicherweise aus Persönlichkeitsgründen (Schulangst, extreme Schüchternheit etc.) zu Hause beschult wurden, sind in ihrer Entwicklung so weit fortgeschritten, dass sie nun an einem Schulleben teilhaben können. Inwieweit diese Vermutungen tatsächlich zutreffen könnten, wird die Untersuchung in Kapitel 4 noch zeigen.

3.3.2 Der häusliche Unterricht in der Praxis (S.M.)

Zu Hause unterrichtete Kinder haben zwar die Gemeinsamkeit, dass sie nicht in der Schule lernen, sondern zu Hause oder anderwärts. Jedoch lernen nicht alle nach der gleichen Methode. Im Rahmen des häuslichen Unterrichts sind verschiedene Stile der Organisation des Lebens ohne Schule entstanden. Nachfolgend soll auf verschiedene dieser Stile näher eingegangen werden.

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Art und Weise, wie der häusliche Unterricht in der Praxis aussieht, nicht verallgemeinert werden kann. Der Alltag der Kinder, die zu Hause unterrichtet werden, wird von Familie zu Familie unterschiedlich gestaltet. So berichtet eine Mutter im Buch von Mohsennia (2003) über die typischen Aspekte, die häuslichen Unterricht für sie ausmachen:

„Der gemeinsame Faktor der Kinder im häuslichen Unterricht ist jedoch, dass alle tun, was sie wollen. Sie sitzen nicht an einem Tisch oder in ei-

nem Klassenzimmer und bearbeiten banale Aufgaben, die sich immer wiederholen. Kein Erwachsener, dem die Aufgabe zugewiesen wurde, die Kinder zu beschäftigen und dafür zu sorgen, dass sie leise und aufmerksam sind wird ihre Gedanken steuern. Es gibt keine Uhr, die den Kindern diktiert, was sie wann lernen müssen und wann sie auf die Toilette gehen dürfen, wann sie schlafen oder wach sind, genau so wenig wie lange sie einen Freund besuchen können. Niemand sagt den Kindern im häuslichen Unterricht, dass die gerade sitzen, leise sein oder in der Reihe bleiben sollen. Ihre Interessen werden berücksichtigt, sie werden nicht von einem Projekt zum nächsten getrieben“ (Mohsennia 2004, S. 65).

Daher haben sich auch verschiedene Stile des häuslichen Unterrichts entwickelt.

3.3.2.1 Stile des häuslichen Unterrichts nach Mohsennia (2003) (S.M.)

In Stefanie Mohsennias Buch „Schulfrei Lernen ohne Grenzen“ werden verschiedene Stile vorgestellt, nach denen häuslicher Unterricht praktiziert wird. Im folgenden Teil der Diplomarbeit soll ein Überblick der Stile von häuslichem Unterricht gegeben werden.

Schule zu Hause (School-at-home)

Schule zu Hause wird als traditionelle Methode der häuslichen Beschulung bezeichnet. Die Familie orientiert sich am Vorbild der Schule, wobei der Schulunterricht in die eigenen vier Wände verlagert wird. Unterrichtet wird nach Stundenplan abgehalten, die Familie setzt im Voraus die Anzahl der Schultage für das laufende Schuljahr fest. Der Unterricht wird von den Eltern geplant und die Kinder arbeiten die Lektionen in den vorgeschriebenen Fächern durch. Oft dient ein separater Raum, der mit Tafel und Schulbank, sowie mit Lehrmaterialien ausgestattet ist, zu Schulzwecken. Bestimmte Verlage bieten pro Jahrgang häufig Lehrmaterialien als Komplettpakete an, die notwendige Lehr- und Arbeitsbücher sowie sämtliche benötigte Materialien enthalten. Diese Pakete wer-

den dann häufig von den Familien eingesetzt. Das erworbene Wissen der Kinder wird durch Tests überprüft, die von den Eltern benotet werden (vgl. Mohsennia 2004, S.19).

Klassischer Ansatz (Classical education approach)

Der klassische Ansatz basiert auf einer Bildungsphilosophie, die die alten Griechen und Römer anwendeten. Neben den üblichen Schulfächern wird auf das Studium von Werken der Klassischen Literatur und Unterricht in Latein und Griechisch Wert gelegt. Der Unterricht wird in die drei Phasen Grammatik, Logik oder Dialektik und Rhetorik unterteilt (vgl. ebd.).

In der Grammatik-Phase, die von der ersten bis zur sechsten Klasse dauert, soll der Schüler lernen, wie man lernt. Der Erwerb von Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen stehen im Mittelpunkt. Die Logikphase dauert von der siebenten bis zur neunten Klasse und beschäftigt sich mit dem Verständnis der Zusammenhänge. In der anschließenden Rhetorik-Phase von der zehnten bis zwölften Klasse soll die erworbene Weisheit zum Ausdruck kommen. Die gelernten Fakten und ihre Beziehungen als auch eigene Interpretationen werden in Debatten und Aufsätzen dargelegt. Ziel dieses klassischen Ansatzes ist es, sich klar, vernünftig und überzeugend mitzuteilen, und das Gelernte praktisch anzuwenden. In der Logik- und Rhetorik-Phase wird vor allem die sokratische Methode im Unterricht angewendet, was bedeutet, dass der Lehrer Fragen aufwirft, die von den Schülern diskutiert werden (vgl. ebd., S. 20).

Lehreinheiten-Methode (United Studies)

Bei der Lehreinheiten-Methode muss sich der Schüler über mehrere Wochen hinweg in allen Fächern jeweils mit einem bestimmten Thema beschäftigen. So wird ein übergeordneter Rahmen geschaffen, anstatt die verschiedenen Fächer unabhängig, ohne Bezug zueinander zu präsentieren. Zum Beispiel könnte das Thema einer solchen Lehreinheit das Pferd sein. Dazu können Bücher, Romane oder Kurzgeschichten sowie Sachbücher herangezogen werden, neue Wörter, im Wörterbuch nachgeschlagen werden, um ihre Schreibweise zu lernen,

Bilder aus Zeitschriften gesammelt, die Geschichte des Pferdes und ihren Nutzen für die Menschheit über Jahrhunderte untersucht als auch ein Aufsatz über Pferderassen geschrieben werden, die in bestimmten geographischen Regionen der Welt vorkommen. Darüber hinaus können Rechenaufgaben, in denen Pferde eine Rolle spielen, gelöst werden, Spiele erfunden, gestaltet und hergestellt werden, in dem Pferde die Hauptakteure sind, etc. Diese Methode bietet sich unter anderem an, wenn Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam unterrichtet werden, da sie sich mit dem gleichen Thema, jeder auf seiner ihm angemessenen Schwierigkeitsstufe, beschäftigen können. Die Eltern können die Lehreinheiten entweder selber zusammenstellen, oder von verschiedenen Anbietern als Komplettpaket erwerben (vgl. ebd.).

Charlotte-Mason-Methode

Eine Weitere Methode, die von Homeschoolern angewendet wird, ist die Charlotte-Mason-Methode. Charlotte Mason lebte von 1842-1932 in England, war Lehrerin und entwickelte eine eigene Pädagogik, die auf der Arbeit mit authentischem Material beruhte. Ein Hauptbestandteil ihrer Methode sind „lebendige Bücher“, living books, Originaltexte, im Gegensatz zu simplifizierten Texten und speziell für Schüler erstelltes Unterrichtsmaterial. Die Kinder lesen Bücher und erzählen die Handlung nach. Weitere Säulen der Methode sind das Studium der Natur durch Aufenthalt in derselben (nicht aus Lehrbüchern) und die Entwicklung eines Sinnes für Musik- und Kunstwerke. Der Unterricht besteht aus kurzen Lektionen, da Mason stundenlangen Unterricht für zu ermüdend für die Kinder hielt. Diese Methode verzichtet somit auch bewusst auf den übermäßigen Einsatz von Übungsmaterial zur Festigung des Gelernten, nachdem etwas verstanden wurde. Das Lernen soll so weit wie möglich im wirklichen Leben stattfinden. Charlotte Mason war wichtig, dass die Kinder einen guten Charakter entwickeln. Die Eltern sollen hier als Vorbilder dienen und auftretende Situationen im Laufe des Tages nutzen, um über die Tugend und andere wichtige Aspekte des Lebens zu sprechen, die sie an ihre Kinder weitergeben möchten (vgl. ebd., S. 21).

Kombinierte Methode (Eclectic homeschooling)

Diese Methode des häuslichen Unterrichts kombiniert je nach Bedarf verschiedene Stile. Die Familien, die nach dieser Methode vorgehen, wählen die Materialien und die Methoden aus, mit denen ihre Kinder am besten zu Recht kommen. Somit können sie eine einzigartige Lernumgebung schaffen, die auf die Interessen, Stärken und Bedürfnisse des einzelnen Kindes abgestimmt sind. Dieser Ansatz ist weit verbreitet und ermöglicht wesentlich größere Flexibilität als die bisher vorgestellten Methoden (vgl. ebd.).

Natürliches Lernen (Unschooling)

Bei den bisher genannten Methoden des Lebens ohne Schule sind die Eltern die steuernde Kraft. Sie treffen die Entscheidungen, was ihr Kind zu welchem Zeitpunkt lernen soll und dirigieren die Bildung ihrer Kinder. „Unschooling“ ist jedoch natürliches, kindergesteuertes oder interessenbasiertes Lernen. Dieser Stil des Lebens ohne Schule beruht auf der Überzeugung, dass die natürliche Neugierde der Kinder sie dazu treibt, das zu lernen, was sie interessiert und was sie nötig haben, um ihr Leben zu leben. Das Kind entscheidet, zu welchem Zeitpunkt es was lernen möchte und nach welcher Art und Weise seines Lernstils. Die Eltern werden nicht als Lehrer, sondern als Mentoren gesehen, welche ihre Kinder beim Lernen unterstützen. Es kommt auch vor, dass die Eltern auf Verlangen ihrer Kinder, diese auf traditionelle Weise unterrichten. Die Initiative geht dabei nicht von den Eltern, sondern von den Kindern aus. Im Mittelpunkt dieses Lernstils steht das Vertrauen in das Kind, dass es lernen will. Es existiert keine Trennung zwischen Leben und Lernen (vgl. ebd.). Denn: „Das Hauptelement des erfolgreichen Freilernens ist Vertrauen. Wir vertrauen unseren Kindern, dass sie wissen, wann sie bereit sind zu lernen und was sie interessiert. Wir vertrauen ihnen, dass sie wissen, wie sie beim Lernen vorgehen müssen. [...] Kinder sind von Natur aus neugierig und haben ein angeborenes Verlangen, die Welt aus erster Hand kennen zu lernen“ (Hunt 2001, S.13).

3.3.2.2 Leben ohne Schule nach John Holt (S.M.)

Diesen Stil des Lebens ohne Schule hat besonders der amerikanische Pädagoge John Holt (1923-1985) geprägt. Anhand seiner Beobachtungen an verschiedenen Schulen schrieb er, unter welchen Bedingungen Kinder nicht lernen und was geschehen muss, dass sie lernen.

John Holt versuchte zuerst das bestehende Bildungssystem zu reformieren, wandte sich allerdings ab und wurde zum Verfechter des Lebens ohne Schule. Seine Bücher sind keine theoretischen Abhandlungen, sondern entstanden durch die Beobachtung von und den Kontakt mit Tausenden von Kindern in ihrem Zuhause oder in der Schule. Holt tritt für das Recht der Kinder ein, selbstbestimmt zu leben und zu lernen. Die Gesamtheit von Holts Büchern bildet das Fundament für die Anhänger des natürlichen Lernens (vgl. dazu u.a. Holt, 1971; Holt, 1975; Holt, 2003).

Unschooler berufen sich somit auf die Theorie Holts. Schulen gehören seines Erachtens „zu den antidemokratischsten, autoritärsten, zerstörerischsten und gefährlichsten Institutionen der modernen Gesellschaft. Keine andere Institution fügt mehr Menschen einen größeren oder länger anhaltenden Schaden zu und macht so viel von ihrer Neugier, ihrer Unabhängigkeit, ihrem Vertrauen, ihrer Würde und ihrem Identitäts- oder Wertgefühl zunichte wie die Schule“ (Holt zit. in: Pousset 2000, S. 40).

Und in einem seiner Werke sagt Holt: „Vögel fliegen, die Fische schwimmen, der Mensch denkt und lernt. Deshalb brauchen wir Kinder nicht zum Lernen überreden, zu verführen oder zu drängen. Es ist nicht notwendig, dass wir ständig auf ihren Gedanken herumhacken, um sicher zu gehen, dass sie etwas lernen“ (Holt 2003, S. 232).

3.3.2.3 Typisierung der Lernkonzepte nach Spiegler (2008) (S.M.)

Thomas Spiegler nimmt in seiner Studie „Home Education in Deutschland“ die Unterteilung der Lernmethoden anhand zweier Variablen vor. Die eine Variable

(vertikale Linie) zeigt, wie stark das Lernen durch die Eltern strukturiert und inhaltlich bestimmt wird, die andere, in welchem Ausmaß informelle Lernprozesse eine Rolle spielen, die im Rahmen des „alltäglichen“ Lebens des Kindes angesiedelt sind. Diese Aufteilung bezieht sich auf die elterliche Rekonstruktion dieses Prozesses und bedient sich teilweise deren Perspektiven. In diesem Zusammenhang beziehen sich die „Bedürfnisse des Kindes“ auf das von den Eltern Wahrgenommene und Definierte. In Spieglers Schema (Abbildung 1) zeigt sich eine grobe Aufteilung der Variablen mit der Unterscheidung in vier typische Konstellationen (vgl. Spiegler 2008, S. 102).

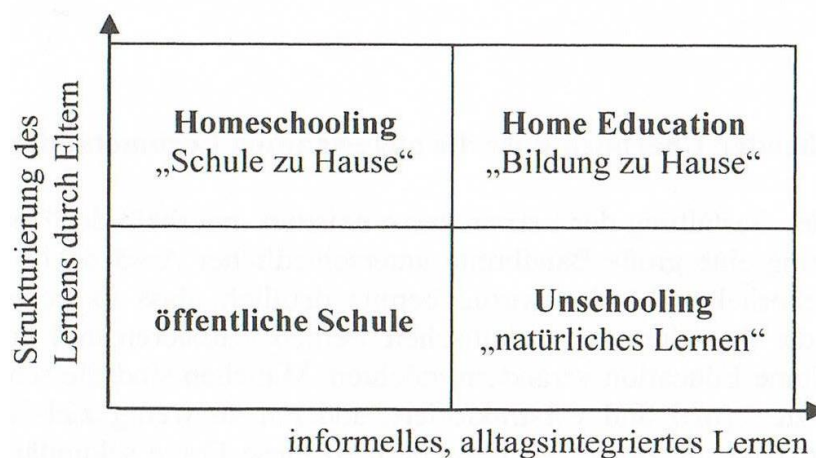


Abbildung 1: Typisierung der Lernkonzepte in der Home Education Bewegung (Spiegler 2008, S. 102)

Im Folgenden sollen die vier Formen der Beschulung zu Hause nach Spiegler beschrieben werden, wobei auf die Beschreibung der öffentlichen Schule verzichtet wird, da diese nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Homeschooling

Bei Homeschooling in Form eines schulähnlichen Unterrichts zu Hause (vgl. dazu auch die von Mohsennia beschriebene Methode der School at home) übernehmen die Eltern die schulische Autorität und definieren den Inhalt und die Gestaltung des Lernens. Zum großen Teil geschieht dieses Lernen in Anlehnung an öffentliche Lehrpläne oder unter Einbeziehung der Angebote von Fernlehrwerken. Die schulischen Unterrichtsformen werden ohne große Änderung in das häusliche Umfeld übernommen. Ein Stundenplan wird festgelegt, es

gibt feste Ferienzeiten, Leistungstests und Klassenstufen und teilweise auch einen extra Schulraum, in dem die Kinder unterrichtet werden. Vor allem viele der christlich geprägten Familien bevorzugen das Modell Homeschooling - Schule zu Hause. Ein ganz normaler Homeschooling Tag wird in einem Interview wie folgt beschrieben (vgl. ebd.).

„Wir haben am Vormittag Schule, haben das so nach Fächern gegliedert, wie es in der öffentlichen Schule eben auch ist. Und wir sind ja in der Grundschule, wir haben vormittags Mathe, Deutsch und Sachunterricht, das sind die Hauptfächer in der Grundschule. Und dann ist jeden Tag noch ein anderer Schwerpunkt, das ist mal Musik, mal biblischer Unterricht und mal Kunst und mal Textilgestaltung. Mathe, Deutsch und Sachunterricht ist aber jeden Tag. Und damit beschäftigen wir uns also jeden Morgen, kann man sagen. So von neun bis zwölf oder in letzter Zeit ist es auch halb eins oder ein Uhr, weil jetzt sind wir ja schon viertes Schuljahr. Am Anfang war das noch zweieinhalb, drei Stunden, dann reichte das. Und äh wir haben jetzt irgendwie keine herausragenden Events, mein Sohn macht Klavierunterricht und hat in der Musikschule so eine Musiktheorieklasse. Und das ist für mich auch eine Erleichterung, dass er das jetzt in der Musikschule macht. Und sonst, äh, eben diese Gliederung in Fächer haben wir schon. Ab und zu ist dann Projektwoche oder ein Projekt, was ich mir selber gestellt habe. Das heißt, das ist kein echtes Projekt in dem Sinne, sondern das ist dann fächerübergreifender Unterricht. Da haben wir dann ein besonderes Thema. Im Moment haben wir: „Vom Schaf zur Wolle.“ Da beschäftigen wir uns sehr mit Schafen und mit Wolle und gefilzt wird und wie ein Wollfaden entsteht und solche Sachen. Das ist immer in einer Woche oder zwei oder drei Wochen, wo man mal ganz speziell und schwerpunktmäßig ein Thema hat“ (Interview in Spiegler 2008, S.103).

Die Familien verwenden für den Unterricht vor allem die Lehrbücher, die auch in den Schulen benutzt werden. Teilweise arbeiten Eltern, die Homeschooling zu Hause betreiben, auch mit nahe gelegenen Schulen nach einem Fernkursprinzip zusammen. In diesem Fall wird dem Schüler ein Betreuungslehrer zugeord-

net. Der Lehrer begleitet den Lernprozess, kontrolliert die Schülerarbeiten, führt Leistungstests durch und vergibt Zensuren. Wenige Familien machen von anderen Fernschulen gebrauch, wie z.B. von der Deutschen Fernschule in Wetzlar oder für höhere Klassenstufen das „Hamburger Institut für Lernsysteme“ (vgl. Spiegler 2008, S. 104).

Unschooling

Auf das Prinzip des Unschoolings ist bereits im vorhergehenden Abschnitt eingegangen worden. Es handelt sich dabei um die Bezeichnung für die Abwendung von Schule in die andere Richtung. Diesem Ansatz zufolge soll sich das Lernen mit möglichst wenig strukturellen Vorgaben entsprechend der „natürlichen“ Entwicklung des Kindes vollziehen, vergleichbar mit dem Erlernen des Laufens oder des Sprechens (vgl. ebd., S. 102).

Die in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe des selbstbestimmten oder natürlichen Lernens verdeutlichen die zugrunde liegende Idee eines selbstbestimmten Lernprozesses, wobei der Lernende selbst festlegt, wann welche Kenntnisse oder Fertigkeiten auf welche Art und Weise erworben werden. Es gibt keine Vorgaben bezüglich der Inhalte und Zeitpunkte der Aneignung. Die Grundannahme des Konzepts liegt in der Überzeugung, ein selbstbestimmtes Lernen sei die naturgegebene Lernmethode, die dem Wesen des Menschen am besten entspricht (vgl. ebd., S. 106).

In diesem Sinne sagte eine Beitragende in Jan Hunts⁶ Werk *Das Freilernerbuch – Betrachtungen zum Leben ohne Schule*, die ihre Kinder in Form des Unschooling unterrichtet, Folgendes: „Wenn wir etwas freiwillig machen, dann können wir dabei kreativ sein und unser Bestes geben. Wenn wir etwas tun möchten, können wir es genießen. Wenn man sich zu etwas gezwungen fühlt, dann ist das ein sicheres Mittel der Sache den Spaß zu nehmen“ (vgl. van Gestel 2008, S. 22).

⁶ Hunt ist der Herausgeber dieses Werkes, das sich aus Beiträgen verschiedener Autoren zusammensetzt, wobei diese Autoren teilweise nicht im wissenschaftlichen Sinne Beiträge zu dem Werk geleistet haben, sondern aus ihren Erfahrungen des Beschulens ihrer eigenen Kinder in Form des häuslichen Unterrichts berichten. Eine Mutter von vier Burschen ist Nanda van Gestel, von der die zitierte Textstelle stammt.

Eine Sache, die hier zum Spaßfaktor und auch zur Festigung des Gelernten beiträgt, ist nach van Gestel die Tatsache, dass der Unterricht nicht unidirektional im Sinne eines Erwachsenen ist, der nur seine Erfahrung und Meinung einbringt, sondern dass hier auch ein reger Austausch der Beteiligten stattfindet. Van Gestel sagt hierzu Folgendes: „Es kann bei uns recht lebendig und betriebsam sein, wenn vier Jungen gleichzeitig die ganze Zeit spielen, lernen und reden. Wir schätzen die Meinungen und Ideen unserer Kinder wirklich, und wir lieben es, uns mit ihnen über Verschiedenes auszutauschen. Wir finden es faszinierend, zu hören was sie denken und fühlen. Jeder von ihnen hat seine eigene Meinung und fände es sehr seltsam, wenn ihm nicht gestattet wäre, diese auszudrücken (vgl. ebd., S. 24).

Home Education

Die Variante, die in der Abbildung mit „Home Education“ bezeichnet wird, ist eine Kombination der beiden zuvor genannten Ansätze Homeschooling und Unschooling. Hierbei wird die richtungsweisende Funktion von Lehrplänen mit der im Rahmen von Home Education möglichen individuelleren Gestaltung der Lernprozesse in Anlehnung an Bedürfnisse und Interessen des Kindes verknüpft. Die Eltern übernehmen die Verantwortung für die Lernprozessgestaltung. Sie orientieren sich an den individuellen Situationen und Bedürfnissen des Kindes (vgl. Spiegler 2008, S. 110).

3.3.3 Organisatorische Gegebenheiten in Österreich (S.M.)

3.3.3.1 Gesetzliche Grundlagen (S.M.)

Wie bereits in Abschnitt 2.3.3 beschrieben, kann in Österreich die Schulpflicht nach den gesetzlichen Bedingungen durch die Teilnahme am häuslichen Unterricht erfüllt werden. Entscheidet sich eine Familie in Österreich allerdings für häuslichen Unterricht, müssen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Kinder beim Bezirksschulrat vor Beginn des Schuljahres zum häuslichen Unterricht abmelden.

Zur Vorgehensweise für die Anzeige, gemäß § 11 Absatz 3 Schulpflichtgesetz, ist festzuhalten, dass die Erziehungsberechtigten die Teilnahme ihres Kindes am häuslichen Unterricht der Schulbehörde jeweils vor Beginn des Schuljahres anzuzeigen haben. Die Schulbehörde kann die Teilnahme an einem solchen Unterricht innerhalb eines Monats ab dem Einlangen der Anzeige untersagen, wenn mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist, dass die geforderte Gleichwertigkeit des Unterrichts nicht gegeben ist (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010, Info-Blatt).

Gegen die Entscheidung des Bezirksschulrates kann Berufung an den Landesschulrat erhoben werden; gegen die Entscheidung des Landesschulrates ist kein ordentliches Rechtsmittel zulässig (vgl. Schulpflichtgesetz §11).

Nach 3-5 Wochen erhalten die Erziehungsberechtigten brieflich die Kenntnisnahme oder Untersagung des häuslichen Unterrichts oder des Besuchs einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010, Info-Blatt)

3.3.3.2 Prüfungen in Österreich (S.M.)

Jährlich vor Schulschluss ist der zureichende Erfolg des häuslichen Unterrichts durch eine Prüfung an einer in §5 des Schulpflichtgesetzes 1985 genannten entsprechenden Schule nachzuweisen, soweit auch die Schüler dieser Schulen am Ende des Schuljahres beurteilt werden.

Wenn ein solcher Nachweis nicht erbracht wird, hat der Bezirksschulrat anzuordnen, dass das Kind seine Schulpflicht im Sinne des §5 zu erfüllen hat. Im Volksschulbereich muss das Kind dann eine allgemein bildende Pflichtschule besuchen. Wenn das Kind diese sogenannte Externistenprüfung schafft, darf es weiter zu Hause unterrichtet werden (vgl. Schulpflichtgesetz 1985 §11 Abs.4).

Im Bereich der allgemein bildenden Pflichtschule (Volksschule, Hauptschule, Allgemeine Sonderschule und Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) hat der Stadtschulrat für Wien mehrere Prüfungsschulen bzw. Prüfungskommissionen eingerichtet, die frei gewählt werden können. Hierzu liegt eine Liste auf. An

der Prüfungsschule erfolgt auch die weitere Information über Prüfungsstoff und Prüfungsablauf (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010, Info-Blatt).

An der Externistenprüfungskommission für die Pflichtschule werden die Termine für die einzelnen Prüfungen individuell vereinbart. An der AHS-Externistenprüfungskommission werden für das ganze Schuljahr Externistenprüfungstermine erstellt. So können die Erziehungsberechtigten für das ganze Schuljahr einen Prüfungsplan erstellen, sodass das Kind über das ganze Schuljahr verteilt die einzelnen Teilprüfungen gemäß seiner Zulassungsentscheidung ablegen kann (vgl. ebd.).

Keine Prüfungen sind vorgesehen bei Absolvierung der Vorschulstufe im häuslichen Unterricht oder durch Besuch einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht, sowie in Leibeserziehung und Werkerziehung. In Sonderfällen sind keine Prüfungen vorgesehen: Erstens bei der Absolvierung der Vorschulstufe im häuslichen Unterricht oder im Fall eines Besuches einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht. Zweitens müssen keine Prüfungen in Leibeserziehung und Werkerziehung abgelegt werden, für den Nachweis des Abschlusses über die 8. Schulstufe können Leibeserziehung und/oder Werkerziehung allerdings als Prüfungsfach gewählt werden (vgl. ebd.).

Bezüglich der Kosten ist festzuhalten, dass Erziehungsberechtigte für ihre schulpflichtigen Kinder, die zum häuslichen Unterricht oder Besuch einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht abgemeldet sind, Gratisschulbücher gegen den üblichen Selbstkostenbeitrag und die Befreiung von den Gebühren für Externisten mit der Ausnahme einer fixen Gebühr von 13,20€ für das Jahreszeugnis erhalten. Die Schülerfreifahrt ist im Fall des häuslichen Unterrichts nicht möglich (vgl. ebd.).

§11 Absatz 4 des Schulpflichtgesetzes zeigt die Regelung der Leistungsbeurteilung der Kinder im häuslichen Unterricht auf: Der zureichende Erfolg des häuslichen Unterrichtes ist jährlich durch eine Prüfung vor Schulschluss an einer im § 5 Schulpflichtgesetz genannten Schule nachzuweisen. Für die rechtzeitige Anmeldung und Ablegung der Externistenprüfung sind die Erziehungsberechtig-

ten verantwortlich. Es erfolgt keine gesonderte Erinnerung durch die Schulbehörde. Dabei ist zu beachten, dass jede Prüfung beim 1. und einzigen Prüfungsantritt positiv absolviert werden muss, da ansonsten die Berechtigung zur Abmeldung zum häuslichen Unterricht oder zum Besuch einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht für das nächste Schuljahr, verloren geht. Bei Nichtablegung bzw. Nichtbestehen dieser Prüfung ist der Schüler bzw. die Schülerin verpflichtet, im folgenden Schuljahr eine öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schule mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung für die nicht erfolgreich absolvierte Schulstufe zu besuchen.

Nach Absolvierung der Externistenprüfung ist dem Stadtschulrat für Wien, Referat für Externistenangelegenheiten, persönlich während des Parteienverkehrs, unverzüglich spätestens jedoch bis Mitte Juli, das Prüfungszeugnis in Kopie vorzulegen.

Wird die Prüfung mit positivem Erfolg abgeschlossen, besteht die Möglichkeit der Abmeldung zum häuslichen Unterricht oder zum Besuch einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht für das kommende Schuljahr für Schulpflichtige. Eine zweite Möglichkeit ist der Besuch einer öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule, für Schulpflichtige und nicht mehr Schulpflichtige. Außerdem gibt es die Möglichkeit Antrag auf Zulassung zur Externistenreifeprüfung für nicht mehr Schulpflichtige zu stellen (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010, Info- Blatt).

3.3.4 Organisatorische Gegebenheiten in Europa (S.M.)

Im folgenden Abschnitt sollen die organisatorischen Gegebenheiten anderer europäischer Länder dargestellt werden. Die Wahl fiel hier auf Großbritannien, Frankreich, die Schweiz und Deutschland, weil eines der beiden Länder, das für den Vergleich in Kapitel 5 herangezogen wird, Großbritannien ist, weil Frankreich ein Land mit einem relativ ähnlichem Kulturkreis wie Österreich ist und auf die Schweiz und Deutschland, weil es sich dabei neben Österreich um die einzigen beiden anderen deutschsprachigen Länder handelt. Deutschland war v.a. auch von Interesse, weil dort häuslicher Unterricht verboten ist und es immer

wieder vorkommt, dass deutsche Familien nach Österreich „flüchten“, um hier in einem gesetzlich geschützten Rahmen ihre Kinder häuslich beschulen zu können.

Großbritannien

Das Bildungsgesetz von 1996, Education Act, regelt das Leben ohne Schule in Großbritannien. Im Abschnitt 7 des Gesetzes wird die Verantwortung für die Bildung der Kinder eindeutig den Eltern zugeschrieben. Sie haben dafür zu sorgen, „dass jedem Kind im schulpflichtigen Alter eine seinem Alter, seinen Fähigkeiten und Begabungen und eventuellen besonderen Bedürfnissen entsprechende Vollzeit-Bildung zuteil wird. Diese Verpflichtung kann wahlweise durch regulären Schulbesuch des Kindes oder auf eine andere Weise erfüllt werden“ (Mohsennia 2004, S. 109). Genehmigung ist keine erforderlich, wenn sich die Familie für das Leben ohne Schule entscheidet. Kinder, die zuvor bei einer Schule registriert waren, müssen allerdings durch ein Schreiben der Eltern abgemeldet werden. Erhält die Schule eine solche Abmeldung, muss sie den Namen des Kindes aus dem Schulregister streichen (vgl. Mohsennia 2004, S. 109).

Kinder im häuslichen Unterricht sind nicht verpflichtet dem nationalen Lehrplan zu folgen und keine Schulstundenanzahl einhalten. Für den häuslichen Unterricht ist die lokale Behörde namens Local Education Authority (LEA) zuständig. Die LEA hat die Aufgabe, laut Abschnitt 437 des Bildungsgesetzes, eine Untersuchung in die Wege zu leiten, wenn der Verdacht besteht, dass die Eltern ihrer Verpflichtung, ihrem Kind eine angemessene Bildung zuteil werden zu lassen nicht nachkommen. Von Seiten der LEA besteht keine Aufsichtsfunktion und es dürfen keine regelmäßigen Kontrollbesuche durchgeführt werden. Des Weiteren kann nicht verlangt werden, dass der Wissensstand eines Kindes getestet wird. Für Familien, deren Kinder zu Hause unterrichtet werden, ist es nicht Pflicht sich dort zu melden (vgl. ebd.).

Familien, die häuslichen Unterricht anwenden, haben sich in lokalen, regionalen sowie überregionalen Gruppen zusammengeschlossen. 1977 wurde eine der ältesten Gruppen, „Education Otherwise“, gegründet, deren Name sich von der Formulierung im Bildungsgesetz ableitet. Dieses besagt, dass Kinder die vom Gesetz geforderte Bildung durch den Besuch einer Schule oder eben auf eine andere Weise erlangen können. Durch Education Otherwise werden Eltern in rechtlichen Fragen und im alltäglichen Leben unterstützt und regelmäßige Treffen und Aktivitäten angeboten. Zirka 150.000 Kinder, rund 1,5% aller Kinder in Großbritannien, die unter das Bildungsgesetz fallen, besuchen keine Schule. Der häusliche Unterricht in Großbritannien wächst stetig (vgl. ebd.).

Frankreich

„L' instruction à domicile, grandir sans école“ oder „non-scolarisation“ wird der häusliche Unterricht in Frankreich genannt. 1998 wurden die Gesetze bezüglich Unterricht zu Hause, der grundsätzlich erlaubt ist, verschärft. Am Beginn jedes Schuljahres muss gemeldet werden, dass die Eltern beabsichtigen, ihr Kind nicht zur Schule zu schicken. Regelmäßig wird von Inspektoren geprüft, aus welchen Gründen das Kind die Schule nicht besuchen soll, ob die Gesundheit des Kindes und die familiären Verhältnisse dem Unterricht zu Hause nicht im Wege stehen. Hierbei wird nicht die Qualität des Unterrichts untersucht, sondern ein Beamter kontrolliert, ob die Eltern dem Recht des Kindes auf Bildung nachkommen. Die Anzahl der Kinder, die in Frankreich zu Hause unterrichtet werden, wird auf 10.000 geschätzt (vgl. ebd. S. 110).

Schweiz

Die gesetzliche Regelung des häuslichen Unterrichts ist in der Schweiz von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Im Großteil der 26 Kantone ist Leben ohne Schule unter bestimmten Voraussetzungen erlaubt. Die jeweiligen Bestimmungen finden sich in den Kantonverfassungen oder in Schul- bzw. Bildungsgesetzen der einzelnen Kantone. Die Unterschiede gehen von der Untersagung des Lebens ohne Schule (z.B. im Kanton Uri) bis zu einer einfachen Meldepflicht für die Eltern (z.B. im Kanton Bern). Weitere Auflagen in anderen Kantonen sind, eine notwendige Bewilligung durch die Behörden, regelmäßig strukturierter Unterricht muss durchgeführt werden, ein bestimmter Lehrplan muss eingehalten

werden, die Lernfortschritte des Kindes werden kontrolliert, oder es wird gefordert, dass der Unterricht nur von Lehrpersonen mit Befähigungsnachweis für die entsprechende Schulstufe durchgeführt wird (vgl. ebd. S. 111).

Deutschland

Hausunterricht ist in fast allen EU-Ländern erlaubt, jedoch in Deutschland werden Eltern, die ihre Kinder zu Hause beschulen, kriminalisiert. Einige Familien wollen dem deutschen Gesetz, das Homeschooling verbietet, ausweichen, verlassen Deutschland und flüchten vor allem ins europäische Ausland oder nach Kanada. Familien, die im grenznahen Bereich wohnten, nahmen ihren Zweitwohnsitz in Österreich, Schweiz, Frankreich, Belgien, Niederlande und Dänemark an. Fallweise fand sogar Familientrennung statt, wobei die Mutter mit den Kindern ins Ausland auswich. Innerhalb Deutschlands wechselten Familien auch ihren Wohnsitz in ein anderes Bundesland, wo es keine Schwierigkeiten mit den Behörden gab (vgl. Stücher 2004, S. 103).

Zahlreiche Organisationen und Initiativen setzen sich in Deutschland für die Abschaffung des Verbotes von häuslichem Unterricht ein. Durch die Gründung von Hausschulbewegungen und Fernunterrichtswerke wird versucht das Verbot von häuslichem Unterricht zu umgehen (vgl. Stücher 2004, S.147-151).

3.4 Persönliche Merkmale von Kindern im häuslichen Unterricht (S.S.)

Keller beschreibt einige Wesenszüge, die ihm bei Begegnungen mit unbeschul-ten Kindern aufgefallen sind. Diese Aufzählung befasst sich mit der Richtung bzw. Tendenz, in die die Persönlichkeitsstruktur des selbstbestimmten Menschen weist, denn die Frage nach *konkreten* Unterschieden zwischen Schulkindern und Kindern, die häuslich beschult werden, wird letztendlich aufgrund der Einzigartigkeit eines jeden Individuums nicht endgültig beantwortet werden können. Die Gründe dafür, dass häuslich beschulte Kinder in der Regel die von Keller im Folgenden (entnommen aus Keller 1999, S. 256ff) aufgezählten Merkmale aufweisen, liegen für Keller darin, dass das Kind im häuslichen Un-

terricht die Gelegenheit hat, das gesamte Spektrum seiner Persönlichkeit und somit seine gesamte Individualität zur Entfaltung zu bringen. Hingegen zielt Schulbildung immer auf eine gewisse Uniformierung ab.

Selbstständigkeit: Der Inbegriff von Freiheit und Unabhängigkeit ist der Drang, sich selbst zu betätigen, sich einzubringen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn man in jungen Jahren von Erwachsenen nicht als eigensinnig unterdrückt wird bzw. aufgrund der selbstständigen Denkweise verachtet wird. Dieses kindliche Merkmal gewinnt im Leben des unbeschulten Kindes eine unerwartete Dimension. Eigenständigkeit wird vorausgesetzt. Der kindliche Drang wird zur ausgereiften Fähigkeit, für sich selbst zu entscheiden, für seine eigenen Interessen einzustehen und eigene Projekte zu verwirklichen (vgl. Keller 1999, S.257).

Selbstbewusstsein: Die Kinder im häuslichen Unterricht sehen sich in der Regel mit keinen unangebrachten Forderungen von außen konfrontiert. Sie werden in ihrer Person bestärkt und ernst genommen und bekommen durch die Einbettung in das Familienleben bzw. in eine angeregte Gemeinschaft anderer Art ein grundlegendes Sicherheitsgefühl vermittelt. Dadurch werden in der Regel Stärke und Unabhängigkeit von unbeschulten Kindern entwickelt. Die Selbstsicherheit entsteht aus dem Bewusstsein der eigenen Individualität, der Gewissheit, einmalig zu sein. Diese Menschen sind mit sich selbst vertraut, kennen ihre Wünsche, Fähigkeiten, Ängste und Defizite.

Selbstvertrauen: Menschen mit großem Selbstvertrauen sind selbstbestimmt. „Mit sich selbst vertraut sein, auf sich selbst vertrauen, sich selbst etwas zutrauen - Selbstvertrauen ist das Lebensgefühl, das einen lebensfähig macht“ (Keller 1999, S. 257). Eine starke Persönlichkeit zeichnet sich nach Keller durch Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen aus.

Auch Taylor führt folgendes im Zusammenhang mit dem Selbstvertrauen von häuslich beschulten Kindern an: Zu Hause unterrichtete Kinder haben ein höheres Selbstbewusstsein als Schüler öffentlicher Schulen. Dies zeigte eine Untersuchung, die als Teil einer Dissertation an der Andrews University durchgeführt wurde. Hiernach kamen 50% der zur Studie herangezogenen 224 zu Hause

unterrichteten Kinder unter der Verwendung der Piers-Harris Children's Self-Concept-Bewertung über die 90 Prozentmarke hinaus. Nur 10,3 Prozent der Schüler im häuslichen Unterricht erzielten weniger Punkte, als der nationale Durchschnitt (vgl. Taylor 1987 zit. in: Mayer/Schirrmacher 2004, S.129).

Des Weiteren haben zu Hause unterrichtete Schüler Führungsqualitäten gezeigt. Im Jahr 1997 wurden die Ergebnisse einer vierjährigen Studie publiziert, an der 180 Studenten teilnahmen, wobei jeweils 60 Absolventen der staatlichen, privaten Schulen und des häuslichen Unterrichts waren. Diese Studie an der Bob Jones University zeigte, dass Führungsrollen an der Universität an erster Stelle von Hausschülern besetzt sind (vgl. Galloway/Sutton 2004 zit. in: ebd.).

Wissbegierde: Kinder im häuslichen Unterricht werden des Forschens, des Nachfragens, des sich Interessierens nicht müde. Neue Begegnungen versetzen sie immer wieder in Wunder und Staunen. Ihre ständige Lernbereitschaft involviert eine beachtenswerte Offenheit, die zur Fähigkeit tiefster Hingabe führen kann. Unbeschulte Kinder verbinden mit jeder Tätigkeit ein ganz persönliches Interesse, deswegen ist ihr Handeln von großem Ernst geprägt. Sie haben das Bedürfnis, Dingen auf den Grund zu gehen, Oberflächlichkeit lehnen sie in der Regel ab (vgl. Keller 1999, S. 258).

Sensitivität: Häuslich beschulte Kinder „verfügen über die Fähigkeit, differenziert und feinfühlig wahrzunehmen und somit besser zu begreifen und zu würdigen, was das Leben bereithält. Ihre fein ausgebildeten Sensoren prägen nicht nur den Umgang mit anderen Menschen, sondern eben so jenen mit Lebewesen, Natur und Dingen“ (ebd.).

Naturverbundenheit: Kindern im häuslichen Unterricht ist alles Leben lieb und schützenswert. Sie sind um ihre Umwelt besorgt und verhalten sich engagiert und rücksichtsvoll (vgl. ebd.).

Ablehnung von Machstrukturen: Selbstbestimmten Menschen lassen sich nicht von äußeren Autoritäten beeindrucken. Sie wissen ihre Autorität anzuerkennen

und wertzuschätzen, z.B. durch besonderes Wissen oder außergewöhnliche Kompetenz. Sie verurteilen jegliche Form von Gewalt und Unterdrückung. Treten Probleme auf, werden gewaltlose Lösungsstrategien gesucht. Herrschen hierarchische Strukturen vor, bemühen sie sich um Kooperation, Mitspracherecht und Selbstbestimmung. Sie schrecken vor überstrukturierten Institutionen und unbeweglichen Bürokratien nicht zurück (vgl. ebd.).

Authentizität: Nach Keller sind selbstbestimmte Menschen bestrebt, sie selbst zu sein, „ohne einer Fassade leben zu müssen.“ Sie haben so die Möglichkeit „sich mit sämtlichen Facetten ihrer Person bejahen und können auch ungemindert zu ihren Schwächen stehen. Echtheit ist ihnen ein Bedürfnis. Sie bewahren die Authentizität ihrer Gefühle und bringen sie klar und unverfälscht zum Ausdruck“ (ebd. S. 259).

Selbstdisziplin: Diese Menschen verfügen über eine Selbstdisziplin, die sie aus ihrer Willenskraft schöpfen. „Mit erstaunlicher Hartnäckigkeit und Durchhaltevermögen verfolgen sie ihre Ziele und scheuen auch nicht vor großen Anstrengungen zurück“ (ebd.).

Verlangen nach Ganzheit: Das Streben von Kindern, die zu Hause beschult werden, Ausgewogenheit, Ganzheitlichkeit und natürlichem Gleichgewicht kann nicht nur in der Lernsituation beobachtet werden, „sondern betrifft jeden Bereich des Lebens. Es handelt sich dabei also um ganze Menschen“ (ebd.).

Prozessbewusstsein: Nach Keller handelt es sich bei selbstbestimmten Menschen um Menschen, „die im übertragenen Sinne unterwegs, in Bewegung sind“. So betrachten sie auch genauso offen und bejahend, wie sie der absehbaren Veränderung ins Auge sehen, die Vergangenheit. Darüber hinaus brauchen sie „sich ihres Reifungsprozesses nicht zu schämen, denn er ist mit all seinen Ranken das ungetrübte Spiegelbild ihrer Persönlichkeit“ (ebd.).

Keller nennt somit hier einen Großteil der Persönlichkeitsspezifika, aber auch Schlüsselkompetenzen, die in unserer heutigen Gesellschaft von Kindern erwartet werden. Auffallend bei Kellers Beschreibung ist allerdings, dass er die

soeben beschriebenen Charakteristika und Persönlichkeitseigenschaften allen Kindern im häuslichen Unterricht zuschreibt und hier weder kulturelle Unterschiede noch Unterschiede berücksichtigt, die sich aus dem sozialen Hintergrund der Familie, der das Kind angehört, ergeben könnten.

3.5 Charakteristika von Familien, die häuslichen Unterricht pflegen (S.S.)

Ein Autor, der soziostrukturelle Merkmale in seiner Betrachtung der Situation des häuslichen Unterrichts beachtet, ist Thomas Spiegler. Zunächst hält Spiegler fest, dass es hinsichtlich der klassischen soziostrukturellen Merkmale bei den betroffenen Familien eine große Bandbreite gibt. Sowohl wohl situierte Familien als auch Familien, die sich ständiger finanzieller Knappheit gegenüber sehen, beschulen ihre Kinder zu Hause. Auch der Bildungsgrad weist in der Regel eine große Bandbreite auf. Das Berufsspektrum reicht hier von weniger qualifizierten Abschlüssen bis zum Wissenschaftler. In Spieglers eigener Studie (2008) fand sich allerdings eine überproportionale Gruppe an Pädagogen. Dasselbe zeigte sich auch bei Collom (2005). Auch geografische Merkmale dürften für die Entscheidung der Beschulung zu Hause keine Rolle spielen, da Homeschooler sowohl in Großstädten als auch in abgelegenen Dörfern zu finden sind. Ebenso scheint die Familiensituation keine Aussagekraft zu haben, da das Spektrum hier von Alleinerziehenden mit einem Kind bis hin zu Großfamilien reicht. In seiner Studie hat Spiegler darüber hinaus auch die religiöse bzw. weltanschauliche Orientierung der Befragten ausgewertet, wobei sich gezeigt, dass hier die Anhänger unterschiedlichster Anschauungen vertreten waren: Christen, Atheisten, Anhänger fernöstlicher Religionstraditionen, Praktikanten einer patchworkartigen Spiritualität etc. Auch in ihrem Sozialisationsverhalten weisen die Familien keine einheitliche Struktur auf. Manche befinden sich in großen sozialen Netzwerken, in denen teilweise auch die Frage des Homeschoolings eine große Rolle spielt, andere leben sozial relativ isoliert (vgl. Spiegler 2008, S. 75f).

Spiegler betont allerdings, dass es bei aller Diversität dennoch gewisse Clusterbildungen gibt. Aufgrund dieser häufig hervortretenden Merkmale spricht Spiegler von zwei grundlegenden Richtungen in der Homeschooling-Bewegung. Da sich die von Spiegler beschriebenen Gruppen aber aufgrund ihrer Beweggründe unterscheiden, wird auf diese beiden Gruppen in Abschnitt 3.9 (Motive der Eltern für die häusliche Beschulung) näher eingegangen.

3.6 Sozialisation (S.S.)

Nach Petrie handelt es sich bei Sozialisation um „die Annahme von Werten und Verhaltensregeln, die in einer Gesellschaft, in einer Gemeinschaft gelten. Familie, Schule, Gemeinde, Freundeskreis, Medien tragen zur `Sozialisation´ eines Kindes/Menschen bei“ (Petrie 2004, S.127f).

Allerdings ist im Zusammenhang mit der Sozialisation von zu Hause beschulten Kindern festzuhalten, dass hier in Gesellschaft und Literatur häufig Kritik im Hinblick auf diesen Aspekt des häuslichen Unterrichts geübt wird.

„Wird die Entfaltung von unbeschulten Kindern unter dem Aspekt des sozialen Lernens betrachtet, kommen viele gesellschaftliche Vorurteile zum Tragen. Die Absage an die Beschulungsideologie 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“ (Keller 1999, S. 235).

Laut Stefanie Mohsennia geht es im Zusammenhang mit Sozialisation um die Frage, wie der Mensch zu einem Mitglied der Gesellschaft wird. Wenn man von der klassischen Lerntheorie ausgeht, dass ein Kind das lernt, was es erlebt und was ihm die Menschen in seinem Umfeld vorleben und nicht was ihm gesagt wird, wäre es nach Mohsennia in logischer Konsequenz günstiger, wenn Kinder nicht fast täglich mehrere Stunden in altershomogenen Klassen verbringen. Aus dieser Sicht schein es förderlicher für Kinder, ihre Zeit mit Menschen verschiedener Altersstufen zu verbringen, um unterschiedliche Modelle des Verhaltens kennen zu lernen. Die Schule, so Mohsennia, trenne Kinder von der wirklichen

Welt. Sie hätten mit Ausnahme des Lehrers keinen Kontakt zu Menschen außerhalb ihrer Altersgruppe und genauso wenig Zugang zur Arbeitswelt (vgl. Mohsennia 2004, S. 49). Darüber hinaus würden Gewalt, Vandalismus und Mobbing das soziale Leben an vielen Schulen prägen. Aus diesem Grund sei gerade die Sozialisation im Schulsetting für viele Eltern eines der Hauptargumente für das Leben ohne Schule (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang bezieht sich Mohsennia auf Holt (1961), der ebenfalls die Ansicht vertritt, dass die sozialisierenden Aspekte der Schule mehr Schaden anrichten, als dass sie hilfreich sind. Kinder so Holt, lernen die menschlichen Tugenden wie Freundlichkeit, Großzügigkeit und Geduld in engen Beziehungen, vielleicht in Gruppen von zwei oder drei. In großen Gruppen, wie man sie in der Schule vorfindet, würden sich Menschen schlechter verhalten. Denn dort würde sie Popularität, Konformismus, Schikanieren, Hänkeln, usw. lernen. Die Kinder können nach Holt auch nach Schulschluss Freunde finden, z.B. im Urlaub, in der Bücherei, in der Kirche.

Auch nach Petrie hat die Sozialisation, die in der Schule stattfindet, häufig negative Auswirkungen, da sich viele Kinder eher an den Verhaltensweisen ihrer Klassenkameraden orientieren, als sich von den Lehrern oder den Eltern prägen zu lassen. Ein Großteil der Lehrer bemängelt eine fehlende Primärsozialisation bei den Schülern und ist dabei vor neue Aufgaben gestellt. Diese ergeben sich durch Disziplinlosigkeit und Verhaltensprobleme oder durch fehlende Beziehungs- und Kontaktfähigkeit. Durch den häuslichen Unterricht haben die Eltern die Möglichkeit, feste Maßstäbe und tragfähige Werte zu vermitteln. Die Kinder können somit eine stabile Persönlichkeit entwickeln und sind daher in der Lage, in den verschiedenen sozialen Übungsfeldern zurechtzukommen. Somit ist die Familie der wichtigste Ort der Sozialisation der Kinder (Petrie 2004, S.127f).

Petrie bezieht sich auf die Ergebnisse einer „International Home Education“ Studie 2004, im Zuge derer die Aussagen von Personen ausgewertet wurden, die zu Hause unterrichtende Familien aus der Praxis kennen, weil sie für regionale Bildungsbehörden arbeiten oder durch persönlichen Kontakt über sie in-

formiert sind. Deren Aussagen haben gezeigt, dass Kindern, die zu Hause beschult werden, keinerlei soziale Fähigkeiten fehlen und sie sich sogar in einer Vielzahl von sozialen Situationen überaus geschickt verhalten (Petrie 2004, S.128).

In der Frage der Sozialisation von Kindern, die zu Hause beschult werden, geht es aber nicht nur um den negativen Einfluss, den Befürworter der häuslichen Beschulung mit der Schule in Zusammenhang bringen, vielmehr zielt die Frage nach der Sozialisation von Seiten der Kritiker von häuslichem Unterricht meistens in eine andere Richtung, indem gefragt wird ob die Kinder, die zu Hause unterrichtet werden, auch Freunde haben (vgl. Mohsennia 2004, S. 51). Im Vordergrund steht nicht die Sorge um das Erlernen der gesellschaftlichen Normen sondern, ob die unbeschulten Kinder zu wunderlichen Einzelgängern heranwachsen, die als Erwachsene nicht mit ihren Mitmenschen umzugehen wissen. Weitere Fragen im Bezug auf die sozialen Kontakte sind:

- Werden Kinder, die nicht zur Schule gehen, lernen, mit anderen zu kooperieren und die Rechte und Gefühle anderer zu respektieren?
- Werden sie Freude am Kontakt mit anderen Menschen haben?
- Wie finden Kinder Freunde, wenn sie nicht zur Schule gehen (vgl. ebd.)?

Diesen Fragen hält Guterson entgegen, dass der häusliche Unterricht Kindern eine große Bandbreite an Beziehungen aufzubauen erlaubt, und zwar nicht nur mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, sondern auch innerhalb der Familie und mit ihren Eltern (vgl. Guterson 1992 zit. in: Mohsennia 2004, S. 51).

Auch Petrie betont, dass die soziale Kompetenz ein wichtiger Aspekt in der kindlichen Entwicklung sei, hält aber fest, dass Kinder, die zu Hause unterrichtet werden, ihrer Ansicht nach eine Fülle von sozialen Übungsfeldern, wie zum Beispiel ihre Familie, den Freundeskreis, einen Verein, eine Kirchengemeinde, usw. zur Verfügung haben (vgl. Petrie 2004, S.127f).

Dass Kinder, die häuslich beschult werden, genügend Gelegenheit zum sozialen Kontakt mit anderen haben, zeigt auch eine Umfrage, die 1997 von Ray durchgeführt wurde. Im Zuge der Umfrage (Home Education Across the United State) wurde erhoben, dass die befragten 5402 zu Hause unterrichteten Kinder durchschnittlich an 5,2 Aktivitäten außerhalb des Hauses teilnehmen und dass bei 98% zwei oder mehrere Aktivitäten vorliegen (vgl. Ray 1997 zit. in Mayer/Schirmacher 2004, S.129). Folglich werden zu Hause unterrichtete Schüler nicht vor sozialen Kontakten abgeschirmt (vgl. Montgomery 1989 zit. in: ebd.).

Weitere Untersuchungen zur Sozialisation von zu Hause unterrichteten Kindern haben folgende Ergebnisse aufgezeigt:

Neben der bereits erwähnten International Home Education Studie kamen auch noch andere Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die sozialen Kompetenzen von zu Hause beschulten Kindern überdurchschnittlich gut ausgebildet sind. So wurden z.B. in der Studie "Socialisation of Home Schooled Children: A Communication Approach" von Thomas Smedley (1992) an der Radford University zwanzig Hausschüler mit dreizehn demographisch vergleichbaren Kindern einer öffentlichen Schule im Hinblick auf soziale Kompetenzen, auf Basis der Vineland Adaptive Behavior-Bewertung verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die zu Hause unterrichteten Schüler einen Durchschnittswert von 84 Prozent erreichten, wogegen die Schüler von staatlichen Schulen bei 27 Prozent lagen. Die Forscher schlossen daraus, dass Eltern, die ihre Kinder zu Hause unterrichten, danach trachten, ihre Kinder geradlinig, in Richtung Verantwortung und Erwachsensein, „mit einem Blick auf die Ewigkeit“ zu sozialisieren. Insgesamt hat Smedleys Studie gezeigt, dass zu Hause unterrichtete Schüler bessere soziale Kompetenzen aufweisen und reifer sind als ihre Altersgenossen an staatlichen Schulen (vgl. Smedley 1992 zit. in: Mayer/Schirmacher 2004, S.130).

Im selben Jahr führte Shyers eine Studie an der University of Florida durch, im Zuge derer Verhaltensweisen und die soziale Entwicklung von 70 Schülern aus dem häuslichen Unterricht mit denen von 70 Schülern an staatlichen oder priva-

ten Schulen verglichen wurden. Die Ergebnisse zeigten bei den Gruppen keine Unterschiede in der sozialen Entwicklung. Schüler aus dem häuslichen Unterricht zeigten jedoch weniger Probleme im Verhalten, woraus die Forscher schlossen, dass die soziale Entwicklung eines Kindes mehr als bisher angenommen vom Kontakt zu Erwachsenen und weniger vom Kontakt mit anderen Kindern abzuhängen scheint (vgl. Shyers 1992 zit in: ebd.).

Schließlich sei noch die Studie von Knowles (1993) erwähnt. Es handelt sich dabei um eine kanadische Umfrage unter 53 Erwachsenen, die zu Hause unterrichtet wurden. Die Untersuchung zeigte, dass zwei Drittel der ehemals zu Hause Beschulten im Erwachsenenleben verheiratet waren und keiner von ihnen arbeitslos oder Sozialhilfeempfänger war. Außerdem empfanden drei Viertel, dass der häusliche Unterricht ihnen dabei geholfen hatte, mit Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten umzugehen (vgl. Knowles 1993 zit. in: ebd.).

3.7 Weitere soziale Gesichtspunkte – Reaktionen aus dem Umfeld (S.S.)

Reaktionen von Familie, Freunden und Bekannten

Häusliche Beschulung ist in den letzten Jahren immer öfter in den Medien erwähnt worden. Daher gibt es für Familien immer mehr Verständnis und auch Unterstützung von Lehrer/innen und von der Schulbehörde. Dennoch ist es für Familien, die sich von Anfang an für häuslichen Unterricht entscheiden nicht so einfach. Sie stoßen noch immer auf ablehnende Haltungen auch innerhalb ihrer eigenen Familie (vgl. Thomas 2007, S. 245). In diesem Zusammenhang führt Thomas einige Reaktionen von Betroffenen an.

„Als sie mit der Schule aufhörte, war das größte Problem, es meiner Mutter und meinem Vater zu sagen“ (ebd., S. 245).

„Die Großeltern sind sehr kritisch eingestellt und meinen, dass sie zur Schule gehen soll“ (ebd., S. 245).

„Von meinen Verwandten werden keine Fragen gestellt. Sie bleiben still, weil sie nicht einverstanden sind“ (ebd., S. 246).

„Man muss sich immer rechtfertigen. Die Leute stellen das, was wir tun, in Frage, aber wir stellen sie nicht in Frage!“ (ebd., S. 246).

Allerdings, so Thomas, gebe es auch gemischte Reaktionen:

„Aus der Verwandtschaft gab es gemischte Reaktionen: `Das kannst du nicht. Du bist keine Lehrerin.` Aber von einigen kam Ermunterung, als sie sahen, dass er sich gut macht“ (ebd., S. 247).

„Am Anfang hieß es: `Was kannst du denn besser als die Schule?` Doch dann nahmen meine Eltern Fernsehsendungen auf, in denen Schulen verrissen wurden, und dann änderte sich ihre Einstellung. Wir bekamen dann nicht mehr zu hören: `Schick sie wieder in die Schule!`“

Und in einigen Familien fielen die Reaktionen sehr positiv aus (Thomas 2007, S. 248).

„Meine Eltern sind Feuer und Flamme. Mein Vater hat ihn einige Wochen lang von der Schule abgeholt. Er hat gesehen, was sie bewirkt hat. Er war `verkorkst`“ (ebd., S. 248).

„Viele meiner Freunde sagen: `Gut so! Ich wünschte, ich könnte es auch machen`“ (ebd., S. 248).

Insgesamt zeigt diese Bandbreite an Reaktionen somit, dass es Kritiker gibt im Hinblick auf häusliche Beschulung, aber auch ausgesprochene Befürworter. Schließlich gibt es auch Menschen im Umfeld der Betroffenen, die der häuslichen Beschulung zunächst negativ gegenüberstehen, die jedoch offenbar mit der Zeit merken, dass sie ihre Meinung ändern müssen. Wie das Umfeld auf die Entscheidung der Betroffenen reagiert hat, die Gegenstand der Untersuchung im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ist, wird Kapitel 4 noch zeigen.

3.8 Pro und Contra von häuslichem Unterricht (S.S.)

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, gibt es sowohl Befürworter als auch Gegner des häuslichen Unterrichts. Aus deren Argumenten lassen sich sowohl positive als auch negative Aspekte des häuslichen Unterrichts anführen. All diese sind nachfolgend dargestellt.

3.8.1 Negative Aspekte des häuslichen Unterrichts (S.S.)

Mangelhafte Ausbildung

Ein Risikopunkt von Homeschooling besteht nach Meinung von Kritikern darin, dass zu Hause unterrichtete Schüler möglicherweise mit weniger Bildung abschließen als Schüler einer öffentlichen oder privaten Schule und dass sie weder für den Arbeitsmarkt noch für höhere Schulen ausreichend qualifiziert sind. Durch öffentliche Schulen werde sichergestellt, dass die Lehrer in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach gut ausgebildet und qualifiziert sind. Treten bei Schülern Probleme oder Interesse an einem gewissen Gebiet auf und werden tiefergehende Fragen gestellt, kann in der Schule eine fachkundige Antwort vom Lehrer erhalten werden (vgl. Brown 2004, S. 17ff).

Zu Hause kann von den Eltern als Lehrpersonen diese Fachkenntnis nicht in jedem Bereich geboten werden. Wenn das Kind in einem Fach, in dem der lehrende Elternteil nicht bei der Lösung helfen kann, ein Problem hat, können in diesem Bereich Wissenslücken entstehen. Die Qualität der Ausbildung zu Hause kann somit geringer sein als in einer öffentlichen Schule (vgl. ebd., S. 18).

Einen zusätzlichen Kritikpunkt stellen die Lehrmaterialien und Bücher dar. Öffentliche Schulen werden vom Staat mit Lehrmaterialien, Lehrbüchern und Lehrplänen ausgestattet. Eltern, die zu Hause unterrichten, suchen sich die Lehrbücher aus und stellen die geeigneten Lehrmaterialien zusammen. Die Eltern sind meistens nicht verpflichtet, den Lehrplänen zu folgen. Zu recherchieren und zu entscheiden, was für ihre Kinder als Lernstoff wichtig ist, bleibt ihnen selbst überlassen. Häuslicher Unterricht ist somit eine ungeheure Verantwortung und erfordert neben Organisationsfähigkeit auch Selbstdisziplin. Jedoch

nicht bei allen Eltern können diese Talente und Disziplin vorausgesetzt werden (vgl. ebd.).

Missbrauch durch Schulschwänzer

Ein weiteres Problem neben der Qualität der Ausbildung durch den häuslichen Unterricht ist darin zu sehen, dass in Ländern, in denen die Überprüfung der Durchführung des häuslichen Unterrichts bei weitem nicht so lückenlos erfolgt wie dies in Österreich der Fall ist (allen voran hier in den USA) häufig die Situation entsteht, dass Kinder zu Hause gar nicht beschult werden. Der häusliche Unterricht wird den Behörden nur vorgegaukelt. Auch werden Kinder unter dem Deckmantel der häuslichen Beschulung zu Hause behalten, um diese dann für Hausarbeit oder andere Arbeiten heranziehen zu können (vgl. Brown 2004, S.18). Dieser Nachteil der häuslichen Beschulung kann zumindest für Österreich ausgeschlossen werden, da hier eine lückenlose Überprüfung des schulischen Fortschrittes durch Externistenprüfungen erfolgt.

Langsame soziale Entwicklung

Wie bereits in Abschnitt 3.6 beschrieben, ist die Sozialisation der Kinder, die zu Hause unterrichtet werden, ein zentraler Kritikpunkt. Es stellt sich die Frage, wie sich Kinder auf sozio-emotionaler Ebene entwickeln, ohne täglichen Kontakt mit Klassenkameraden (oder nur Geschwister als Klassenkameraden)? Da sich die sozialen Kontakte des Kindes im häuslichen Unterricht auf die Familie und auf die Nachbarschaft beschränken, werden durch die Eltern oft alternative soziale Kontakte für die Kinder gesucht, wie z.B. im Sportverein, in der Kirche, oder durch Treffen mit anderen Schülern. Der Kontakt mit wenigen anderen Schülern kann jedoch nicht durch den täglichen Kontakt zu dutzenden anderen Klassenkameraden, die in derselben Altersgruppe wären, ersetzt werden. So könnte nach Brown die sozio-emotionale Entwicklung eines zu Hause beschulten Kindes möglicherweise langsamer oder zumindest anders verlaufen, als die eines Schulkindes (vgl. ebd.).

Frick (2000) weist außerdem darauf hin, dass Kinder, die im häuslichen Unterricht lernen, nur die Meinungen ihrer Eltern kennen. Vertreten die Eltern radikale Meinungen, so kann das für die Kinder gefährlich sein, da sie nicht angeleitet

werden, eigene Standpunkte zu entwickeln oder die Standpunkte anderer Leute kritisch zu beurteilen (vgl. Frick 2000, [http://www.andrea.aditthispage.com/discuss/msgreader\\$688#697](http://www.andrea.aditthispage.com/discuss/msgreader$688#697) [22.9.2010]).

Neben den soeben genannten negativen Aspekten gibt es jedoch eine Vielzahl positiver Aspekte des häuslichen Unterrichts.

3.8.2 Positive Aspekte des häuslichen Unterrichts (S.S.)

Die Verfechter des häuslichen Unterrichts führen mehrere Argumente ins Feld, um darzulegen, inwieweit häuslicher Unterricht dem Regelschulunterricht überlegen sein soll. In Mayer und Schirmmacher wird folgender Überblick über die Vorteile des häuslichen Unterrichts gegeben.

- Häuslicher Unterricht ermöglicht den Kindern, durch die Eltern individuell und umfassend gebildet zu werden. Dies schließt eine Unter- oder Überforderung der Kinder aus.
- Hohe Kosten für Nachhilfeunterricht können vermieden werden, weil Lernprobleme schneller erkannt und durch intensive Betreuung zu Hause gelöst werden können.
- Kinder im häuslichen Unterricht sind keinem schulischen „Gruppenzwang“ ausgesetzt, sie müssen anderen nichts „beweisen“, was zur Abhängigkeit führt, sondern können sich persönlich entfalten, das führt zur Selbstständigkeit.
- Sowohl die Erziehung als auch der Unterricht gehen von der Familie aus, die ihre Meinung und Interessen vertritt. Das Kind kommt nicht in einen durch die wechselnden Erziehungs- und Unterrichtsmethoden entstehenden Konflikt.
- Verantwortung, Rechte und Pflichten für die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder können von den Eltern bewusst übernommen werden. Da sie

ihr Kind am besten kennen, entscheiden sie zum Wohl des Kindes (vgl. Mayer/Schirrmacher 2004, S. 239).

Als weiteren Vorteil führt Weinlöhner (2004) jenen an, dass durch den häuslichen Unterricht sowohl die Kinder als auch die Eltern mehr Zeit für das Familienleben haben (Zeit zum Spielen, zum gemeinsamen Essen, Zeit, die nicht vom Schulunterricht unterbrochen und bestimmt wird). Darüber hinaus muss die Familienzeit nicht dem Schulrhythmus angepasst werden. Des Weiteren können zu Hause die Eltern ein Lernumfeld einrichten, das zum Alltag gehört. Das Lernen der zu Hause unterrichteten Kinder wird auch nicht in die Schule verbannt oder durch Ferien getrennt. Eigenverantwortliches Lernen wird im Gegensatz zur Schule durch den häuslichen Unterricht geübt (vgl. Weinlöhner 2005, S. 95).

Brown führt als Vorteil der Beschulung zu Hause genau jenes Argument an, das Bildungsgegner als Nachteil der Beschulung zu Hause sehen: Den Wissensstand der Homeschooler. Denn während Kritiker anführen, dass zu Hause beschulte Kinder nicht über dasselbe Wissen verfügen können wie Schüler aus Regelschulen, da ihre sie unterrichtenden Eltern keine Fachleute sind, hält Brown unter Bezugnahme auf die landesweite Studie *Facts on Homeschooling* von Ray Brian (1991) fest, dass Homeschoolers Regelschülern oft überlegen sind. Die Studie an den 5402 Schülern aus den USA zeigte u.a., dass die Leistungen der Homeschoolers im naturwissenschaftlichen Bereich über jenen der Regelschüler lagen (vgl. Brown 2004, S. 17ff).

Als weiteren Vorteil führt Brown das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer an, das im häuslichen Unterricht wesentlich besser ist als an öffentlichen Schulen. Während an Regelschulen das Lehrer-Schüler-Verhältnis bei ca. 1:25 liegt, werden pro Elternteil meist nur ein bis zwei Kinder unterrichtet. So könne der Unterricht den Interessen und Bedürfnissen der Kinder angepasst werden. Themen, die von besonderem Interesse sind, können so länger behandelt werden, umgekehrt kann auf Schwächen der Kinder individuell eingegangen werden (vgl. Brown 2004, S. 17ff).

Schließlich seien noch Moore und Moore (1981) angeführt, die in ihrem Werk *Home Grown Kids* davon ausgehen, dass Eltern über das maximale Potenzial verfügen würden, die bestmöglichen Lehrer für ihr Kind zu sein. Eltern seien von Natur aus am ehesten in der Lage, für ihre Kinder zu sorgen und würden neben Wissen auch Wärme und Sicherheit vermitteln. Diese Fähigkeiten, so die Autoren, seien viel wichtiger für das Lernen eines Kindes als pädagogische Kenntnisse und didaktische Fähigkeiten (vgl. Moore 1981 zit. in: Brown 2004, S.25).

Insgesamt zeigt sich in diesem und im vorangegangenen Abschnitt somit, dass einige Argumente für aber auch manches gegen eine Beschulung zu Hause sprechen. Was nun konkret Eltern dazu veranlasst, ihre Kinder zu Hause zu beschulen, soll im nachfolgenden Abschnitt dargestellt werden.

3.9 Motive für den häuslichen Unterricht (S.S.)

Da Gegenstand der empirischen Untersuchung in Kapitel 4 die Frage ist, welche Motive Eltern in Wien haben, ihre Kinder zu Hause zu beschulen, ist zunächst interessant, welche Motive dazu in der Literatur angeführt werden, um anschließend einen Vergleich mit den in diversen Studien erhobenen und verschiedenen Werken angegebenen Motiven anstellen zu können.

Heute existieren bezüglich der Gestaltung der Lernprozesse innerhalb der Bewegung von häuslichem Unterricht unterschiedliche Ansätze. Die Motive für häuslichen Unterricht zeigen, dass die Eltern verschiedene Punkte am schulischen Lernen kritisieren und durch den Unterricht zu Hause ändern möchten. Manchen Eltern sind die schulischen Lernprozesse zu formal und vorstrukturiert oder zu wenig ziel- und leistungsorientiert. Andere Eltern begründen ihre Entscheidung zum häuslichen Unterricht nicht mit der Form des Lernens, sondern mit Themen wie Werterziehung, Mobbing, Moral oder anderem (vgl. Spiegler 2008, S. 101).

„Der wichtigste Gedanke, der heute hinter dem häuslichen Unterricht steht, ist der, dass die Eltern am besten wissen, wie ihre Kinder zu erziehen sind und wie

ihnen am besten dabei geholfen werden kann, ihren Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Diese Sichtweise stützt sich teilweise auf pädagogische und teilweise auf religiös-philosophische Gründe“ (Brown 2004, S. 15).

Eltern, die sich entschieden haben, den häuslichen Unterricht zu praktizieren, können nach Petrie in zwei Gruppen unterteilt werden. Auf der einen Seite finden sich Väter und Mütter, die ihre Kinder nie zur Schule geschickt haben, da sie schon von vornherein überzeugt waren, sie würden selbst am besten für den Unterricht ihrer Kinder sorgen. Auf der anderen Seite gibt es die Vertreter, die das bestehende Schulsystem erprobt haben und dieses, gemessen an den individuellen Bedürfnissen ihres Kindes als mangelhaft empfunden (vgl. Petrie 2004, S.177ff).

Die Eltern, die ihre Kinder nie zur Schule geschickt haben, nennen sehr unterschiedliche Gründe für ihre Entscheidung. Eltern oder Erziehungsberechtigte, die ihren Nachwuchs von der Schule nahmen, haben hingegen meistens negative Verhaltensweisen bei ihren Kindern beobachtet. Hierfür machen sie die Art und Weise der Schule verantwortlich, die sie oftmals erfolglos zu korrigieren versuchten. Sie zeigen sich dann oft resigniert und enttäuscht, da die Bemühungen, die Fehlentwicklungen zu kompensieren, vergeblich sind (vgl. ebd.).

In den Vereinigten Staaten wurden mehrere Untersuchungen durchgeführt, die die Beweggründe für Hausunterricht offen legen sollten (Gustavsen, 1981, Knowles 1988, Van Galen et al., 1991). In Großbritannien wurden Vertreter der Kultusbehörde, die den Fortschritt zu Hause unterrichteter Kinder überwachen, gebeten, die Gründe zu nennen, die Eltern ihrer Meinung nach veranlasst haben diese Form des Unterrichts zu wählen. Daraus ergab sich eine Ähnlichkeit mit den Motiven, die durch amerikanische Studien ermittelt wurden:

- Unzufriedenheit mit den bestehenden schulischen Einrichtungen in der Bereichen Disziplin und Gewalt in der Schule sowie Schulphobie und sich negativ auswirkender Gruppenzwang,

- Die Freiheit der Eltern, unterschiedliche Unterrichtsmethoden anzuwenden, deswegen glauben die Eltern, einen besseren Unterricht als in der Schule durchführen zu können,
- Die religiöse Überzeugung der Eltern,
- Mangelnder Respekt für das Kind und Nichtbeachtung der Individualität des Kindes in der Schule,
- Streng ideologische, nicht-religiöse Motive der Eltern,
- Geographische Beweglichkeit (vgl. Petrie 2004, S.177-179).

In der Folge soll nun ein Überblick über die Forschung zu den Motiven der Beschulung zu Hause gegeben werden.

Bereits in Abschnitt 1.3 wurde die qualitative Studie von van Galen (1988) erwähnt, die sich den Motiven der Homeschool-Familien im Südosten der USA widmete. Wie bereits erwähnt, teilte Galen aufgrund ihrer Ergebnisse die Eltern in zwei Gruppen: die *ideologues* waren mit den Inhalten der Lehrpläne in der Schule nicht zufrieden, die mit ihren Glaubensinhalten und Wertvorstellungen nicht übereinstimmten. Da es den *ideologues* nicht um die didaktische Annäherung an den Unterricht ging, waren sie es auch, die hauptsächlich schulähnliche Formen des Unterrichts zu Hause wählten (Tafel, Lehrbücher etc.). Die andere Gruppe waren die *paedagogues*. Sie waren jene, die eher mit der Art und Weise des Unterrichts in der Schule nicht zufrieden waren. Sie vertraten laut van Galen die Ansicht, dass die Interessen und Fähigkeiten des Kindes im Blickpunkt des Unterrichtes stehen müssten. Daher waren sie auch diejenigen, die weniger strukturierte Formen des Unterrichts anwandten, keine festen Stundenpläne hatten und sich vorwiegend beim Homeschooling an den Interessen ihres Kindes orientierten (vgl. van Galen 1988 zit in: Spiegler 2008, S.41).

Eine qualitative Studie führte Mayberry Ende der 80er Jahr in Oregon durch. Sie befragte mittels über 500 Fragebögen, ergänzt durch qualitative Interviews, Familien zu ihren Motiven für die Beschulung zu Hause. Insgesamt kristallisier-

ten sich für Mayberry vier Typen von Homeschooling-Familien heraus: (1) die Religiösen, denen es wichtig war, ihre Glaubensinhalte und Werte an ihre Kinder weiterzugeben; (2) die akademisch orientierten Eltern, denen es wichtig war, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten, weil sie der Ansicht waren, dass sie dazu besser als Lehrer im Schulsetting dazu imstande seien; (3) die Sozial- und Beziehungsorientierten, denen das familiäre Beisammensein wichtig war und die auch die Schule als Sozialisationsort als ungeeigneten Ort sahen, und (4) schließlich die Kategorie *New Age*, zu der Eltern zählten, denen eine friedliche Koexistenz allen Lebens wichtig war (vgl. Mayberry 1989 zit. in: ebd.).

Im Jahr 1991 führte dann Gerry Knowles eine Studie zur Beschulung zu Hause im amerikanischen Bundesstaat Utah durch. Er bereicherte die damalige Forschung um die Motive der negativen Erinnerung der Eltern an ihre eigene Schulzeit, aber auch negative Erfahrungen im Hinblick auf ein zerrüttetes Familienleben in der Kindheit der Eltern waren hier Motive für manche Eltern, die Kinder zu Hause zu beschulen. Sie wollten ihren Kindern die familiäre Geborgenheit angedeihen lassen, die sie in der Kindheit selbst nicht erleben durften (vgl. Knowles 1991 zit. in: ebd. S.42).

Eine weitere erwähnenswerte Studie zum Homeschooling führte 1998 June Hetzel in Kalifornien durch. Sie differenzierte in ihrer Untersuchung an 332 Familien zwischen push- und pull-Faktoren. Bei den push-Faktoren handelt es sich um sämtliche negativen Aspekte wie negative Einflüsse der Peergroup, verwerfliche Sitten und Moral in der Schule, zu große Klassen oder aber auch die Überzeugung, dass die Kinder in der Schule zu wenig lernten, die die Entscheidung der Eltern für das Homeschooling beeinflussten. Zu den pull-Faktoren, d.h. den positiven beeinflussenden Faktoren zählten in Hetzels Befragung die Möglichkeit des Einzelunterrichtes, eine höherwertige Charakterbildung und die entsprechende Wertevermittlung. Auch die vermittelten Inhalte, orientiert am Interesse des Kindes, waren ein pull-Faktor (vgl. Hetzel 1998). Eine weitere, ebenfalls in Kalifornien durchgeführte Studie, ist die an 235 Homeschool-Eltern durchgeführte Untersuchung von Collom (2005). In dieser Studie zeigten sich vier Motivcluster: (1) Begeisterung für das Homecharter-Modell, (2) Kritik an der öffentlichen Schule, (3) ideologische Gründe und (4) spezielle

Lernbedürfnisse des Kindes. Interessant war an Colloms Studie auch das Ergebnis, dass soziodemographische Variablen kaum Einfluss auf die Entscheidung für Homeschooling haben (es war noch am ehesten die Variable der Religiosität, die hier eine Vorhersage der Motivation für die Wahl der Beschulung zu Hause zuließ (vgl. Collom 2005 zit. in: ebd. S. 43).

Zu einer ähnlichen Unterscheidung wie van Galen (1988) kommt auch der Soziologe Stevens (2001) in seiner Untersuchung zur Beschulung zu Hause in den USA. Sämtliche von ihm erhobene Motive teilt er in zwei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst Familientypen, die Stevens als *earth based* bezeichnet (familien- und umweltbezogene Motive), während in die andere Gruppe *heaven based* Motive fallen, die religiöse und persönliche Werte umfassen (van Galen 1988; Stevens 2001 zit. in: ebd. S.43).

Kariane Nemer stützte ihre Untersuchung für die Motive von Homeschooling auf den Ansatz von van Galen, versuchte dem Modell aber eine weitere Dimension hinzuzufügen, indem sie nicht streng zwischen *paedagogues* und *ideologues* trennte, sondern diese beiden Motivationstypen als Achsen eines Koordinatensystems senkrecht zueinander anordnete und somit Motivationen mit starker bzw. schwacher Ausprägung auf einer Vier-Felder-Tafel anordnete. So konnten auch die Grade bzw. die Wichtigkeit, die die jeweiligen Motive der Befragten hatten, in dem Modell mitberücksichtigt werden (vgl. Nemer 2002, S. 2).

Auch das *National Center for Education Statistics* erhob 1999 die Anzahl der Homeschoolers und die Gründe der Eltern, sich für diese Schulform zu entscheiden. In den erhobenen Daten stand an erster Stelle mit 49% die Überzeugung, dass dem Kind durch Homeschooling eine bessere Bildung und Erziehung gegeben werden könne. 38% nannten religiöse Gründe, 26% schlechtes Lernumfeld in der Schule und 17% nannten familiäre Gründe (vgl. Biehl/Chandler/Broughman 2001 zit. in: Spiegler 2008, S.43f). In der Erhebung von 2003 wurden neben offen gestellten Fragen auch Gründe angegeben, für die sich die Befragten entscheiden konnten. Durch diese andere Art der Befragung ergab sich als Hauptgrund das schlechte Umfeld der Schule gefolgt von der Unzufriedenheit mit den Unterrichtsmethoden an öffentlichen Schulen. Die

am dritthäufigsten genannte Kategorie umfasste religiöse und moralische Überlegungen. An vierter Stelle wurden körperliche bzw. geistige Gesundheitsprobleme genannt gefolgt von speziellen Bedürfnissen des Kindes (vgl. Princiotta/Bielick 2006 zit. in: ebd. S. 44).

Eine weitere Untersuchung im englischen Sprachraum (Kanada) führten Brabant/Bourdon/Jutras (2003) durch. Aufgrund der rund 200 ausgewerteten Antwortbögen zeigten sich folgende sieben Motive (geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen): 1. Familienprojekt, Stärkung familiärer Beziehungen, 2. Kritik an sozialen und pädagogischen Bedingungen in der Schule, 3. Entscheidung des Kindes, stärkere Berücksichtigung der Interessen des Kindes, 4. Sozialisation (Einfluss der Peergroup, zu lange Zeit von Eltern getrennt), 5. Erziehung gemäß einer bestimmten religiösen oder spirituellen Orientierung, 6. negative Erfahrungen mit Schulbesuch, 7. spezielle Bedürfnisse des Kindes. Auffallend war für Brabant die untergeordnete Rolle, die die Religion spielt, wodurch sich ein eindeutiger Unterschied zwischen der kanadischen Home Education-Bewegung und ihrem US-amerikanischen Pendant zeigte (vgl. Brabant/Bourdon/Jutras 2003 zit. in: ebd. S. 44).

In ihrer qualitativen Studie stellte Jennifer Lois (2005) fest, dass sich der Großteil der Motive der Befragten und das umfassende Konzept des „good mothering“, d.h. also, dem Ziel, eine gute Mutter zu sein, unterordnen lassen. Dieses übergeordnete Konzept enthält nach Lois fünf Motive: 1. das Kind beschützen, 2. Charakterbildung und Wertevermittlung, 3. Wertschätzung der Individualität des Kindes, 4. Aufopferung für die Kinder und 5. Aufbau enger familiärer Beziehungen. Für Lois zeigt sich hier somit, dass es nicht nur darum geht, sich für bestimmte Schul- oder Lernformen zu entscheiden, sondern darin sei auch das Bestreben zu erkennen, perfekte Eltern zu sein (vgl. Spiegler 2008, S. 45).

Schließlich sei noch die Untersuchung von Paula Rothermel zu erwähnen, die ebenfalls im englischen Sprachraum, allerdings in Großbritannien durchgeführt wurde. Rothermel wertete 412 Fragebögen (offen gestellte Fragen) aus, mit Hilfe derer eine Liste von 20 verschiedenen Gründen erstellt wurde. Mit 31% bildete die Unzufriedenheit mit der Schule die häufigste genannte Motivation,

gefolgt von Gründen wie eingeschränkte Freiheit, zu wenig Flexibilität und Lebensstil, der nicht mit dem Schulleben vereinbar ist (vgl. Rothermel 2003 zit. in: ebd.).

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass sich die Studien sowohl hinsichtlich ihrer Erhebungsarten als auch hinsichtlich der Ergebnisse zu den Motiven stark voneinander unterscheiden. Auffallend ist allerdings, dass sämtliche nennenswerte Studien im englischen Sprachraum, hier allen voran, in den USA durchgeführt wurden (die in Kapitel 5 vorgestellte australisch-britische Studie wurde hier bewusst nicht angeführt, da sie im Detail ohnehin in Kapitel 5 beschrieben wird). Dennoch hat sich gezeigt, dass verschiedene Motivgruppen bzw. Motive von den Befragten immer wieder angegeben worden sind. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es sich bei der Frage nach den Motiven um ein überaus komplexes und v.a. multifaktorielles Phänomen handelt. Auch haben die Ergebnisse der einzelnen Studien gezeigt, dass die Ausprägungen der Motive je nach Land unterschiedlich sein können. Inwieweit dies auch auf österreichische Verhältnisse und die in der vorliegenden Arbeit dargestellte Untersuchung zutrifft, wird sich in Kapitel 4 noch zeigen.

4 Empirische Untersuchung (S.M. / S.S.)

Ziel der empirischen Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit ist es, mittels problemzentrierter Interviews festzustellen, welche Motive Eltern in Wien haben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits kurz festgehalten, wurden zur Erhebung der empirischen Untersuchung Methoden aus der qualitativen Forschung gewählt. Welche Methoden konkret gewählt wurden und warum die Wahl auf diese Erhebungs- und Auswertungsmethoden fiel, soll im ersten Abschnitt des vorliegenden Kapitels geklärt werden. Im zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse der ausgewerteten Daten vorgestellt. Der dritte Abschnitt ist der Diskussion der Ergebnisse gewidmet.

4.1 Methodische Vorgehensweise (S.M.)

4.1.1 Erhebungsmethode (S.M.)

Im Rahmen der Untersuchung wurden zehn problemzentrierte Leitfadeninterviews in Anlehnung an die Erhebungstechniken von Witzel (1985) durchgeführt. Mayring (2002, S. 67) hält als Vorteil des problemzentrierten Interviews fest, dass das Interview den Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Das Interview ist dennoch auf eine bestimmte Problemstellung zentriert, auf die der Interviewer immer wieder zurückkommt. Diese wurde vom Interviewer vorher analysiert und bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.

Durch die Offenheit der Interviews soll die interviewte Person ohne vorgegebene Antwortalternativen frei antworten können. Die Befragten können somit ihre subjektiven Perspektiven und Deutungen einbringen, selbst Zusammenhänge und größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln und konkrete Bedingungen der Interviewsituation können festgelegt werden. Diese Vorteile führen zu einer stärkeren Vertrauensbeziehung zwischen Befragtem und Interviewer. Der Befragte antwortet dann erfahrungsgemäß ehrlicher, genauer, reflektierter

und offener als bei der Verwendung eines Fragebogens (vgl. Mayring 2002, S.68f). Für die vorliegende empirische Untersuchung war es insofern von Bedeutung, ein Vertrauensverhältnis zu schaffen, als die Befragten offen über die Motive, ihre Kinder selbst zu Hause zu unterrichten, berichten sollten. Gerade im Hinblick auf die Tatsache, dass hier Eltern auch von Unzulänglichkeiten bzw. Andersartigkeiten ihrer eigenen Kinder im Vergleich mit anderen Kindern berichten mussten, war hier das Vertrauensverhältnis von besonderer Bedeutung. Im Laufe der Interviews hat sich darüber hinaus gezeigt, dass Eltern, die ihre Kinder häuslich beschulen, relativ öffentlichkeitsscheu sind (zu den Gründen vgl. Abschnitt 4.2.6.4). D.h. auch in dieser Hinsicht war Vertrauen ein wesentliches Kriterium.

4.1.2 Aufbereitungs- und Auswertungsmethode (S.M.)

Die Interviews wurden anschließend nach der Methode des zusammenfassenden Protokolls nach Mayring (2002, S.94ff) aufbereitet. Aufgrund der umfangreichen Interviews und der großen zu transkribierenden Materialfülle, die sich daraus ergeben hätte, wurde diese Methode gewählt. Die Auswertung selbst erfolgte mittels strukturierter bzw. zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2002, S. 115ff). Bei der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* kommt es zu einer Reduktion des Materials, so dass schlussendlich die wesentlichen Inhalte bestehen bleiben. D.h. das Ausgangsmaterial wird mittels Paraphrasierung bzw. Generalisierung auf die wesentlichen Inhalte gekürzt bzw. reduziert. "Grundprinzip einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist nun, dass die jeweilige Abstraktionsebene der Zusammenfassung genau festgelegt wird, auf die das Material durch Einsatz der Makrooperationen transformiert wird" (Mayring 2007, 59). Aufgrund dieser Abstraktion wird die Zusammenfassung der Analyse immer konkreter, ohne dass dabei der wesentliche Inhalt verloren geht. Bei der *strukturierenden Inhaltsanalyse* wird anders vorgegangen. Hier werden bestimmte Aspekte aus dem Material unter bestimmten Ordnungskriterien herausgearbeitet, sodass sich sozusagen ein Querschnitt durch das ganze bestehende Material ergibt und dem erhobenen Datenmaterial durch Kategorienbildung eine gewisse Struktur und Systematik verliehen wird (vgl.

Mayring 2007, 60). Für die Auswertung der im Zuge der vorliegenden Arbeit erhobenen Daten musste hier - abhängig vom Material, das hinsichtlich einer (Sub)Kategorie vorlag - entweder die zusammenfassende oder die strukturierte Inhaltsanalyse angewandt werden, da zu manchen Fragen relativ einheitlich geantwortet wurde, zu anderen aber wieder sehr ausführlich und auch individuell, wodurch eine Strukturierung des Materials ausgeschlossen werden musste.

4.1.3 Der Interviewleitfaden (S.M.)

Der Interviewleitfaden gliederte sich in sechs Fragekategorien. Die Fragen leiteten sich aus der Forschungsfrage und von bisherigen internationalen Studien zum Thema häuslicher Unterricht ab. Obwohl im Fokus des Interesses der vorliegenden Arbeit die Motive stehen, die die Befragten veranlassen haben, ihr Kind zu Hause zu beschulen, war es wesentlich, auch andere Parameter zu erheben, um so einen Gesamteindruck der Familiensituation zu erhalten, da die Motive nicht isoliert von diesen anderen Parametern betrachtet werden können. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Die erste Kategorie umfasste die allgemeinen Eckdaten des Kindes/der Kinder. In Frage 1 wurde nach der Anzahl der Kinder, die in der Familie zu Hause unterrichtet werden, gefragt. Frage 2 der ersten Kategorie betraf das Alter des Kindes bzw. der Kinder. Frage 3 bezog sich auf das Geschlecht des Kindes bzw. der Kinder. Die vierte Frage sollte die Zeitspanne des häuslichen Unterrichts eruieren. In Frage 5 wurde erfragt, ob es in der Familie auch Kinder gibt, die eine öffentliche Schule besuchen. Frage 6 sollte Auskunft über die (Hoch)Schulbildung und Berufsausübung der Eltern geben. Sämtliche personenspezifische Eckdaten waren hier von Interesse, da der Überblick in Abschnitt 3.9 gezeigt hatte, dass demographische bzw. personenspezifische Daten kaum eine Auswirkung auf die Wahl für häuslichen Unterricht hatten. Dennoch war es interessant zu sehen, ob es sich eher um Buben oder Mädchen bei der häuslichen Beschulung handelte, ob dies eher eine Schulform in der Volksschule oder aber auch in höheren Klassen ist, wie lange die Betroffenen diese Form des Unterrichts schon „durchgehalten“ haben, ob sämtliche Kinder

in der Familie häuslich beschult werden oder ob es sich dabei doch eher um personenspezifische Parameter handeln dürfte und schließlich auch, welchen Bildungsweg die Betroffenen hinter sich hatten und welchem Beruf sie nachgingen, da es von Interesse war, ob diese eher pädagogisch orientierte Berufe ausübten und v.a. auch sie sich aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Berufsausübung gemeinsam mit ihrem Partner in einer finanziellen Position befinden konnten, häuslichen Unterricht durchzuführen, da eine Person, die häuslich beschult nur schwer Einkommen zur Familie beitragen kann, da sie sich eben dem Unterricht des Kindes widmen muss.

Die zweite Kategorie enthielt spezifische Fragen zum häuslichen Unterricht. Zunächst wurde in Frage 7 gefragt, wie der häusliche Unterricht im Alltag in der Familie aussieht und mit Frage 8 sollte beantwortet werden, welches Lehrmaterial verwendet wird.

Kategorie III beschäftigte sich mit familienspezifischen Fragen. Frage 9 sollte klären, wer das Kind bzw. die Kinder in der Familie unterrichtet. Frage 10, die zweite Frage von Kategorie III, bezog sich auf die Auswirkungen des häuslichen Unterrichts in der Familie.

Kategorie IV war die zentralste Kategorie und für die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit am wichtigsten. In dieser Kategorie wurde auf die Motive für häuslichen Unterricht in der jeweiligen Familie eingegangen. Zunächst wurde in Frage 11 nach den Motiven, die zur Entscheidung von häuslichem Unterricht in der Familie führten, gefragt. Frage 12 ging darauf ein, wie die Entscheidung für häuslichen Unterricht in der Familie bzw. von Verwandten aufgenommen wurde. Dies war in motivspezifischer Hinsicht v.a. deshalb relevant, da aus der Literatur auch bei informellen Vorgesprächen mit Familien, die häuslichen Unterricht praktizieren, hervorgegangen ist, dass manche Betroffene sich sehr lange überlegt hatten, ihrem Kind diese Form des Unterrichtes angedeihen zu lassen, da ungewiss war, wie diese Entscheidung von der größeren Familie aufgenommen werden würde und mit welchen Problemen, Schwierigkeiten und Gegenargumenten sich die Betroffenen auseinandersetzen

müssen würden. In Frage 13 wurde gefragt, ob sich die Motive, seit die Familie häuslichen Unterricht praktiziert, verändert haben.

Die fünfte Kategorie des Interviewleitfadens beschäftigte sich mit dem Einfluss von häuslicher Beschulung auf die Kinder und fragte mit seiner einzigen Frage 14, ob sich das Kind bzw. die Kinder, seitdem sie zu Hause unterrichtet werden, verändert hat bzw. haben.

Kategorie VI umfasste abschließende Fragen. Zunächst wurde in Frage 15 gefragt, ob häuslicher Unterricht eine wirkliche Alternative zum herkömmlichen Schulsystem darstellt. In Frage 16 sollte eruiert werden, ob es genug Informationen im öffentlichen Bereich für Familien, die häusliche Beschulung in Betracht ziehen, gibt. Frage 17 ging auf das Bild in der Öffentlichkeit von Familien, die häuslichen Unterricht betreiben ein. Frage 18 hatte schließlich als letzte Frage das Ziel in Erfahrung zu bringen, ob es Möglichkeiten gibt, um die häusliche Beschulung für die Familien zu erleichtern, wenn "ja", welche und welche Formen der Unterstützung für die jeweilige Familie hilfreich wären.

4.1.4 Die Befragten (S.M.)

Durch die Kontaktaufnahme mit "Gib mir Zeit" konnte Kontakt zu Familien hergestellt werden, die ihre Kinder zu Hause unterrichten. Dadurch ergaben sich Kontakte zu weiteren Familien, die sich für die Interviews bereit erklärten. Außerdem wurden Familien durch Freilernerplattformen im Internet gefunden. Schließlich wurde Mailkontakt mit allen Volksschulen, die Externistenprüfungen abhalten, aufgenommen, um weitere Interviewpartner zu bekommen.

So konnten 10 Familien aus Wien gefunden werden, die zumindest ein Kind im Volksschulalter (1.-4.Schulstufe) zu Hause selbst unterrichten. Die Interviewpartner waren jene Personen, die die Kinder unterrichten, den Lehrstoff gegebenenfalls aufbereiten und den Tagesablauf gestalten.

4.2 Auswertung der Daten (S.M. / S.S.)

Wie bereits in Abschnitt 4.1 erwähnt, ergab sich die Kategorisierung der Fragen aufgrund der Strukturierung des Interviewleitfadens. Nachfolgend werden nun die Ergebnisse der einzelnen Kategorien und Subkategorien dargestellt.

4.2.1 Allgemein Eckdaten (S.M.)

4.2.1.1 Anzahl der häuslich beschulten Kinder (S.M.)

Interviewpartnerin 1, 2, 6, 7, 8, 9 und 10 beschulen alle nur ein Kind im Volksschulalter zu Hause. Interviewpartnerin 3 hatte zwei Kinder im häuslichen Unterricht zu betreuen und Interviewpartnerinnen 4 und 5 jeweils drei Kinder (wobei jeweils nur eines davon im Volksschulalter war). Obwohl sich die Interviewpartner in ihren Aussagen auf das/die Volksschulkind/er konzentrierten, flossen in die Interviews auch immer wieder Aussagen über die Beschulung von Geschwisterkindern mit ein. Auch diese wurden in die Auswertung mit einbezogen, da es sich bei den Motiven für die häusliche Beschulung um ein sehr komplexes Phänomen handelt, das – wie die Ausführungen in Abschnitt 4.2. noch zeigen werden - meist von einer Vielzahl von Parametern beeinflusst wird, so auch Erfahrungen mit Geschwisterkindern.

4.2.1.2 Alter der häuslich beschulten Kinder (S.M.)

Drei der häuslich beschulten Kinder waren sieben Jahre (IP 3, IP 5, IP 7), vier waren acht Jahre (IP 2, IP 4, IP 6 und IP 10), zwei Kinder waren neun Jahre (IP 8, IP 9) und ein Kind war zehn Jahre (IP 1). Die Geschwisterkinder, die ebenfalls häuslich beschult wurden, die aber nicht mehr in die Volksschule gingen, befanden sich im Alter von 11 Jahren (IP 4 und IP 5), 14 Jahren (IP 4) und 15 Jahren (IP5). Insgesamt wurde von den Befragten daher über zehn Kinder im häuslichen Unterricht, die sich im Volksschulalter befinden, berichtet.

4.2.1.3 Geschlecht (S.M.)

Von den zehn Volksschulkindern im häuslichen Unterricht waren acht männlich (IP 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 und 10) und zwei weiblich (IP 2 und IP 5). Die anderen Kinder, die bereits die Sekundarstufe I bzw. II besuchten, waren ein Bub (IP 4) und drei Mädchen (IP 4 und IP 5).

4.2.1.4 Dauer des häuslichen Unterrichts bisher (S.M.)

Da manche Befragte auch Kinder in der Sekundarstufe I bzw. II hatten, rangierte die Dauer der häuslichen Beschulung hier von einem bis neun Jahre. IP 3 und IP 9 unterrichteten ihre Kinder in Form des häuslichen Unterrichts erst ein Jahr, IP 2, IP 7 und IP 10 zwei Jahre, IP 1 und IP 6 drei Jahre, IP 8 vier Jahre, IP 4 acht Jahre und IP 5 neun Jahre.

4.2.1.5 Anzahl der Kinder in öffentlichen Schulen (S.M.)

Nicht alle Befragten beschulten alle ihre Kinder ausschließlich zu Hause. So hatte IP 1 einen Sohn, der bereits maturiert hatte und nur die Oberstufe im häuslichen Unterricht absolviert hatte, Unterstufe und Volksschule hatte dieser Bub an öffentlichen Schulen verbracht. Der zweite Sohn, der derzeit die erste Stufe der HAK besucht, ist immer schon an öffentlichen Schulen gewesen. Auch IP 2 hatte neben ihrer häuslich beschulten Tochter im Alter von 8 Jahren noch einen Sohn, der zum Zeitpunkt der Erhebung die fünfte Klasse Gymnasium besuchte und seine Schulpflicht immer in einer Regelschule absolviert hatte. IP 9 schließlich hat noch eine ältere Tochter, die bereits studiert, die aber immer eine öffentliche Schule besucht hatte.

4.2.1.6 Ausbildung und Berufsausübung der Eltern (S.M.)

Die Ausbildung und Berufsausübung der Interviewpartnerinnen und deren Partner wird im Folgenden in einer Tabelle dargestellt.

IP	Ausbildung Frau	Beruf Frau	Ausbildung Mann	Beruf Mann
IP 1	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Hochschulabschluss (Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogikstudium), Montessoriausbildung und diverse erziehungsspezifische Kurse	Selbstständige Akademikerin – Lernbegleiterin, tierbegleitende Arbeit	HTL-Matura	Schiedsrichter im internationalen Motorsport
IP 2	Wirtschaftsstudium	Hausfrau	Architekturstudium	Architekt
IP 3	Matura	Selbstständig – Praxis und Lehrinstitut für chinesische Medizin	Matura	Altersteilzeit
IP 4	Holt derzeit die Matura nach	Früher Buchhalterin, nun Hausfrau	HTL-Matura	Programmierer
IP 5	Matura, abgebrochenes Hochschulstudium	Bewegungslehrer	Matura, abgebrochenes Hochschulstudium	Bewegungslehrer
IP 6	Fachschule für wirtschaftliche Berufe mit Schwerpunkt Gesundheit und Soziales, pädagogische Ausbildung	Pflegerin von Privatpatienten	HTL-Matura Hochbau, pädagogische Ausbildung	Architekturstudent
IP 7	Medizinstudium	Ärztin	MBA	IT-Manager
IP 8	Doktorat in Theaterwissenschaften	Tanzpädagogin und Theaterwissenschaftlerin	–	–
IP 9	Matura und nicht abgeschlossenes Psychologie- und Pädagogikstudium	Tätigkeit im Sozialbereich- Flüchtlingsbetreuerin	Exmann: AHS-Lehrer Partner: BWL Studium	Controller in Bank
IP 10	Hochschulabschluss	Selbstständig als Psychotherapeutin mit Praxis zu Hause	Hochschulabschluss	Baumeister mit eigener Firma

Tabelle2: Darstellung der Ausbildung des ausgeübten Berufes der Befragten und ihrer (Ehe)Partner

4.2.2 Spezifische Fragen zum häuslichen Unterricht (S.M.)

4.2.2.1 Gestaltung des häuslichen Unterrichts im Alltag (S.M.)

Interviewpartnerin 1

IP 1, die seit drei Jahren ihren 10jährigen Sohn daheim unterrichtet, gab an, mit ihrem zehnjährigen Sohn keinen strukturierten Unterricht zu führen, aber auch kein vollkommen freies Unschooling zu betreiben. Es handle sich hier eher um eine Mischform. Für Mathematik und Deutsch würden Bücher und Arbeitsblätter herangezogen werden, bei Sachunterricht könne er sich aussuchen, wie er vorgehen möchte. Öfters gebe es Museumsbesuche, aber auch Ausstellungen, wenn sie zur Thematik passen. Mathematik werde auch teilweise im Alltag erledigt, beim Kochen und Basteln könnten Maßeinheiten umgerechnet und angewandt werden. Auch Sachunterricht laufe oft im Alltag nebenbei, wenn es die Situation ergebe. „Weil soviel nebenbei läuft, dass ... zum Beispiel kommen wir tagsüber in eine Situation, wo ich mir denke, wir sind jetzt dort, wo ich ihm das und das beibringen könnte. Und das passt genau da rein und da vergeht dann vielleicht eine halbe Stunde oder zwei Stunden, weil's so intensiv ist, also ich sag jetzt einmal, nein also ich kann jetzt gar nicht die Lehrzeit oder Lernzeit so sagen. Also es ist nicht so, dass wir jetzt sagen so, wir setzen uns jetzt eine Stunde hin und machen jetzt Mathematik. Es kann passieren, dass wir uns vornehmen, so wir machen jetzt eine Stunde Mathematik und ein neues Thema, dann setzen wir uns zum Tisch und kommen drauf, dass es eigentlich ein Blödsinn ist, das mit dem Buch zu lernen, es ist viel gescheiter, wenn wir das anders machen und da machen wir das komplett anders“ (IP 1).

In Mathematik sei ihr Sohn jetzt schon viel weiter als dies in der Schule der Fall wäre, in Deutsch und Geschichtschreiben sei er weniger begabt, Grammatik und Rechtschreibung würden aber hundertprozentig passen, da ihn diese sehr interessieren. Wenn er z.B. Grammatik und Rechtschreibung lernt, dann werde nicht um halb fünf aufgehört, so wie es geplant gewesen sei, sondern so lange weitergemacht, bis er selbst keine Lust mehr habe. Auch werde oft vom vorgekommenen Weg abgegangen oder sogar ein Thema gewechselt, wenn sich ein

anderes interessantes Thema bei einer Computerrecherche zu einer anderen Thematik ergebe. Dies sei auch der Grund, warum sie diese Schulform bevorzuge. Oft dauere die Beschäftigung mit einer bestimmten Sache auch mehrere Tage, es sei dann eine gewisse Phase, wo dann auch nur ein Thema oder ein Gegenstand durchgenommen werden. „Und ich schau halt dann wenn er gut drauf ist, ich mein es ist halt von unserer Seite her muss man auch flexibel sein, weil wenn er gut drauf ist und er hat ein Comic und er will was schreiben, weil ihm plötzlich irgendetwas einfällt plötzlich, dann muss ich halt schon darauf einsteigen“ (IP 1).

IP 1 kritisierte auch, dass es in der Schule eher weniger zu Wiederholungen und Festigungen komme, sondern die einzelnen mathematischen Operationen würden erlernt und dann kaum mehr aufgegriffen. „Und Mathematik zum Beispiel ja, das ist jetzt in der Schule so, das hast du erreicht mehr brauchst du nicht und dann ist es abgehakt und bei uns ist das dann so, dass es weiter und weiter und weiter geht. Also, dass er in Mathematik jetzt schon viel weiter ist [...]“ (IP 1)

Sie achte auch darauf, dass er eine gewisse Selbstständigkeit erlerne und versuche, hier ein gewisses Vertrauen aufzubauen. Sie lasse ihn Dinge selbstständig erarbeiten und lerne immer mehr, ihm zu vertrauen, wenn er sage, dass er ein bestimmtes Stoffgebiet nun beherrsche. „Was ich gelernt habe, ist das Vertrauen in ihn. Dass ich wirklich zulassen kann, dass ich ihm das zutraue. Dass es bis zu einem gewissen Grad an mir liegt und den Rest muss er übernehmen“ (IP 1). Allerdings, so räumte IP 1 ein, gebe es auch schlechte Phasen, dann würde sie ihn einige Zeit mit Lernen in Ruhe lassen, würde aber immer wieder doch darauf drängen, dass nun wieder begonnen würde.

Insgesamt klappe diese Methode sehr gut. Druck entstehe nur dann, wenn sie bemerke, dass die Zeit zur Externistenprüfung etwas knapp werde und sie das Gefühl habe, dass sich die Stoffbewältigung bis dahin nicht ausgehen würde. „[...] wo ich mir denke, ups das geht sich alles nicht aus und dann kommt bei mir dieses Alte, diese Prüfungsängste, die er ja überhaupt nicht hat. Er kennt das ja nicht und da fliegt's schon, also er schmeißt mir schon Sachen auch hin-

tennach, also das ist ganz normal. Und ich mache ihm auch immer bewusst, dass ich nicht Schule, dass ich nicht Lehrerin bin, sondern dass ich ihn als Mutter einfach nur begleiten kann. Und gewisse Dinge, die ich nicht abdecken kann, die er noch zusätzlich braucht, da ist es schon so, dass wir uns Hilfe von außen einfach holen“ (IP 1). Wie aus dieser Textstelle hervorgeht, kommen somit bei dem Kind auch gewisse Aggressionen beim Zusammenhang mit Lernen auf, darüber hinaus zeigt diese Aussage auch, dass sehr wohl auch andere Personen an der Stoffvermittlung beteiligt sind. Dies wird auch die Auswertung der zweiten Frage (vgl. dazu Abschnitt 4.2.2.2.) zeigen.

Auch beim Sport sei alles anders als in der Schule. Es werde eben nicht nur 25 Minuten wie mit einer ganzen Schulklasse geschwommen (wo dies gar nicht anders möglich sei, da der Weg von der Schule zum Schwimmbad und wieder zurück und auch der Schwimmunterricht selbst alles innerhalb eines Vormittags erledigt werden müsse), sondern wenn ins Schwimmbad gegangen werde, dann gleich einen ganzen Vormittag. Ferien und Samstage und Sonntage gebe es nicht wirklich, ein Rhythmus existiere nur dahingehend, dass ihr Mann in der Früh zu einem bestimmten Zeitpunkt das Haus verlasse, um zur Arbeit zu gehen.

Schließlich erwähnte IP1 noch, dass auch in sozialer Hinsicht, d.h. in Bezug auf die soziale Entwicklung Vertrauen und Geduld nötig seien. So meinte IP 1, dass jedes Kind seinen eigenen Rhythmus, seine eigenen Phasen habe. Vergleiche mit Gleichaltrigen wären hier vollkommen fehl am Platz. „Und was noch gekommen ist, obwohl es schon das dritte Kind ist, ist das Aufzeigen, jedes Kind braucht seine Zeit. Und nicht auf die anderen hören: Mein Gott, der schläft noch nicht beim Freund, mein Gott, der geht noch nicht allein einkaufen, mein Gott, er kann noch nicht das Einmaleins, nicht schwimmen, nicht Rad fahren, ich weiß nicht was und dieses Vergleichen. Das einfach nicht mehr tun, in dem Moment kommt es. Und er geht zu seinen Freunden, er schläft bei seinen Freunden, er kann schwimmen, Rad fahren mag er einfach nicht. Er geht Roller fahren, Inlineskaten. Und das sind so Dinge, das habe ich wahrscheinlich für mich noch gebraucht, du vertraue mir und es kommt eh. Und das ist das was

auch wieder in die Familie zurückwirkt, was die Familie wieder zufriedener macht und ausgeglichener“ (IP 1).

Interviewpartnerin 2

Ähnlich wie IP 1 hielt auch IP 2, die seit zwei Jahren eine Tochter daheim beschult, fest, dass es keinen Stundenplan gebe. Vielmehr verfolge sie Wochenprojekte. Das Lernen im Alltag sei darüber hinaus auch sehr wichtig. Es würde immer gelernt, auf Ausflügen, bei Einkäufen, bei Besuchen. Darüber hinaus würden auch Ausstellungen besucht werden. Das Ziel sei nicht eine konkrete Lehrplanverfolgung, sondern insgesamt die Erfüllung der Lehrplanziele.

Interviewpartnerin 3

IP 3, die ihren älteren, siebenjährigen Sohn seit einem Jahr daheim beschult und deren sechsjähriger Sohn im kommenden Jahr ebenfalls unterrichtspflichtig wird antwortete spontan auf die Frage „Wie sieht der häusliche Unterricht im Alltag bei ihnen aus?“ mit „Chaotisch!“ (IP 3). Die Befragte führte weiters aus, dass sich die Beschulung sehr individuell gestalte, die Themen würden zufällig ausgewählt werden, so wie sie sich ergeben würden. Materialien würde sie ausschließlich jene verwenden, die bereits vorhanden seien, sie selbst empfinde es aber so, als hätte sie zu wenig Struktur und meinte auch, dass sowohl sie als auch ihre beiden Söhne mehr Struktur brauchen würden. Derzeit herrsche noch kein Druck, da man in der ersten Klasse ohnehin nicht durchfallen könne. Daher sei es letztes Jahr etwas lockerer gewesen. Doch jetzt müsse alles strenger werden.

Interviewpartnerin 4

IP 4, die mit ihren acht-, elf- und 14-jährigen Kindern Jahre auf eine viel längere Hausbeschulungsdauer zurückblickt (acht Jahre), hat in ihrem Alltag, d.h. für ihre Art, ihre Kinder häuslich zu beschulen, sehr wohl eine gewisse Struktur. Um sieben Uhr werde aufgestanden, um acht Uhr mit dem Unterricht begonnen. Die Kinder würden zwar frei arbeiten, doch sei der Vormittag fix zum Arbeiten eingeteilt, da am Nachmittag viel los sei: Museumsbesuche, Musikschule (in einer öffentlichen Schule wird hier am Nachmittag am Musikunterricht teilgenommen), Sprachkurse, Theateraufführungen etc. Die Kinder würden in der

Regel durch den Stoff „durchmarschieren“ und dann sei wieder mehr Zeit zum Spielen und es sei etwas lockerer. Es gebe aber auch Phasen, wo weniger getan werde, was dann umgekehrt wieder aufgeholt werden müsse. Meistens beschäftige sie sich am Vormittag mit einem der drei Kinder intensiver, während die anderen selbstständiger arbeiten. In den Ferien würde sie sich den Jahresstoff für alle drei einteilen, so dass sich der Stoff bis zur Externistenprüfung gut ausgehe. Mit ca. 11 Jahren habe ihre älteste Tochter mit Musik begonnen, die Burschen seien im entsprechenden Alter gefolgt, wurden nach IP 4 aber mehr oder weniger „zwangsbeglückt“, denn der Mittlere (11 Jahre) habe ein extremes Talent für Klavier und es wäre schade, wenn er nicht spielen würde. Wenn er aber drängen würde, aufhören zu wollen, würden sie und ihr Mann ihn nicht zwingen, weiterzuspielen. „Aber solange er sich ein bisschen schubsen lässt, machen wir es“ (IP 4). Insgesamt seien die Kinder überhaupt sehr musikalisch interessiert, sie würden alle drei an einem Musical teilnehmen, wo es wirklich professionelle Auditions gab und wo auch wirklich fleißig geübt werde (samstags). Zum Schulstoff hielt IP 4 noch abschließend fest, dass dort nachgehakt werde, wo sie Lücken orte.

Interviewpartnerin 5

IP 5 war jene Mutter mit der längsten Homeschooling-Erfahrung (neun Jahre). Sie gab an, dass ihre drei Kinder (sieben, elf und 15 Jahre) sehr viel selbstständig erarbeiten müssen. In der Volksschule, so IP 5, würden täglich ein bis zwei Stunden gelernt, im Gymnasium seien es dann schon täglich vier bis fünf Stunden. Die Mädchen würden sich die Seiten ausrechnen und sich ihr Pensum selbst einteilen. Bei Bedarf würden sie Fragen stellen. Der Stoff werde flexibel gelernt, je nach Thematik, die gerade interessiere und je nach Lernphase, in der sich die Kinder befänden. Ihre älteste Tochter habe so z.B. innerhalb von zwei Monaten den Stoff der ersten Volksschule erlernt gehabt, dann hätte sie viele Monate Zeit zum Spielen gehabt: „Bei der H. waren nach 2 Monaten mit dem gesamten Lernstoff vom ersten Schuljahr durch. Dann hat sie aber auch nicht mehr gewollt. Dann hat sie, drei- vier Monate haben wir sie dann gar nichts machen lassen, weil wir wussten, wir haben den Stoff schon intus. Und dann hat sie eines Abends eineinhalb Stunden ihren Puppen vorgelesen, aus einem Buch. Da wussten wir, o. k. es geht langsam wieder los“ (IP 5).

Sie selbst und ihr Mann sehen sich nur als Begleitung und nicht als Unterrichtende. Wichtig sei es, auf die sensiblen Phasen der Kinder und hier v.a. im Volksschulalter Rücksicht zu nehmen. „In der Volksschule ist es variabler, sage ich einmal. Da gibt es Phasen wo mehr gelernt wird, da gibt es Phasen wo weniger gelernt wird. Es ist einfach, die Kinder haben sensible Phasen, wo sie etwas sehr leicht aufnehmen und dann kann es auch wieder Plateaus geben, wo sie keine Lust haben, ja. Und da muss man relativ flexibel sein. Wir sind da die ganze Zeit bei ihnen und sagen, es muss mal etwas getan werden und die Kinder sind auch unterschiedlich, die einen die saugen es schnell auf, die anderen brauchen ein bisschen länger. [...] Und da gibt es, ich meine bei der H., war es so, dass sie am Anfang sehr viel gelernt hat, unheimlich schnell war, in vierzehn Tagen hat sie lesen und schreiben gekonnt. Das habe ich von vielen Kindern gehört, dass sie, wenn es in die richtige Zeit fällt, das geht ruck zuck, ja“ (IP 5). IP 5 versuchte dann anhand ihrer drei Kinder die unterschiedlichen Typen zu erklären. „Also wir sehen jetzt beispielsweise, die H. ist die älteste, ist eher ein intellektueller Typ, die hat, ähhh, die nimmt das relativ schnell auf, ja. Die L. und die V. arbeiten regelmäßig, aber es ist eher mathematisch, was sie schnell verstehen und dann Rechtschreibung und das, da muss man von unserer Seite her Abstriche machen“ (IP 5).

Interviewpartnerin 6

IP 6, die sich in ihrem dritten Jahr der häuslichen Beschulung ihres achtjährigen Sohnes befindet, gab an, dass regelmäßig und täglich gelernt werde. Sie würde ihrem Sohn Aufgabenstellungen aus Mathematik, Deutsch, Sachunterricht und Englisch stellen, dabei werde allerdings kein strikter Plan verfolgt, sondern eines würde oft das andere ergeben. Dabei sei ihr Sohn auch selbst sehr kreativ und würde sich auch öfters selbst Aufgaben stellen und ausdenken. „Heute hat mein Sohn z.B. gemalt, sich zu dem Bild eine Geschichte ausgedacht, in einem Arbeitsbuch Aufgaben gemacht und anschließend einige Mathematikthemen, die wir bereits erarbeitet hatten, mit einem Spiel gefestigt (wobei PC-Spiele bei uns eher weniger verwendet werden). Wir lernten über Afrika, über Ghana: geographische Lage, Namensgebung der Ashanti – mein Sohn fand es unglaublich spannend zu recherchieren, wie die ganze Familie, wenn wir zu dieser Volksgruppierung gehören würden, heißen würde. Dann machte er einen Ver-

gleich der Nummerierungen mit jener der Römer – so ist der Dritte bei den Aschanti „Mensa“, bei den Römern die Dritte „Terzia“ usw“ (IP 6). Auch Projekte würde es geben. Im Vorjahr habe sich ihr Sohn z.B. für Säuren und Basen interessiert, habe überall die pH-Werte ermittelt und habe eigenständig eine Tabelle dazu erstellt.

Interviewpartnerin 7

IP 7, die seit zwei Jahren ihren siebenjährigen Sohn zu Hause beschult, gab an, dass es kein strukturiertes Unterrichtsmaterial gebe, es würde einfach der Alltag laufen, der Sohn sei bei Kochen, Einkaufen etc. dabei und würde im Zuge dessen sehr viel lernen. Ihr Sohn habe darüber hinaus ein Musikvereins-Abonnement, gehe Fußball spielen und lerne auch Gitarre. Er bringe sich die Kulturtechniken mehr oder weniger nebenbei im Alltag bei. Als Beispiel führte IP 7 an, wie sich ihr Sohn das Lesen beigebracht habe (das Beispiel ist in seiner gesamten Länge wörtlich angeführt, da es einen guten Einblick in eines der wichtigsten Motive für häusliche Beschulung, nämlich die Hochbegabung, gibt):

„Also wie er es wirklich gelernt, hat weiß ich nicht. Weil das eigentlich nebenbei lief, ich habe es ihm nicht aktiv beigebracht, ja. Ich weiß noch, wie er ganz klein war, hatte er ..., die kleineren Kinder haben ja oft so Holzpuzzle, nicht so kleine Teile, sondern größere und da hatte er eines mit Zahlen und eines mit Buchstaben. Und irgendwann war es halt dann ein Begriff, dieses Ding heißt halt `Eins´ und dieses Ding heißt `A´. Und aufgefallen, dass er Buchstaben lesen konnte, ist mir zum ersten Mal in dem Sommer, in dem er drei geworden ist. Also da war er ziemlich genau drei, drei und ein Monat oder so. Da lag bei uns zu Hause ..., also er saß beim Esstisch, da lag am Tisch der Standard und zwar so, verkehrt. Und er hat aus dem Nichts hinaus Standard buchstabiert. S T A N D A R D. Und ich war gar nicht so verwundert, dass er die Buchstaben kennt, sondern ich war eher verwundert, dass er am Kopf stehend lesen kann. [...]. Dann ist mir aufgefallen, dass er Großbuchstaben lesen kann und ich denke, er hat sich´s mit angelesen, beim Vorlesen. Also wenn ich irgendwas vorgelesen habe, habe ich irgendwann einmal den Eindruck gehabt, er fängt an zu verstehen, dass diese schwarzen Dinge im Buch

für mich etwas bedeuten und wenn er den Finger drauf hat, sage ich, ich kann das nicht lesen. Also nicht nur die Bilder und auch die Buchstaben und irgendwann hat er angefangen halt einzelne Worte ..., wenn man Bücher hundert Mal liest, weiß man irgendwann welches Reimwort wann kommt und ich vermute, dass er dadurch irgendwann gewusst hat, wie es aussieht, wie das Wortbild aussieht. Dass er es irgendwie verbunden hat, so wie ein Kind weiß, ein Ball und kann abstrahieren, egal ob der Ball rot, grün, klein oder ist, dass er das mit Worten quasi gemacht hat“ (IP 7). Fließend zu lesen habe er dann mit viereinhalb Jahren können. Auch habe er im Kindergarten bereits im Zahlenraum bis tausend gerechnet.

Im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung betonte IP 7 auch, dass sie selbst nicht unterrichten würden, da dies nicht Sinn und Zweck des häuslichen Unterrichtes sei, denn wenn man sich ein Schulzimmer für den Vormittag einrichten würde, in dem man dann eine bestimmte Stundenanzahl mit seinem Kind verbringe und ihm verschiedenste Dinge beibringen müsse, so könne man das Kind gleich in die Schule schicken.

Interviewpartnerin 8

IP 8, die ihren neunjährigen Sohn bereits seit dem Vorschulalter, d.h. nunmehr vier Jahre häuslich beschult, betonte, dass sie keine Struktur bei der Beschulung habe und hob bewusst hervor, dass es sich bei ihrer Art, die häusliche Beschulung durchzuführen, um Unschooling handle. Struktur gebe es bei ihrem musikalisch hochbegabten Sohn nur beim Musikunterricht, der Sohn lerne Klavier und Gitarre, dafür habe er richtigen Unterricht, da er Noten lesen lernen müsse, die theoretischen Hintergründe für die Komposition vermittelt bekomme etc.

Interviewpartnerin 9

IP 9 berichtete, dass sie ihren neunjährigen Sohn, den sie seit einem Jahr beschult, nicht wirklich unterrichte, sondern dass er eher im Alltag lernen würde. Es gebe keine wirkliche Struktur. Dinge, die sich aus dem Alltag ergeben, wür-

den dann allerdings mit Arbeitsblättern vertieft werden. Ihr Sohn lerne aber auch teilweise alleine und eigenständig.

Interviewpartnerin 10

IP 10 gab an, dass ihr achtjähriger Sohn, den sie seit zwei Jahren häuslich beschult, zu Hause am Vormittag schulähnlich unterrichtet würde. Um acht Uhr werde aufgestanden, um neun Uhr werde zu lernen begonnen, der gesamte Vormittag sei der Erarbeitung des Stoffes gewidmet. Am Nachmittag gebe es dann Musikschule, Theater, Museumsbesuche etc. Insgesamt seien sie und ihr Sohn sehr viel unterwegs.

4.2.2.2 Verwendete Lernmaterialien (S.M.)

Die Verwendung von Schulbüchern wurde sowohl von Eltern angegeben, die eher strukturiert vorgehen als auch von jenen, die weniger Struktur in ihrer häuslichen Beschulung haben. So führten die Verwendung von Schulbüchern IP 1, IP 2, IP 3, IP 4, IP 5, IP 6 und IP 10 an, wobei IP 1, IP 4 und IP 6 betonten, dass sie sich diese über den Österreichischen Buchverlag am Schwarzenbergplatz besorgen würden. IP 1 berichtete in diesem Zusammenhang, dass ihr Sohn sich diese Bücher dort aussuchen würde, das letzte Mathematikbuch habe er gewählt, weil es so schön ausgesehen habe. IP 3 hielt fest, dass auch sie sich für ihren Sohn Schulbücher besorgt habe, dass diese aber noch unangestastet seien und dass sie vorwiegend selbst erfundenes und selbst gebasteltes Material verwende. Dieses werde situationsspezifisch eingesetzt, so z.B. ein Kalender:

„Nehmen wir an, sie wollen wissen, in wie viel Tagen wir nach Frankreich fahren, weil das machen wir eben in 10 Tagen, dann nehme ich den Kalender, zeige ihnen das am Kalender, dann zählen wir jeden Tag die Tage, dann wissen sie, aha, morgen ist ein Tag weniger und so machen wir dann halt die Mathematik und Kalender und Uhrzeit, dann wenn es gerade passt, ja“ (IP 3).

Im Zusammenhang mit Schulbüchern sei auch noch die Aussage von IP 4 angeführt, die angab, dass die Schulbücher „von vorne bis hinten“ durchgemacht würden, da dies die effizienteste Art und Weise sei, sich den Stoff anzueignen. Die Schulbücher suche sie sich im ÖBV-Verlag aus. Mehrere Befragte führten auch das Internet als Medium zur Erstellung bzw. Akquirierung von Unterrichtsmaterial an (IP 1, IP 2, IP 3, IP 8, IP 9 und IP 10). Dass sie Arbeitsblätter zum Unterrichten heranziehen, gaben IP 1, IP 6 und IP 9 an. Montessori-Material, v.a. für die Erarbeitung von Mathematik, wurde von IP 4 und IP 5 angeführt. Auch CDs und DVDs wurden von zwei Befragten (IP 4 und IP 8) erwähnt. Ähnlich wie IP 3 gab auch IP 7 an, dass sie kein strukturiertes Material verwende, vielmehr diene ihr der Alltag zum Lernen. Wenn sie tatsächlich Lernmaterial benötige, so würde sie dies von der Schule, von der sie betreut wird (genauerer dazu siehe Abschnitt 4.2.4.1) erhalten. Sie würde den Lehrkräften einfach mitteilen, welche Thematik ihr Sohn gerade behandle und bekäme das entsprechende Material zur Verfügung gestellt.

IP 8, deren Sohn derjenige der bereits beschrieben Kinder ist, der musikalisch hochbegabt ist, führte neben dem bereits erwähnten Unterrichtsmaterial auch noch verschiedene Musikmaterialien an. Darüber hinaus erwähnte die Befragte auch noch, dass sie ein Musikvereins-Abo besitzen würden, Jahreskarten für den Schönbrunner Zoo und für das naturhistorische Museum. Auch diese Angebote würden ihr als Lernszenarium dienen.

Besonders ausführlich äußerte sich zu den herangezogenen Lehrmaterialien IP 6:

„Die meisten Schulbücher sind sehr klein geschrieben (unübersichtlich) d.h. wir wählen die benötigten sehr sorgfältig aus, besuchen z.B. die Buchhandlung des Schulbuchverlages und schmökern, bis wir ansprechende, jedoch nicht überladene Übungshefte etc. gefunden haben. Wir gebrauchen zumeist mehrere Bücher, um einen Themenkreis (z.B. Geometrie) zu festigen, verwenden Arbeitsblätter (ausgedruckt/handgeschrieben), Lernspiele, Montessori-Material, den Alltag (Rechnen im Supermarkt, Uhrzeit um Termine pünktlich wahrnehmen zu

können, Möbel vermessen...), Kurse, Workshops, Kinderuni, Museumsbesuche, Ausstellungen, Bildbänder, Lexika, Internet, CDs, Urlaube, Ausflüge (z.B. zum Thema: Weltkulturerbe, Mittelalter, Steinzeit), Sport (mein Sohn möchte dieses Jahr die Fahrtenschwimmer-Prüfung ablegen) etc.“ (IP 6).

4.2.3 Familienspezifische Fragen (S.M.)

4.2.3.1 Unterrichtende Person (S.M.)

Alle Befragten gaben zunächst an, dass sie selbst für den häuslichen Unterricht verantwortlich seien, wobei auf die Frage, wer konkret das Kind/die Kinder unterrichte v.a. IP 4 und IP 7 antworteten, dass niemand „unterrichte“, da es keinen wirklichen Unterricht gebe. Dennoch gaben auch diese beiden Befragten an, dass sie diejenigen seien, die für den häuslichen Unterricht verantwortlich seien bzw. die Begleitung darstellen würden. Die Befragten gaben aber neben sich selbst auch noch weitere involvierte Personen an. So führten IP 2, IP 4, IP 5, IP 6 und IP 10 auch an, dass ihr Mann/Partner ebenfalls Teile der Beschulung übernehme. In diesem Zusammenhang berichtete IP 4, dass ihr Partner v.a. für Mathematik und EDV zuständig sei, IP 5 meinte, ihr Mann übernehme vorwiegend Französisch und auch IP 10 gab an, dass ihr Mann sich um den Mathematikunterricht kümmere. Andere Verwandte, die genannt wurden, waren bei IP 1 die Schwester (für Dinge, die sie selbst nicht beherrsche) und bei IP 10 ebenfalls die Schwester, die dem achtjährigen Burschen Sachunterricht vermittelte. IP 1 führte darüber hinaus auch die älteren Brüder (15, 19 Jahre) des Zehnjährigen an. Auch der Sohn von IP 2, der schon das fünfte Gymnasium einer Regelschule besucht, bringt seiner achtjährigen Schwester, die häuslich beschult wird, Englisch bei. Schließlich wurde von IP 2 auch die Großmutter für den Sachunterricht angegeben. IP 8, die Mutter des musikalisch hochbegabten Kindes, gab darüber hinaus Klavierlehrer, Gesangslehrer, Gitarrelehrer und Stimmbildner an. Die einzige Befragte, die eine familienfremde Person für den herkömmlichen Unterricht (d.h. nicht für speziellen Unterricht wie z.B. Musik)

anführte, war IP 9, die hin und wieder eine Studentin kommen lässt, die ihren Sohn unterrichtet.

4.2.3.2 Auswirkungen des häuslichen Unterrichts auf die Familie (S.M.)

Interviewpartnerin 1

IP 1 gab an, dass ihr Sohn, der nach eineinhalb Jahren Volksschule zum Schulverweigerer geworden war (vgl. dazu v.a. Abschnitt 4.2.4) nun ruhiger geworden sei, es herrsche kein Schulstress mehr, die ganze familiäre Situation sei jetzt harmonischer. Die Brüder des Kindes (19 und 15) hätten die häusliche Beschulung ihres Bruders vollkommen akzeptiert, sie wurde auch niemals hinterfragt. Keines ihrer Kinder, auch nicht der jüngste im häuslichen Unterricht, sei von anderen Kindern abgeschottet, manche Mütter hätten jedoch den Kontakt zur Familie abgebrochen, da sie offenbar befürchteten hatten, ihre Kinder würden auch auf die Idee kommen, nicht mehr zur Schule gehen zu wollen. Möglicherweise seien auch manche Mütter neidisch gewesen („weil sie sich das nie trauen würden“). So seien Freundschaften auseinander gegangen. Hier habe Unsicherheit, Angst und Neid mit Sicherheit eine Rolle gespielt. Es hätten sich jedoch viele neue Freundschaften ergeben, die sehr wertvoll seien, da hier die Akzeptanz größer sei.

Interviewpartnerin 2

IP 2 beschrieb die Auswirkungen auf die Familie als überaus positiv. Alle würden zusammenhelfen, das Lernen würde Spaß machen, es gebe überhaupt keinen Stress und keinen Druck.

Interviewpartnerin 3

IP 3 betonte, dass sie durch den häuslichen Unterricht v.a. viel Zeit mit ihren Kindern verbringen könne. Sie sei v.a. am Abend, am Nachmittag und am Wochenende berufstätig. Würden die Kinder also zur Schule gehen, würde sie ihre Kinder nie sehen. Ihr Mann sei allerdings bis zu einem gewissen Grad doch sehr von der ständigen Anwesenheit der Kinder genervt (der Ehemann ist ebenfalls zu Hause in Altersteilzeit und gehört einem anderen Kulturkreis an (per-

sisch)). D.h. die gesamte Familie würde sich ständig zu Hause befinden und könne so auch von außen nicht dirigiert werden. Ihre Kinder seien das Einzige, was sie hat, das Schönste auf der Welt und mit ihnen möchte sie viel Zeit verbringen. Dies sei nur durch den häuslichen Unterricht möglich, daher seien die Auswirkungen auf die Familie für sie selbst durchaus positiv.

Interviewpartnerin 4

IP 4 berichtete, dass ihre zwei Söhne und ihre achtjährige Tochter wunderbar miteinander auskommen würden und sehr innig miteinander verbunden seien, obwohl die jüngste acht sei und der älteste 14. Natürlich gebe es auch Streit, dieser würde aber nie tief gehen. Auch ihre Leidenschaft zu Theater und Schauspielerei würde sie miteinander tief verbinden, sie würden öfters Rollen gemeinsam schreiben, gemeinsam Musik machen. Sie als Eltern seien sehr glücklich über diesen Zustand. Ihre Familie hätte durch den häuslichen Unterricht keinen regelmäßigen Trott, die Kinder würden wissen, dass das Leben mit häuslichem Unterricht bedeuten würde, sich selbst zu organisieren, sich den Umständen anzupassen. Auch würden sie sehr viel aus dem Leben lernen, so habe der Älteste nun die Aufgabe, sich im kommenden Jahr um einen Feri-job zu kümmern, da er auch wissen sollte, „dass wir nicht die reichsten Eltern sind“ und sich so auch selbst etwas erarbeiten kann.

Schließlich führte IP 4 im Zusammenhang mit den Auswirkungen auf die Familie noch an, dass ihre Kinder sehr viel Kontakt zu Gleichaltrigen hätten. Sie als Eltern würden sich hier auch sehr viel darum kümmern, denn Kontakte mit Gleichaltrigen seien wichtig. Ihre Kinder seien aber alle sehr aufgeschlossen und es habe in dieser Hinsicht auch nie Probleme gegeben.

Interviewpartnerin 5

Auch IP 5 sah die Auswirkungen des häuslichen Unterrichts auf die Familie als durchaus positiv. Der häusliche Unterricht wirke sich befruchtend aus, im geistigen als auch im seelischen Sinne, die Familienbande seien sehr eng. Es gebe hier keinerlei Probleme. Sie kenne allerdings Familien, wo der häusliche Unterricht sehr wohl zu Problemen geführt habe:

„[...] ich kenne es aus anderen Familien, dieses zweigleisig fahren müssen, Lehrer sein als Autorität und wieder Vater oder Mutter sein und das macht manchmal Probleme im Alltag“ (IP 5).

Als weiteres Problem bzw. als weitere Auswirkung auf die Familie führte IP 5 an, dass man im häuslichen Unterricht seine eigenen Charakterschwächen sehr deutlich zu spüren bekomme, weil man sehr auf Regelmäßigkeit achten müsse, um sich nicht im Nichtstun zu verlieren. D.h. ein gewisses Maß an (Selbst-) Disziplin sei sehr wohl gefragt.

Interviewpartnerin 6

IP 6 sah die Auswirkungen des häuslichen Unterrichts auf die Familie als überaus positiv. Sämtliche negative Parameter, die die Schule mit sich gebracht habe, seien nun weg. Die Schule selbst habe sich überaus negativ auf die Familie ausgewirkt (vgl. dazu auch die Motive in Abschnitt 4.2.4.1).

Interviewpartnerin 7

IP 7 gab an, dass sich v.a. in sozialer Hinsicht für ihren Sohn kaum Veränderungen ergeben haben, da er sehr viel in Gruppen integriert sei und Kontakt mit Gleichaltrigen habe. Darüber hinaus seien nun Stress und Druck weggefallen. Momentan ließe sich das Familienleben noch relativ gut organisieren, da sie noch in Karenz sei, allerdings wisse sie nicht, wie es weitergehen wird, wenn sie wieder zu arbeiten anfangen möchte. Sie sei zwar selbstständig und könne sich alles selbst einteilen, aber so genau wisse sie noch nicht, wie sich ihre Berufstätigkeit dann in Kombination mit dem häuslichen Unterricht auf die Familie auswirken werde.

Interviewpartnerin 8

IP 8 beschreibt das Familienleben aufgrund des häuslichen Unterrichts als sehr entspannt. Es würde kein Zeitdruck oder sonstiger Druck bestehen. Allerdings sei die häusliche Beschulung auch sehr aufwendig. Material müsse organisiert werden, Dinge müssten erklärt werden. Sie selbst habe dadurch kaum ungestörte Arbeitszeiten und müsse sich auch immer wieder Betreuung organisieren, wenn sie ungestört arbeiten wolle. Die zweite Möglichkeit sei, ihren neunjähri-

gen Sohn teilweise zur Arbeit (sie ist Tanzpädagogin und hält Seminare) mitzunehmen und ihn dort zu beschäftigen. D.h. die häusliche Beschulung habe sowohl Auswirkungen auf das Familienleben als auch auf ihr Berufsleben.

Interviewpartnerin 9

IP 9 beschrieb die Auswirkungen des häuslichen Unterrichts zunächst als sehr positiv, obwohl sie festhielt, dass ihre ältere Tochter (die nun bereits studiert) auch manchmal eifersüchtig darauf gewesen sei, dass sie zur Schule gehen habe müssen, während ihr kleiner Bruder dies zu Hause erledigen konnte. Insgesamt habe es hier aber nicht wirklich Probleme gegeben. Sie als Mutter habe sehr stark darauf geachtet, dass die Tochter nie die unbezahlte Nachhilfelehrerin ihres Sohnes werde und auch keine „zweite Mama“ für ihn wurde.

Interviewpartnerin 10

IP 10 beschrieb die Tatsache, dass nun seit zwei Jahren häuslicher Unterricht in der Familie abgehalten werde, als überaus positiv. Es gebe keinen Notenstress, ihr Sohn müsse zu keinem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Leistungen erbringen, er könne ohne Druck lernen und lerne nun viel intensiver. D.h. insgesamt habe sich der häusliche Unterricht überaus positiv auf das Familienleben ausgewirkt, da diese zuvor überaus stark vom Schulstress betroffen gewesen sei.

4.2.4 Motive für den häuslichen Unterricht (S.S.)

4.2.4.1 Motive, die zur Entscheidung für häuslichen Unterricht führten (S.S.)

Interviewpartnerin 1

IP 1 berichtete davon, dass ihr Sohn nie zur Schule gehen haben wollen. Bereits vor Schulbeginn habe er gemeint, dass er dort nie hingehen werde. Sie habe allerdings eineinhalb Jahre gekämpft. Nach dem ersten Jahr sei er zurückgestellt worden, weil man geglaubt habe, er sei überfordert. Es sei dann jedoch immer schlimmer geworden und somit sei dann die Entscheidung gefallen, es im häuslichen Unterricht zu probieren, denn die andere Alternative wä-

ren bei einem weiteren Schulbesuch Psychopharmaka gewesen. Sie selbst habe häuslichen Unterricht nie angestrebt, sie hätte arbeiten gehen wollen, doch die Psychologin, die ihren Sohn getestet habe, habe dies vorgeschlagen. Sie kenne viele andere Familien, bei denen bereits vor Schulbeginn festgestanden sei, dass sie ihre Kinder in Form des häuslichen Unterrichts betreuen würden. Sie selbst habe dies aber nie in Erwägung gezogen und sich nur ihrem Sohn zuliebe dafür entschieden.

Interviewpartnerin 2

IP 2 berichtete, dass ihre Tochter sich zwei Wochen nach Schulbeginn das Bein schlimm verletzt hatte und lange einen Liegegips gehabt habe. Danach sei sie so schwach gewesen, dass sie bis Weihnachten zu Hause bleiben habe müssen. Im Spital sei sie von einer Lehrkraft betreut worden. Nach den Ferien habe sie dann wieder zur Schule gehen müssen, doch sie habe extreme Schulangst gehabt, hätte viel geweint, bis sie schließlich auch kaum mehr gegessen habe. Dies sei dann der Punkt gewesen, wo die Entscheidung für den häuslichen Unterricht gefallen sei.

Interviewpartnerin 3

Die Entscheidung für den häuslichen Unterricht sei mit der Zeit gewachsen. Beide ihre Kinder seien mit drei und vier Jahren in einen Montessori-Kindergarten gegangen. Dort seien sie aber extrem aggressiv geworden und auch ständig krank gewesen. So habe sie sich entschieden, sie besser zu Hause zu lassen. Nach zwei Jahren habe sie aber einen weiteren Versuch in einem Kindergarten unternommen, doch dieselben Symptome wie beim ersten Mal seien aufgetreten. Für sie sei dann klar gewesen, dass es mit der Schule voraussichtlich auch nicht anders sein würde. Darüber hinaus führte sie, wie in Abschnitt 4.2.3.2 bereits erwähnt, an, dass sie gerne viel Zeit mit ihren Kindern verbringt.

„Weil es geht nicht darum, das Kind immer irgendwo hin zu bringen, und dann zu schauen, wer gerade auf das Kind aufpasst, sondern eben wirklich bewusst Kinder zu haben. Ja, das ist auch immer genau das wo ich sage, was habe ich von meinen Kindern, wenn ich sie eigentlich immer

nur abgeben muss. Arbeiten tu ich eh genug, also. Also wir können es einfach besser anpassen, und das ich eigentlich das, was ich mir auch immer wieder vor Augen halten muss, dass meine Kinder eigentlich das einzige sind, was ich habe.“ (IP 3).

Des Weiteren gab IP 3 als Motiv an, dass sie sich auch überlegt habe, immer einen Teil der Zeit in Österreich und den anderen Teil in Persien in der Heimat ihres Mannes zu verbringen. Auch der Besuch eines Schwimmbades am Montag Vormittag sei angenehmer als an einem Sonntag, wo das Bad vollkommen überfüllt sei. Schließlich führte IP 3 auch ihre unregelmäßigen Arbeitszeiten an, die, wenn die Kinder am Vormittag zur Schule gingen, jeglichen Kontakt mit ihren Kindern nahezu unmöglich machen würden.

Interviewpartnerin 4

IP 4 berichtete, dass sie, als ihre Tochter im Alter von sechs Jahren gewesen sei, beruflich bedingt sehr viel umgezogen seien. Sie hätten immer das Glück gehabt, einen guten Kindergarten (meist Montessori-Kindergärten) in der Nähe zu haben. Auch beim letzten Umzug sei dies so gewesen, allerdings sei eine Schule daneben gewesen, die bei ihr den blanken Horror hervorgerufen habe. Alternative Privatschulen seien aber nicht in der Nähe gewesen, die nächste sei 30 Minuten entfernt gelegen. Aufgrund der Tatsache, dass sie schwanger gewesen sei und auch noch durch den Umzug sehr beschäftigt gewesen sei, habe sie dann die Schuleinschreibung verpasst. Der Direktor von besagter Schule habe sie darauf hin angerufen und habe ihr sehr unmissverständlich zu verstehen gegeben, dass ihr Kind in die Schule kommen müsse, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass er mindestens zwölf Kinder brauche, da er sonst Klassen zusammenlegen müsse, d.h. sie *müsse* ihr Kind in die Schule geben, da er sonst zu wenig Kinder habe. Daraufhin habe sie sich mit dem Stadtschulrat in Verbindung gesetzt und habe dort die Auskunft bekommen, dass sie ihr Kind auch häuslich beschulen könne. Dies habe sie dann auch getan, wenn es den häuslichen Unterricht nicht gegeben hätte, hätte sie ihr Kind aber auf keinen Fall in die besagte Schule gegeben, sondern wäre täglich lieber eine Stunde mit dem Auto gefahren.

Interviewpartnerin 5

IP 5 gab mehrere Motive für die Entscheidung zum häuslichen Unterricht an. Zum einen stünde für sie die Lust am lebenslangen Lernen im Vordergrund. Auch würde das Frustrpotenzial bei häuslichem Unterricht extrem gering sein. Darüber hinaus würde der innere Familienzusammenhalt gestärkt werden. Auch sie selbst und ihr Mann, die zwar beide in der Schule gut gewesen seien, haben keine guten Erinnerungen an die Schule. Darüber hinaus hätten die Schulen im Umkreis nicht gepasst. Des Weiteren könnte man im Klassensetting nicht flexibel auf die Interessen der Kinder eingehen. So habe sie sich bereits bevor sie Kinder gehabt habe informiert, welche Möglichkeiten es gibt, Kinder anders als im Regelschulsetting zu beschulen. Dann habe sie das Buch von Oliver Keller *Denn mein Leben ist lernen* gelesen. Dieses Buch habe sie überaus beeindruckt und dadurch sei dann schließlich die Entscheidung zum häuslichen Unterricht gefallen.

Interviewpartnerin 6

Der achtjährige Sohn von IP 6, der nunmehr drei Jahre zu Hause beschult wird, war regulär eingeschult worden. Die Eltern hatten versucht, die Einrichtung sorgfältig zu wählen, es sei jedoch zu unangenehmen Schulerfahrungen und infolgedessen auch zu Schulwechseln gekommen. Ihrer Meinung nach sei es für den Lehrkörper oft sehr schwer, die Balance zwischen Förderung und Überforderung der Kinder zu finden. Wenn dann noch Faktoren dazukämen wie z.B. Legasthenie oder visumotorische Schwächen, aber auch Begabungen bestimmter Kinder, würde dies die Situation noch mehr erschweren. Außerdem habe sie von unterschiedlichen Pädagogen immer wieder gehört, es sei „unmöglich, bei 24 oder mehr Kindern Extrawürste zu haben“. Als sie dann von der Möglichkeit des häuslichen Unterrichts erfahren habe, habe sie sich dazu entschlossen, d.h. nachdem ihr Sohn das erste Jahr in einer Regelschule vollendet hatte, wurde er in Form des häuslichen Unterrichtes weiterbeschult.

Interviewpartnerin 7

IP 7 führte eine Vielzahl von Motiven an. Zunächst hielt sie fest, dass es nie geplant gewesen sei, ihren Sohn häuslich zu beschulen. Dann habe sie aber festgestellt, dass er sehr früh sehr weit war und eine Regelschule sei für sie

daher nicht denkbar gewesen. Er habe bereits im Kindergarten bis in den Zahlenraum tausend rechnen können und lesen und schreiben können. Ein Test habe dann auch ergeben, dass er hochbegabt sei. Schließlich habe es auch noch ein Schlüsselerlebnis gegeben, als sie mit ihrem Sohn bei einer anderen Familie zu Besuch gewesen sei. Der Sohn der Gastfamilie habe gerade Mathematik-Hausübung gemacht und ihr Sohn habe aus Langeweile mitgetan. Obwohl er selbst noch nicht im Schulalter war, konnte er die Rechnungen des Zweitklässlers viel schneller erledigen und begann dann wiederum als Langeweile Unsinnergebnisse wie z.B. $1+1=11$ zu erfinden. Zu diesem Zeitpunkt sei ihr klar geworden, dass die Sache in der Schule ebenfalls kein gutes Ende nehmen könne. Für sie habe sich daher die Frage gestellt, was ihr Sohn überhaupt in der Volksschule tun solle. Die Option, die erste Klasse zu überspringen, habe es nicht gegeben. Sie sei davon ausgegangen, dass er sich wahrscheinlich nur gelangweilt hätte und dadurch sozial auffällig geworden wäre. Diese Erfahrung habe sie bereits im Kindergarten gemacht, da ihr Sohn bereits im Kindergarten alle Emotionen „aufgefangen“ habe. Er habe sich dort oft ausgelacht gefühlt und sie sei davon ausgegangen, dass sich dies in der Schule zu einem unerträglichen Ausmaß zugespitzt hätte. Sie wusste von Freunden, die eine Weltreise gemacht hatten und ihre Kinder in diesem Jahr häuslich beschult hatten, dass diese Möglichkeit bestand. Mit der Volksschule ihres Sohnes habe sie dann eine Good Will-Regelung getroffen. Als dort festgestellt worden war, dass er seinen Mitschülern um Jahre voraus war, wurde das stille Übereinkommen geschlossen, dass der Sohn zu Hause bleibe und am Ende des Jahres nur eine Prüfung mache, wodurch er sich auch die Externistenprüfung spare. Immer dann, wenn er Materialien für bestimmte Schwerpunkte zu Hause brauche, könne die Mutter in die Schule gehen und sich diese Materialien holen.

Interviewpartnerin 8

IP 8 berichtete, dass ihr neunjähriger Sohn bereits im Kindergarten durch sein musikalisches Talent aufgefallen sei. Im letzten Kindergartenjahr fing er allerdings dann an, sich an andere anzupassen und begann sein musikalisches Talent zu verleugnen. Da er sich aber für nicht viel anderes interessierte als für Musik, begann er bald Unfug zu machen und zu stören. Daher sei ihr klar geworden, dass auch das Schulsetting für ihn nicht passen würde. Im häuslichen

Unterricht sei er „fern von der Meute“ und es bestünde so auch die Möglichkeit, sein musikalisches Talent zu fördern. Denn am Vormittag Schule und am Nachmittag Förderung des Musiktalents seien undenkbar, denn das würde zu viel für einen Volksschüler sein. Er lerne zu Hause alles viel schneller, dadurch bliebe sehr viel Zeit für die musikalische Förderung. Allerdings sei er nur in musikalischer Hinsicht überdurchschnittlich begabt, für alles andere habe er eine vollkommen durchschnittliche Begabung, trotzdem lerne er alles schneller als in der Schule.

Interviewpartnerin 9

Laut Angaben von IP 9 hatte ihr Sohn psychische Probleme aufgrund ihrer Scheidung und eines gleichzeitigen Todesfalles in der Familie (ihre Mutter starb). Kombiniert mit der Schulangst, die er bereit in der ersten und in der zweiten Klasse hatte und mit der Tatsache, dass er von Mitschülern auch gemobbt wurde, sei er dann zu Hause geblieben und habe sehr viel zu Hause gelernt und am Jahresende die Prüfungen nachgemacht. Nachdem sie dann nach Wien übersiedelt sei, sei es ihr ein Jahr lang nicht gelungen, das Kind in die Schule zu bringen. Der Druck auf sie und ihren Sohn sei immer größer geworden und ihr Sohn sei beinahe in der Psychiatrie gelandet. Dadurch habe sie sich dann schlussendlich für häuslichen Unterricht entschieden. Er wiederhole nun die dritte Klasse und der ganzen Familie gehe es nun besser.

Interviewpartnerin 10

IP 10 berichtete, dass ihr Sohn bereits im Kindergarten auffällig gewesen sei. Er konnte mit dem Antworten nicht abwarten und ein Test habe dann ergeben, dass er hochbegabt sei. Sie hatte bereits diese Vermutung gehabt, da er schon mit vier Jahren lesen habe können und im Zahlenraum bis hundert rechnen habe können. Auch baute er komplizierte Legogebäude. Sie habe dann in der Zeitung einen Bericht über eine Familie gelesen, die ihre Kinder mittels häuslichen Unterrichts beschulte und war sich sicher, dass auch das die Beschulungsform sein würde, die für ihren Sohn passen würde. Er sei nun in der dritten Klasse (mit dem Lernstoff und auch prüfungsmäßig), obwohl er altersmäßig erst in der zweiten Klasse sei.

4.2.4.2 Akzeptanz des häuslichen Unterrichts in der Familie (S.S.)

Interviewpartnerin 1

IP 1 gab an, dass die gesamte Familie die Entscheidung zum häuslichen Unterricht positiv aufgenommen habe, lediglich ihre Schwiegermutter sei entsetzt gewesen, ihr Schwiegervater habe die Entscheidung aber begrüßt, weil er dadurch nun mehr Möglichkeit für den Kontakt mit seinen Enkeln hat. In der Zwischenzeit hätten sich jedoch alle an den Gedanken gewöhnt und seien nun alle begeistert. „Also umso länger man es betreibt und sieht, dass es eh funktioniert umso höher ist die Akzeptanz. Also am Anfang ist es schon so, dass die Leute warten: Na warte nur, na warte nur du wirst schon sehen!“ (IP 1).

Interviewpartnerin 2

IP 2 hielt fest, dass ihre Eltern die Möglichkeit des häuslichen Unterrichts begrüßt hätten und sofort dafür gewesen seien. Ihre Schwiegereltern hätten nicht gewusst, was häuslicher Unterricht überhaupt ist, seien jetzt aber begeistert und würden auch bei verschiedenen Projekten mithelfen. Der Rest der Familie habe ihre Entscheidung mehr oder weniger akzeptiert.

Interviewpartnerin 3

IP 3 war die einzige Befragte, die anführte, dass ihr Mann dagegen sei. Auch ihre Mutter habe ihre Entscheidung damals extrem kritisiert. Jeder Mensch, so die Mutter, würde Ordnung und ein geregeltes Leben brauchen. Ihr Vater verhalte sich neutral, so wie die anderen in ihrem Umfeld auch.

Interviewpartnerin 4

IP führte lediglich an, dass die Menschen in ihrem Umfeld sich nur dafür verteidigten, warum sie häuslichen Unterricht nicht praktizieren würden. In der Zwischenzeit sei die Resonanz bei allen aber relativ positiv.

Interviewpartnerin 5

IP 5 gab an, zunächst leichten Widerstand gespürt zu haben. In ihre unmittelbare Familie bestünde aus sehr vielen Lehrkräften in Regelschulen. Ihre Eltern seien völlig dagegen gewesen und führten die soziale Verarmung als Argument

an. Heute hätten sie sich an den Gedanken gewöhnt, da sie nun sehen, dass alles wirklich funktioniere. Früher sei schon ein gewisser Beweisdruck entstanden, weil man der Umgebung zeigen habe wollen, dass es auch so funktionieren könne. Mit der Zeit sei dieser Druck aber geringer geworden, als die Erfahrung gezeigt habe, dass alles so funktioniere, wie man es sich vorstelle.

Interviewpartnerin 6

Nach Angaben von IP 6 seien die Reaktionen aus Familie und Umfeld gemischt gewesen. Es habe v.a. viele Zweifler gegeben, der Erfolg habe ihr aber schließlich Recht gegeben. Ihre Kinder würden von anderen Kindern oft beneidet. Jetzt nach drei Jahren habe sie bei jenen, die mit ihr immer noch diskutieren wollen, schon die richtigen Argumente parat.

Interviewpartnerin 7

IP 7 gab an, dass ihre Familie zunächst dachte, sie hätten einen „Vogel“. Teile der größeren Familie, mit denen der Kontakt nicht all zu intensiv sei, wüssten von der häuslichen Beschulung gar nichts. Insgesamt nehme sie das Urteil der Familie und der Umgebung nicht so ernst, da sie, ihr Mann und ihre Kinder ohnehin als Familie gelten, die nicht „normal“ sei. Sie habe ihre Kinder zu Hause geboren, sie im Tragetuch getragen statt mit Kinderwagen transportiert, ihr Einjähriger habe keine Windeln mehr benötigt etc. D.h. sie sei schiefe Blicke ohnehin schon gewohnt.

Interviewpartnerin 8

IP 8 gab an, dass die Reaktionen unterschiedlich waren. Ihre Eltern hätten sehr positiv auf die Entscheidung reagiert, die Eltern ihres Mannes reagierten voller Ablehnung.

Interviewpartnerin 9

IP 9 gab zu Protokoll, dass die Familie zunächst mit Skepsis und Unglauben reagiert habe, in der Zwischenzeit gebe ihr aber der Erfolg Recht und die Reaktionen seien nun durchaus positiver.

Interviewpartnerin 10

IP 10 berichtete, dass die Reaktionen aus ihrem Umfeld durchaus positiv waren, obwohl keiner der Beteiligten wusste, wie häuslicher Unterricht funktionierte und keiner sicher sein konnte, ob dieser überhaupt zum Erfolg führen würde.

4.2.4.3 Änderungen der Motive (S.S.)

Nahezu alle Befragte gaben an, dass sich die Motive nicht verändert hätten und dass sie die Entscheidung wieder treffen würden (IP 2, IP 3, IP 4, IP 5, IP 6, IP 7, IP 8 und IP 10), wobei IP 3 festhielt, dass sie sich immer wieder bestätigen müsse, dass der häusliche Unterricht die beste Entscheidung sei. IP 4 fügte noch hinzu, dass sie ihre Kinder immer wieder fragen würde, ob sie in eine Regelschule gehen wollten. Die älteste habe es einmal probieren wollen, habe dann aber doch vor der Entscheidung zurückgeschreckt, da sie wusste, wenn sie sich dafür entschied, müsse sie diese Entscheidung ein Jahr lang durchhalten. Sie selbst sei glücklich, dass sie nicht zur Schule gehen wollen, da dies für die die beste Lösung sei. Dennoch stünde die Option der Regelschule für ihre Kinder immer offen.

Ähnliches berichtete auch IP 5, die meinte, ihre Kinder könnten jederzeit zur Schule gehen. Sie war sich allerdings nicht sicher, ob sie die häusliche Beschulungsform auch für die Oberstufe wählen wird. Die einzigen beiden Befragten, die eine Veränderung bei den Motiven angaben, waren IP 1 und IP 9. Auf die Frage, ob sich die Motive für den häuslichen Unterricht verändert hätten, meinte IP 1, dass dies sehr wohl der Fall sei, dass sie ursprünglich nur vorgehabt hatten, die Volksschule in Form des häuslichen Unterrichts zu absolvieren und das Gymnasium in einer alternativen Privatschule zu machen. Da sich das System jetzt aber so gut bewährt hatte, würde sie ihrem Sohn nun die Entscheidung überlassen. Wenn er weiter zu Hause beschult werden möchte, könne er dies tun, wenn er in eine Schule gehen möchte, stehe ihm diese Wahl ebenfalls frei. IP 9 meinte, es habe sich anfangs nur um eine Notlösung gehandelt, jetzt sei dies aber die Lösung der Überzeugung.

4.2.5 Veränderungen der Kinder durch den häuslichen Unterricht (S.S.)

Interviewpartnerin 1

Laut IP 1 habe der häusliche Unterricht ihren Sohn überaus positiv verändert, er sei jetzt ausgeglichener und nicht mehr ständig krank. Es habe allerdings hier fünf Monate gedauert, bis sich diese Symptome gebessert hätten, da er diese Zeit gebraucht habe, um so viel Vertrauen in seine Eltern zu setzen, dass er auch tatsächlich glaubte, dass er nicht mehr an die Schule zurück müsse. Außerdem sei er früher überaus schüchtern gewesen, habe mit Fremden nicht gesprochen und sich ständig „hinter ihrem Rockzipfel versteckt“. Jetzt habe er kein Problem mehr damit, mit Fremden zu sprechen, er gehe auch in Geschäfte und verlange dort nach Dingen. Manchmal habe er sogar zu viel Selbstbewusstsein, weil ihr mit ihr ständig am Diskutieren sei. Außerdem verbringe er sehr viel Zeit mit den Freunden seiner älteren Brüder, was ihn in gewisser Weise auch reifen lasse. Er werde von den älteren aber nie ausgeschlossen und dürfe immer bei allem mitmachen. Ausnahmen seien Videos im Internet, die seinem Alter noch nicht gerecht seien und die ihn seine älteren Brüder und deren Freunde nicht mitschauen lassen würden. Doch auch hier bringe er das nötige Verständnis auf und sei nicht beleidigt, wenn er dafür das Zimmer verlassen müsse. Überhaupt meinte IP 1, dass ihre Kinder (auch ihr ältester Sohn war in der Oberstufe häuslich beschult worden) einen eigenen Umgang miteinander hätten, sie gingen ehrlicher und geradliniger miteinander um und würden auch Kritik aushalten.

Auch habe sich sein Selbstbewusstsein positiv verändert: „Und das lustige ist, wenn der S. mit Schulkindern zusammen ist, die gerne vergleichen, dass ihm das total unwichtig ist. Dass er den Kindern auch sagt, ‚Na macht nichts, du kannst das auch besser können.‘ Also, dass er von sich aus schon so ein Selbstbewusstsein hat und sagt ‚Na gut, na und? Dafür kann ich das, kannst du das eigentlich?‘, das ist schon sehr schön für eine Mutter und zeigt mir, dass wir auch hier am richtigen Weg sind.“ (IP 1).

Interviewpartnerin 2

IP 2 gab an, dass ihre Tochter, die aufgrund der langen Absenz durch den Liegegips eine Schulangst entwickelt hatte, nun Interesse für verschiedene Dinge zeige und sich auch verschiedene Aufgaben selbst suche. Dies sei früher nie der Fall gewesen.

Interviewpartnerin 3

IP 3 berichtete, dass ihre Söhne nun nicht mehr aggressiv und krank seien, die großen Ansammlungen von Kindern, wo gerangelt und geschubst wurde im Kindergarten, sei für beide zu viel gewesen. Sie selbst könne sich auch nicht vorstellen, in einem Großraumbüro mit 30 anderen Leuten zusammensitzen, wo geschubst und gedrängt würde. Auch habe sie ihre Kinder nun nicht mehr in diesem Umfeld „Du bist nicht mehr mein Freund“. Auch die ewigen Kämpfe seien nun vorbei. Es sei ihr klar, dass man im Leben öfter kämpfen müsse, doch ihre Kinder seien einfach noch nicht weit genug, um sich durchzukämpfen, in dem Fall sei es besser, sie aus dem Umfeld zu nehmen.

Interviewpartnerin 4

IP 4 konnte nicht sagen, ob sich ihre Kinder verändert haben, da diese immer schon häuslich beschult worden waren. Ihre Kinder würden diese Art der Beschulung genießen, da sie auch länger ausschlafen könnten, unabhängig und eigenständig seien.

Interviewpartnerin 5

Auch IP 5 konnte von keiner Veränderung sprechen, da auch ihre drei Mädchen immer häuslich beschult worden waren. Sozial seien ihre Mädchen absolut nicht auffällig, sie seien v.a. in der Musikschule, die eine öffentliche Schule ist, gut integriert und hätten keine Probleme mit Gleichaltrigen, obwohl sie nie im Kindergarten und auch nie in der Schule gewesen sind. Sie hätten sehr viele Freunde unterschiedlichen Alters und könnten daher mit Erwachsenen auch umgehen. Darüber hinaus seien sie absolut nicht autoritätshörig. Sie seien reifer als andere ihres Alters und hätten auch vollkommen andere Einstellungen als Gleichaltrige.

Interviewpartnerin 6

IP 6 führte an, dass ihr Sohn nun keinen Stress mehr durch die Schule habe, nicht mehr gemobbt werde, weder durch Schüler noch durch Lehrkräfte. Er hätte die Freude am Lernen wiedererlangt und habe auch keine Schlafstörungen mehr. Für die gesamte Familie sei dies eine angenehme Situation und er selbst habe sich so durchaus positiv verändert.

Interviewpartnerin 7

IP 7 führte an, ihr Sohn habe sich durch die häusliche Beschulung nicht verändert. Er sei davor in einen Montessori-Kindergarten gegangen und sei dort schon hypersensibel gewesen, habe dort alle Emotionen aufgefangen und fühle sich ausgelacht. Es sei dies jetzt durch den häuslichen Unterricht zwar besser geworden, aber er sei immer noch übersensibel.

Interviewpartnerin 8

IP 8 gab an, ihr Sohn sei nun ausgeglichener, würde nicht mehr ständig den Kasper spielen und störe auch nicht mehr. Die Musikschullehrerin würde ihr immer wieder beteuern, dass er mit Abstand der Motivierteste sei.

Interviewpartnerin 9

Die Mutter des neunjährigen Bubens, der erst ein Jahr zu Hause beschult wird, berichtete, dass ihr Kind nun entspannter sei, selbstständiger arbeite, sie hätten einen guten Tagesrhythmus entwickelt, er habe keine Ängste mehr, würde schneller lernen und sei nun auch selbstbewusster. Dies sei nicht überraschend, da er nun nicht mehr gemobbt werde und auch kein Schuldruck mehr bestehe. Die Antidepressiva, die, solange er noch eine öffentliche Schule besuchte, eingenommen werden mussten, würde er nun nicht mehr nehmen.

Interviewpartnerin 10

IP 10 berichtete, dass der Umgang mit anderen Kindern besser geworden sei. Ihr Kind könne sich nun gut in eine Gruppe einbringen.

4.2.6 Abschließende Fragen (S.S.)

4.2.6.1 Häuslicher Unterricht als Alternative zur Schule (S.S.)

Bei dieser Frage äußerten sich manche Befragte relativ knapp, andere wiederum ausführlicher. Insgesamt kann festgehalten werden, dass bis auf IP 1 und IP 3 alle Befragten betonten, dass häuslicher Unterricht nicht für jeden eine Alternative sei, sondern dass diese Unterrichtsform für das Kind bzw. für die Familie passen müsse. Vor allem IP 7 wies darauf hin, dass es nur eine Alternative sei, wenn ein Elternteil nicht arbeiten gehe, da eine häusliche Beschulung organisatorisch sonst nicht möglich sei. IP 8 betonte, dass häuslicher Unterricht nur eine Schulform für „Ausnahmeeltern mit Ausnahmekindern“ sei. Die Eltern müssten sowohl die Zeit als auch die Lust und Motivation mitbringen, ihre Kinder häuslich zu beschulen. Viele Kinder hätten in öffentlichen Schulen sicher die besseren Bildungschancen. IP 10 fügte noch hinzu, dass ihr Sohn so besser gefördert werden könne und sich so auch besser entwickle. Er gehe nun gerne zur Prüfung und habe überhaupt keine Angst vor Prüfungen oder Lehrkräften. Lediglich IP 3 hielt fest, dass sie häuslichen Unterricht für eine gute Alternative hielte, aber nur eine von vielen Möglichkeiten darstelle.

IP 7 äußerte sich umfassend zu der Tatsache, dass häusliche Beschulung für sie nur dann eine Alternative darstellen würde, wenn: „Ähm, ganz ehrlich muss ich sagen, ich finde die Familien, die echtes Homeschooling betreiben und die Kinder wirklich zu Hause auch unterrichten auch eigenartig, nie im Leben würde ich mein Kind und mich drei Stunden am Vormittag hinsetzen jeden Tag und ihm irgendwas jetzt schultechnischmäßig beibringen oder so. Ich weiß, es gibt Familien, die haben einen eigenen Raum, der ist als Schulzimmer deklariert, das finde ich auch komisch, also da kann ich's auch gleich in die Schule geben. Dann such ich mir halt eine Privatschule, oder meinetwegen auch eine öffentliche Schule, wo ich mir die Pädagogen vorher genau anschau' und die nach einem System unterrichten, das ich super finde oder sonst irgendwas, da brauch ich das Kind net zu Hause behalten. Also eine echte Alternative zum Schulsystem der zu einer Institution, auch wenn's eine noch so, meiner Meinung nach dann pädagogisch wertvolle irgendwas, Privatinstitution ist, ist ei-

gentlich nur einfach das Kind zu Hause lassen und nichts Spezielles, Strukturiertes jetzt machen“ (IP 7).

Relativ ausführlich waren die Antworten von IP 1, IP 4 und IP 5:

Interviewpartnerin 1

IP 1 meinte, dass häuslicher Unterricht eine wunderbare Alternative zur Regelschule biete, die vielen Kindern „das Leben retten könnte“. In der Stadt sei es allerdings leichter, eine derartige Unterrichtsform durchzustehen als auf dem Land, da dort die Betroffenen mehr unter der öffentlichen Meinung (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2.6.3) leiden würden. In der Stadt sei man anonym. Auch sei der häusliche Unterricht v.a. für multikulturelle Familien und Familien, die viel reisen (müssen), eine gute Alternative.

Interviewpartnerin 4

IP 4 betonte ebenfalls, dass der häusliche Unterricht nicht für alle Familien eine Alternative sei, für ihre Kinder treffe dies aber sehr wohl zu. Sie würden oft vorarbeiten und sich dann dazwischen wieder ausrasten. Allerdings habe häuslicher Unterricht als Alternative zur Regelschule auch seine Nachteile, da die Externistenprüfungen oft belastend sein können. In ihren Anfängen habe sie da böse Erfahrungen gemacht. Die Lehrkräfte seien mit der Stoppuhr hinter ihrer Tochter gestanden, der sie im Jahr zuvor bereits angekündigt hatten, dass sie das nächste Jahr nicht schaffen werde. Dies habe extremen Druck erzeugt. Dann sei aber die Brigittenauer Lernwerkstatt gefunden worden und dort funktioniere nun alles sang- und klanglos. Eine weitere böse Erfahrung, die sie mit Regelschulen im Zusammenhang mit häuslichem Unterricht gemacht habe, sei die gewesen, dass ihre älteste Tochter im Gymnasium an jeder Schularbeit des prüfenden Gymnasiums teilnehmen habe müssen. „Also, da sind wir wirklich mehr in die Schule gepilgert als sinnvoll gewesen wäre“. Auch dort hätte sie gewisse Schikanen gemerkt. Ihre Tochter habe an besagten Schularbeiten teilnehmen müssen,

„und da war sie dann nach 10 Minuten draußen und hat alles richtig gehabt. Dann haben sie angefangen, ihr ein leeres Blatt zu geben, und da

hab ich mir gedacht `Bei ihr ist es o. k., sie kann rechtschreiben´, bei ihr war's auch super, das hat sie auch geschafft und dann hat sie zum Schluss noch einen Abschlusstest von über 10 Seiten gekriegt in Biologie, also über 40 Buchseiten. Und da hat sie dann, weil ihr zwei Sachen nicht eingefallen sind und sie ist da wirklich hochrot rausgekommen, hat sie einen Zweier gekriegt statt einen Einser“ (IP 4).

IP 4 betonte zwar, dass ihr und ihrem Mann die Noten vollkommen egal seien, dennoch habe sie das damals geärgert und die Schule gewechselt. In der nächsten Schule hatte ihre Tochter dann in 13 Fächern ein „Sehr gut“ bei der Externistenprüfung bekommen. Und auch die beiden Söhne hätten sich immer sehr gut geschlagen. Und obwohl die häusliche Beschulung eine für sie gute Alternative sei, ließe sie ihren Kindern immer die Möglichkeit offen, auch eine normale Schule zu besuchen. IP 4 betonte auch, dass für sie häuslicher Unterricht eine gute Alternative zur Regelschule sei, weil ihre Kinder viel schneller als in der Schule lernen würden. Es gebe kaum Ablenkungen und das Lernen habe eine andere Dimension:

„[...] und bei uns ist es wirklich so, dass sie ein, zwei, drei Stunden arbeiten können und dass alles gesucht wird. Und wenn sie Lust haben, wird das dann noch mit Büchern oder mit DVDs oder allem verbunden, das heißt sie kriegen andere Dimensionen rein, als im Schulsystem. Die Ablenkung ist natürlich nicht da, das heißt Lernen findet pur statt. Bei uns gibt es zwar auch Ablenkung, bei uns läuft Musik daneben oder die Kinder erzählen sich zwischendurch etwas oder wenn einem zum Beispiel eine Geschichte in Englisch vorgespielt wird, mit DVD hinterlegt ist sitzen alle drei und schauen, ja. Das heißt der Kleinste lernt auch schon Mittelsstufe mit, insofern ‚hören‘. Also es rennt auch nicht immer geradlinig, aber es ist immer ein positives Gefühl dabei, ja“ (IP 4).

Interviewpartnerin 5

IP 5 hielt fest, dass häuslicher Unterricht sehr wohl eine gute Alternative zur Regelschule sei, aber eigentlich nur deshalb, weil es keine wirklich guten öffentlichen oder Privatschulen gebe. Wäre das Angebot an derartigen Schulen bes-

ser, so müsste häuslicher Unterricht gar nicht stattfinden. Gerade für die Eltern sei diese Beschulungsform eigentlich von Nachteil, da sie finanziell und zeitlich sehr eingeschränkt sind. Darüber hinaus sei es auch nachteilig, weil man nur eine Prüfung am Jahresende habe und dabei habe man nur eine einzige Chance. Eine Wiederholung der Prüfung bzw. eine Berufung sei nicht möglich. D.h. jeder, der bei einer Prüfung durchfalle und sei es nur in einem einzigen Gegenstand, müsse das nächste Jahr in eine normale Schule gehen. Zweite Chancen gebe es nicht. Man könne erst nach Beendigung der Schulpflicht, d.h. ab der sechsten Klasse, Prüfungen wiederholen. Gerade, wenn man dann so wie in ihrem Fall auf eine Lehrkraft treffe, bei der 70% der Externisten durchfallen, sei das Nervositätslevel doch eher hoch. Dies sei einer der größten Nachteile des häuslichen Unterrichts (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2.6.4).

4.2.6.2 Informationen zu häuslichen Unterricht (S.S.)

Zu der Frage, ob es genug Informationen zu häuslichem Unterricht gebe, gruppierten sich die Antworten in zwei große Gruppen. Die eine Gruppe umfasste Befragte, die meinten, nein, es würden keineswegs genügend Informationen zu häuslichem Unterricht existieren (IP 1, IP 2, IP 5, IP 6 und IP 9), während die andere Gruppe meinte, dass es sehr wohl entsprechende Informationen geben würde, wenn man sich nur ausreichend darum kümmern würde und gezielt danach suchen würde (IP 3, IP 4, IP 8 und IP 10). IP 7 war die einzige Befragte, die hier einen gemäßigten Standpunkt einnahm und meinte, die Information sei zwar da, es könnte aber mehr davon geben.

Ergänzend ist zu den einzelnen Befragten noch anzuführen, dass IP 1 festgehalten hat, dass die Informationen immer weniger würden, sie habe das Gefühl, das sei darauf zurückzuführen, dass sich die Schulen durch die Existenz von häuslichen Unterricht kritisiert fühlen. IP 2 wies auf den Dachverband für selbstgesteuertes Lernen hin, der relativ viele Informationen zur Verfügung stellte, dennoch sei es oft dem Zufall überlassen, dass Menschen überhaupt von häuslicher Beschulung erfahren. Auch würden oft falsche Auskünfte gegeben werden. IP 4 führte dazu folgendes Beispiel an.

„Zum Beispiel hat es jetzt, im letzten Schuljahr, war das glaube ich, das Problem gegeben, wie wir umgezogen sind, hat es geheißen, sie müssen in den Schulen geprüft werden, die sie vorgeben. Da musste ich wieder anrufen im Bezirksschulrat Wien und das abklären, wie es rechtlich ist, also direkt, gar nichts sagen, einfach Hintergrund abklären. Nachher wieder aufwarten und sagen, ich habe mit dem und dem telefoniert, das war der Herr So und So und der hat gesagt [...] ich [darf] die Prüfung dort machen wo ich will“ (IP 4).

Die Aussage von IP 9 zeigt schließlich, dass oft Lehrkräfte, Direktoren nicht über häuslichen Unterricht informiert sein dürften, da die Befragte davon berichtete, dass ihr aufgrund der Schulprobleme und der Schulangst ihres Sohnes mitgeteilt wurde, dass sie ihn sehr wohl in die Schule geben müsse, da es die Schulpflicht gebe. Auch die Schulpsychologin deutete darauf hin: „[...] es hieß von Seiten der Schule immer, wir haben ja Schulpflicht, das Kind muss einfach zur Schule gehen, notfalls mit Gewalt und das sagte sogar die Psychologin“ (IP 9). Diese Aussage zeigt, dass offenbar nicht nur Eltern uninformatiert sind.

4.2.6.3 Das Bild von Familien mit häuslichem Unterricht in der Öffentlichkeit (S.S.)

Interviewpartnerin 1

IP 1 gab an, dass viele Außenstehenden oft glauben würde, es handle sich bei Familien mit häuslicher Beschulung um „alternative Körndlfresser mit schmutzigen Kindern ohne Fernsehen“, „die noch bei Kerzenlicht lesen“. Viele würden sogar glauben, sie würden in Wohnwägen wohnen und seien Revoluzzer. In Wirklichkeit reiche die Palette aber vom Bergbauern, der keine Schule in der Nähe habe bis zum Universitätsprofessor. Je länger sie als Familie die häusliche Beschulung betrieben hätten, umso größer sei die Akzeptanz jedoch geworden. Sie selbst habe es in der Zwischenzeit aufgegeben, jeden einzelnen darüber aufzuklären, sie verweise nur mehr auf entsprechende Internetseiten.

Interviewpartnerin 2

Auch IP 2 gab an, dass sie das Gefühl habe, die meisten denken bei Familien mit häuslicher Beschulung handle es sich um alternative Hippiefamilien. Wenn sie Skeptiker dann aber näher kennen lernen würden, würden sie ihre Meinung ändern.

Interviewpartnerin 3

IP 3 gab an, dass in ihrem Umfeld oft Angst wegen sozialer Verarmung der Kinder geäußert worden sei. In großen Familien, so IP 3, sei dies mit Sicherheit gar nicht möglich, da es Cousins, Cousinen, Urgroßeltern etc. gebe. In kleineren Familien aber, wie sie selbst es seien, sei dies durchaus möglich. Sie selbst seien schon sehr isoliert und man entwickle auch seine Eigentümlichkeiten.

Interviewpartnerin 4

IP 4 fühlte einen besonderen Druck der Gesellschaft, v.a. dann, wenn sie am Vormittag mit den Kindern unterwegs sei, da Kinder naturgemäß am Vormittag in der Schule sein sollten. Ihr Mann sei hier viel „cooler“, er nehme die Kinder auch am Vormittag zum Einkaufen und bei anderen Gelegenheiten mit. Auch gleichaltrige würde immer sehr positiv reagieren. Sie fänden es „toll“ und „cool“, fragen aber doch immer wieder, ob den Kindern nicht die Freunde fehlen würden.

Interviewpartnerin 5

IP 5 meinte, dass man schon öfters schräg angeschaut werde und als nicht normal eingestuft werde. Manche seien allerdings auch positiv eingestellt. Andere wieder würden indirekt Kritik üben, indem sie sich sofort verteidigen würden und behaupten würden, sie selbst könnten dies aus Zeit- oder Geldgründen gar nicht tun. Lehrkräfte, so IP 5, würden diese Form der Beschulung meist ablehnen.

Interviewpartnerin 6

IP 6 empfand die Wahrnehmung der Öffentlichkeit als eher negativ. Viele hätten Vorurteile gegen Familien mit häuslicher Beschulung. Erst wenn durch Extremfälle wie die Meldung, dass eine deutsche Familie um Asyl in Übersee ange-

sucht habe (um der Pflichtbeschulung in Deutschland zu entkommen) Schlagzeilen machen, würden Nachdenkprozesse angeregt werden. Ständig würde man hören, „Er muss – auch wenn er unter der Schule leidet, alle Kinder müssen, ich habe auch müssen, jedes normale Kind geht, jetzt hat er aber schon zu gehen, willst das in dem Gymnasium auch noch machen ...“ (IP 6). Auch an ihrer Kompetenz werde immer wieder gezweifelt, es werde immer wieder betont, dass sie kein Lehrer sei und wie sie das alles bewältigen wolle. Vor der ersten Externistenprüfung habe sie deshalb eine Art Nachhilfelehrerin beschäftigen wollen, es habe sich um eine pensionierte Volksschullehrerin gehandelt. Ihr war v.a. wichtig, dass ihr Sohn keine Scheu davor hatte, mit einer fremden Lehrkraft zu arbeiten, da er v.a. beim Vorrechnen in der Schule oft bloßgestellt worden sei. Die pensionierte Volksschullehrerin wies jedoch trotz der vorher geäußerten Bitte der Mutter, dies zu unterlassen, auf die offensichtlichen Schwächen ihres im graphomotorischen Bereich hin. Schließlich wollte die Lehrkraft dann mit dem Kind nicht arbeiten, weil sie Angst um ihren guten Ruf in der Verwandtschaft des Freundes, der sie empfohlen hatte, befürchtete. Sie wollte kein Risiko im Hinblick auf schlechte Noten eingehen, die der Sohn von IP 6 möglicherweise haben könnte. Dieser habe alle Prüfungen dann allerdings mit „Sehr gut“ bestanden.

Interviewpartnerin 7

IP 7 gab an, dass sie und ihre Familie öfters komisch angesehen werden, allerdings würde den meisten die Argumentation ausgehen, dass er zu Hause nichts lernen würde, da er ohnehin den anderen Kindern seiner Altersklasse intellektuell und wissenschaftlich überlegen sei.

Interviewpartnerin 8

IP 8 merkte an, dass es sehr viele Vorurteile gebe. Die meisten würden meinen, dass sich diese Art der Beschulung nur finanziell besser Gestellte leisten können, dass die Eltern den ganzen Tag nichts tun würden und nur herumsitzen würden und dass dies nur von Leuten in Erwägung gezogen werden würde, die selbst schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht hätten.

Interviewpartnerin 9

Die Schlagworte, die IP 9 im Zusammenhang mit der öffentlichen Meinung brachte, waren „Alternative“, „Aussteiger“, „komische Vögel“ etc. Insgesamt würden sehr viele Vorurteile herrschen.

Interviewpartnerin 10

Obwohl IP 10 anführte, dass sie das Gefühl habe, dass das Bild in der Öffentlichkeit eher positiv sei, meinte sie dennoch, dass viele Menschen offenbar denken würden, dass sie „alternativ“ seien.

4.2.6.4 Möglichkeiten für die Erleichterung des häuslichen Unterrichts für Familien (S.S.)

Zu diesem Punkt äußerten sich die meisten Befragten sehr umfangreich.

Interviewpartnerin 1

IP 1 wünschte sich mehr und bessere Informationen und regte auch eine Homepage mit allen Informationen an, die Familien mit häuslicher Beschulung brauchen würden. Sie beklagte, dass die Stadtschulratseite im Internet, die vor vier Jahren sehr umfassend gewesen sei, nun nicht mehr existierte. Des Weiteren führte IP 1 an, dass sie sich mehr Information über Prüfungsschulen wünschen würde. In Wien würden hier zwar Listen bestehen, sie wisse aber, dass es am Land hier kaum Information gebe und dass es oft überalterte Listen seien, in denen viele Schulen inkludiert seien, die gar keine Externistenprüfungen abnehmen würden. Auch ein betreuendes Team mit zwei Leuten, die sämtliche Angelegenheiten von häuslichem Unterricht behandeln würden, wäre wünschenswert. Diese müssten nicht fünf Tage die Woche rund um die Uhr zu Verfügung stehen, es würden ein bis zwei Tage mit Sprechstunden reichen.

In finanzieller Hinsicht wünschte sich IP 1 ermäßigte Eintritte, so wie das für Schulklassen auch üblich ist, Schulbuchgutscheine und eine Art Ausgleich für den Schulplatz, den ihr Kind nicht in Anspruch nimmt. Auch eine Einmalzahlung für Anschaffungen im September wäre vorteilhaft. Abschließend wies IP 1 noch darauf hin, dass nicht zu viel gefordert werden sollte, und Familien mit häusli-

cher Beschulung sich in der Öffentlichkeit auch zurücknehmen sollten. Früher hätten sie und auch andere Familien Interviews für die Zeitung gegeben, dies würde sie nun nicht mehr tun, sie habe Angst, hier eine Lawine loszutreten, die dann eine Eigendynamik entwickeln würde. Zu viel Öffentlichkeitsaufmerksamkeit könnte zu Gesetzesänderungen führen und möglicherweise würde die Möglichkeit der häuslichen Beschulung in Österreich dann so wie in Deutschland verboten werden. Dies wäre für die Beteiligten dramatisch:

„Und für uns ist es auch ganz, ganz wichtig, dass wir jetzt ab einem gewissen Punkt das jetzt nicht weiter vorantreiben, weil natürlich ganz, ganz, ganz im Hintergrund immer die Angst ist, dann drehen sie es bei uns auch zu, so wie in Deutschland zum Beispiel. Dass wir uns jetzt nur bis zu einem gewissen Grad hinaus lehnen. Dass ich jetzt sage, ma das wäre super, ich würde das sofort machen, ja, aber solange mein Kind im häuslichen Unterricht ist und wir noch abhängig sind davon, mache ich das sicher nicht, weil ich muss mein Kind schützen, weil ich muss die nächsten vier Jahre durch“ (IP 1).

Auf die Frage, ob es Grund für die Befürchtung hinsichtlich einer Gesetzesänderung geben würde, antwortete die Befragte

„Ja, zum Beispiel, weil wahnsinnig viele Deutsche herkommen. Die ganzen Bildungsflüchtlinge. Und da haben wir schon gesagt, je weiter wir uns raus lehnen, je mehr wir darüber reden ... , es ist auch so, dass die ganzen, es war jetzt eine Zeit lang, wo es so viele Interviews in den Zeitungen gegeben hat und da haben wir uns zusammen gesetzt, haben noch einmal darüber geredet, die paar und ich machen das jetzt auch nicht mehr, ich gebe jetzt auch keine Interviews mehr in der Zeitung. Weil wir lehnen uns wirklich nicht raus“ (IP 1).

Interviewpartnerin 2

IP 2 hatte nur zwei Anregungen. Zum einen wünschte sie sich mehr Informationen, zum anderen mehr Anerkennung auch bei öffentlichen Stellen, da sie sich oft wie ein Mensch zweiter Klasse fühle.

Interviewpartnerin 3

Ähnlich wie IP 1 regte auch IP 3 einen finanziellen Ersatz für den nicht belegten Schulplatz an. Darüber hinaus wünschte auch sie sich mehr Prüfungsschulen. Allerdings meinte sie zum Thema Prüfung, dass es sich dabei um keine richtigen Prüfungen handeln solle, sondern es vielmehr die Möglichkeit geben sollte, ein so genanntes Portfolio vorzulegen, das darüber Auskunft gibt, welche Themengebiete während des Jahres durchgenommen worden sind. Zu den Prüfungsgebühren hielt IP 3 fest, dass diese nicht vom Staat einkassiert werden sollten, sondern an die Schulen selbst gehen sollten, da diese ja auch die Leistungen erbringen und dadurch mehr Budget für prüfende Lehrkräfte für Schüler im häuslichen Unterricht zur Verfügung stehen würde. So wären dann möglicherweise auch vor den Prüfungen mehr Gespräche mit der prüfenden Lehrkraft möglich, weil diese über ein größeres Zeitbudget verfügt.

Interviewpartnerin 4

IP 4 regte ebenfalls eine finanzielle Entschädigung für den nicht genutzten Schulplatz an einer Regelschule an. Darüber hinaus sollte es auch eine finanzielle Unterstützung geben, da sämtliches Schulmaterial selbst finanziert werden muss. Selbst bei mehreren Kindern in der Familie könnten die Schulbücher teilweise nicht weitergegeben werden, weil immer wieder neue Systeme herauskämen, die didaktisch wertvoller seien. Darüber hinaus wünschte sie sich eine Vernetzung zwischen den einzelnen Familien, die häuslichen Unterricht praktizieren. Sie kritisierte, dass hier an und für sich jeder „sein eigenes Süppchen kocht“. V.a. die positiven Erfahrungen sollten weiter gegeben werden. Schließlich führte IP 4 auch die Tatsache an, dass man als Eltern von häuslich beschulten Kindern an öffentlichen Schulen mehr Rechte haben sollte, so z.B. forderte sie das Recht auf Einsicht in die Schularbeiten. Sie habe einmal Einsicht in die Schularbeiten ihrer Tochter in der Mittelschule haben wollen, dies sei ihr aber verweigert worden. Insgesamt hüte sie sich aber davor, in Konfrontation zu gehen, „weil ich einfach keinen Boden dafür hätte. Man schafft sich Probleme, die nicht notwendig wären. Das habe ich auch das eine Jahr in der Mittelschule versucht zu vermeiden mit der Direktorin.“ (IP 4).

Interviewpartnerin 5

In informationsspezifischer Hinsicht wünschte sich IP 5 wie andere Befragte auch Verbesserung. Gerade Vernetzungen würden hier helfen. Auch sollte der häusliche Unterricht bekannter gemacht werden. Darüber hinaus wären auch Workshops für Familien mit häuslichem Unterricht wertvoll. In sozialer Hinsicht wünschte sich IP 5 den gemeinsamen Besuch von Veranstaltungen von Familien mit häuslichem Unterricht, da dies zum einen sozial wertvoll wäre und zum zweiten auch preisliche Vorteile bieten würde. Auch ein Privatlehrer wäre, so IP 5, manchmal von Vorteil, da sie in der Zwischenzeit drei Kinder zu unterrichten habe und zwei 18 Monate alte Zwillinge zu betreuen habe.

Im Hinblick auf die Prüfungen hielt IP 5 fest, dass auch sie sich mehr Kontakt zu der prüfenden Schule wünschen würde. Auch Beratungsgespräche seitens der Prüfer wären wünschenswert, da diese umfangreiches Feedback zu erbrachten Leistung der Kinder liefern könnten. Auch wäre es wertvoll, im Vorfeld zu wissen, wo die Schwerpunkte bei der Prüfung liegen werden. Zum Stoffumfang selbst hielt IP 5 fest, dass es wünschenswert wäre, wenn nicht der gesamte Jahresstoff auf einmal abgefragt werden würde, Schulkinder würden ihn auch portionsweise ablegen können. Darüber hinaus sollte es auch eine Wiederholungsmöglichkeit geben, sollte einmal wirklich einmal eine Prüfung nicht bestanden werden. Für die Volksschule wünschte sich IP 5 schließlich, dass nicht schulstufenfixiert geprüft werden sollte, sondern ähnlich, wie es in Mehrstufenklassen auch ist, gehandhabt werden sollte.

Interviewpartnerin 6

In finanzieller Hinsicht wünschte sich IP 6 kostengünstiges Lernmaterial und einen monatlichen Zuschuss zu den Kosten, die durch die Beschulung zu Hause entstehen. Auch Kurskosten sollten vom Staat rückerstattet werden. Darüber hinaus sollte es auch Bildungsgutscheine für Eltern und Rabatte für Ausstellungen und Museen geben, auch Schulklassen würden von ihrem Schülerstatus profitieren. Schließlich erwähnte IP 6 in finanzieller Hinsicht noch die Nachmittagsbildungskarte.

Hinsichtlich der Prüfungen wünschte sich IP 6, wie andere Befragte auch, mehr Kontakte mit der prüfenden Person. Auch sollten mehr Prüfungsschulen zur Auswahl stehen. Bei der Prüfung selbst sollte es sowohl eine Berufungsmöglichkeit als auch eine Wiederholungsmöglichkeit geben, denn dies sei auch in öffentlichen Schulen möglich. Im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit hielt IP 6 fest, dass Hearings im Stadtschulrat mit Sicherheit Sinn hätten und dass Familien mit häuslicher Beschulung eine stärkere Lobby brauchen würden.

Interviewpartnerin 7

IP 7 kritisierte im Hinblick auf jene Dinge, die sie sich anders wünschen würde, spontan die Tatsache, dass das Wissen in Form von Prüfungen abgefragt wird. Genau die Prüfungen seien der Grund, warum sie ihren Sohn aus der Schule genommen habe. D.h. auch die Externistenprüfungen sollten abgeschafft werden. Viel besser wäre eine Art Beurteilung mittels KDL (kommentierte direkte Leistungsvorlage). Auch Portfolios wären wünschenswert, da hier viel eher ein Überblick darüber gegeben werden könne, was ein Kind während des gesamten Jahres geleistet hat. Schließlich wünschte sie sich auch nach der Prüfung ein beratendes Gespräch mit dem Prüfer, um so einen Einblick in den Leistungsstand ihres Kindes bekommen zu können.

Interviewpartnerin 8

Auch IP 8 sprach eine Änderung im Hinblick auf die Externistenprüfung an. Sie gab zu bedenken, dass sie ihr Kind genau aus dem Grund nicht in der Volksschule habe, weil sie der Ansicht sei, dass bestimmte Dinge zu einer bestimmten Zeit erlernt werden sollten und dies von Kind zu Kind unterschiedlich sei. Wenn ihr Kind dann aber wiederum den Zahlenraum von ... bis ... bei der Externistenprüfung abgefragt werde, würde dies der gesamten Grundphilosophie der häuslichen Beschulung zuwiderlaufen. Als zweite Anregung hatte IP 8 den Wunsch nach einer finanziellen Entschädigung für den nicht genutzten Schulplatz für die betroffenen Eltern.

Interviewpartnerin 9

IP 9 wünschte sich, wie mehrere andere Befragte auch, eine stärkere Vernetzung mit anderen Familien und verwendete interessanterweise dieselbe Phrase

wie IP 4, nämlich dass viele „ihr eigenes Süppchen kochen“. Darüber hinaus regte IP 9 mehr Informationen an. IP 9 meinte auch, es wäre wichtig, dass auch schulinterne Personen wie Direktoren und Schulpsychologen über häuslichen Unterricht informiert sind. Ihrem Sohn und ihrer Familie hätte viel Leid erspart werden können, wenn sie diese Information bereits früher gehabt hätte. Schließlich meinte IP 9, es wäre durchaus denkbar und hilfreich, wenn für einzelne Fächer für Kinder in häuslicher Beschulung ein offener Zugang bestehen würde.

Interviewpartnerin 10

IP 10 meinte, es solle der häusliche Unterricht öffentlicher gemacht werden. Wenn häuslicher Unterricht auf größere öffentliche Akzeptanz stoßen würde, würden sich mit Sicherheit, so IP 10, mehr Menschen für diesen Weg entscheiden. Darüber hinaus wünschte sich IP 10 mehr Kontakt mit anderen Familien und mehr (sozialen) Austausch.

4.3 Interpretation (S.M. / S.S.)

4.3.1 Allgemeine Eckdaten (S.M.)

Obwohl Collom (2005) in seiner in Abschnitt 3.9 erwähnten Metastudie zu dem Ergebnis gekommen ist, dass demographische Variablen nur wenig Einfluss auf die Entscheidung für häuslichen Unterricht haben, zeigen sich in der vorliegenden Studie dennoch einige demographische Auffälligkeiten, die durchaus mit der Entscheidung für häuslichen Unterricht in Zusammenhang stehen können.

Zunächst ist zur Anzahl der beschulten Kinder zu Hause festzuhalten, dass von zehn Befragten nur drei Befragte mehr als ein Kind zu Hause beschulten. Möglicherweise ist dies darin begründet, dass die Beschäftigung mit einem Kind einfacher ist, als wenn mehrere Kinder verschiedener Altersstufen zu Hause beschult werden müssen. Umgekehrt kann argumentiert werden, dass die Erfahrungen, die beim ersten Kind gemacht wurden, für Nachfolgegeschwister die häusliche Beschulung erleichtern. Eine höhere Anzahl von zu Hause beschul-

ten Kindern lässt insgesamt allerdings vermuten, dass es sich bei der betroffenen Familie um ein durchaus praktikables Unterrichtsmodell handelt. Dies dürfte v.a. bei IP 4 (drei Kinder im Alter von acht, elf und 14 Jahren) und bei IP 5 (drei Kinder im Alter von sieben, elf und 15 Jahren) der Fall sein. IP 3, die ebenfalls zwei Kinder zu Hause beschult, verfügt allerdings noch kaum über ausreichend Erfahrung, da ihr erster Sohn erst ein Jahr zu Hause beschult wird.

Hinsichtlich des Alters der zu Hause beschulten Kinder ist festzuhalten, dass sich dies naturgemäß zwischen sechs und zehn Jahren befunden hat, da dies die Untersuchungsgruppe darstellte. Es wurden in die Auswertung aber auch Daten und Aussagen über ältere Geschwisterkinder, die ebenfalls zu Hause beschult wurden, miteinbezogen.

Im Hinblick auf das Geschlecht hat sich gezeigt, dass hier ein eindeutiger Bubenüberhang festzustellen war (aus der Gruppe der Volksschüler: acht Buben im Vergleich zu zwei Mädchen). Nur eines der beiden Mädchen wurde wegen „Schulschwierigkeiten“ häuslich beschult (IP 2), das andere Mädchen wurde wie ihre beiden älteren Schwestern zu Hause unterrichtet, weil dies die Überzeugung der Eltern war, die alle ihre Kinder immer schon zu Hause beschult hatten. Von den acht Buben wurde nur ein Bub zu Hause beschult, weil seine älteren Geschwister ebenfalls zu Hause beschult werden und diese Art der Beschulung der Kinder der Überzeugung der Familie entspricht. Die anderen acht Buben waren alle in der einen oder anderen Form „auffällig“, wobei hier die Auffälligkeiten von Schulverweigerung, psychischen und leistungsmäßigen Problemen bis hin zur Hochbegabung reichten. Ob hier ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Entscheidung für häusliche Beschulung hergestellt werden kann, sei dahingestellt, da die Untersuchungsgruppe aufgrund der qualitativen Erhebungsform hier nicht wirklich aussagekräftig sein kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung würden insgesamt allerdings in diese Richtung weisen.

Zur Dauer der häuslichen Beschulung ist festzuhalten, dass aufgrund des niedrigen Alters der Kinder der Befragten nahezu alle Befragten nur ein bis drei Jahre Homeschooling-Erfahrung hatten, mit Ausnahme von IP 8, die ihr neunjähri-

ges Kind schon vier Jahre, nämlich seit der Vorschule, in Form des häuslichen Unterrichtes beschulte. Darüber hinaus sind wiederum IP 4 und 5 zu erwähnen, die aufgrund ihrer älteren Kinder acht bzw. neun Jahre Homeschooling-Erfahrung haben.

Die Frage, ob es auch Geschwisterkinder an öffentlichen Schulen gebe, zeigte, dass nicht alle Familien *alle* ihre Kinder zu Hause unterrichten. IP 1, 2 und 9 hatten auch Kinder an öffentlichen Schulen, was zum einen zeigt, dass die Befragten Homeschooling-Familien diese Art der Beschulung nicht unbedingt als eine alles bestimmende Lebensphilosophie (vgl. auch zu den Aussagen der Befragten an anderen Stellen, wo immer wieder betont wurde, dass die Kinder, sollten sie sich für öffentliche Schule entscheiden, diese auch jederzeit gerne besuchen dürfen) auffassen dürften und was zum anderen auch ein Beleg dafür sein dürfte, dass im Zusammenhang mit Homeschooling auch persönlichkeits-spezifische Parameter ausschlaggebend sind, d.h., dass diese Schulform für manche Kinder die ideale Beschulungsform darstellen dürfte, für andere die Regelschule bzw. eine öffentliche Schule geeigneter sein dürfte.

Ein relativ einheitliches Bild zeigten die Antworten der Befragten zu Ausbildung und Beruf. Von den insgesamt 19 Angaben (IP 8 war Alleinerzieherin, somit liegen nur ihre Daten vor) fielen neun Nennungen auf Hochschulabschluss, von den verbleibenden zehn verfügten immerhin neun über einen Maturaabschluss und die zehnte Befragte war gerade dabei, ihre Matura nachzuholen, die sie nach eigenen Angaben bald erledigt haben wird (in zwei Jahren hatte sie bereits vier Jahre nachgeholt). Wiederum wird auf die Studie von Collom (2005) (vgl. Abschnitt 3.9) hingewiesen, nach dessen Aussage demographische Variablen keinen Einfluss auf die Entscheidung für häuslichen Unterricht nehmen. In der vorliegenden Untersuchung hat sich dennoch gezeigt, dass alle Untersuchungsteilnehmer über Maturaniveau und mehr als ein Drittel sogar über einen Hochschulabschluss verfügten. Auch wenn der eigene Bildungsgrad mit der Entscheidung für die häusliche Beschulung nicht in unmittelbaren Zusammenhang stehen mag, so ist dennoch festzuhalten, dass es für Eltern mit Matura bzw. Hochschulabschluss mit Sicherheit einfacher sein dürfte, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten als für Menschen mit Pflichtschulabschluss, da die ers-

tgenannte Gruppe über einen weitaus umfangreicheren Wissenstand verfügt und auch anzunehmen ist, dass diese aus ihren eigenen Lernprozessen heraus über ein größeres Methodenwissen (Literaturrecherche, Materialbeschaffung, didaktische Parameter) verfügen dürfte.

Zur Ausbildungsart bzw. zum beruflichen Tätigkeitsgebiet fiel darüber hinaus auf, dass immerhin neun von 19 Angaben in Bereiche fielen, die den Gebieten der Pädagogik bzw. der Psychologie zugeordnet werden können (Studium der Sonder- und Heilpädagogik, der Pädagogik, Bewegungslehrer, Tanzpädagogik, Studium der Psychologie). Dies zeigt, dass immerhin rund ein Drittel der Befragten sich intensiver mit der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch mit der menschlichen Seele beruflich auseinandersetzt, was schlussendlich auch den Schritt zur Entscheidung für den Unterricht zu Hause erleichtern dürfte.

Auffallend bei den ausgeübten Berufen der Befragten ist auch die Tatsache, dass die beschulenden Mütter entweder nicht berufstätig sind oder aber Berufe ausüben, die eine freie Zeiteinteilung und ein häufiges Beisammensein mit den Kindern ermöglichen. So ist auch eine häusliche Beschulung eher durchführbar.

4.3.2 Spezifische Fragen zum häuslichen Unterricht (S.M.)

Bei den Antworten zu der Frage, wie sich der Unterricht zu Hause gestaltet, kann man grob in zwei Gruppen teilen. Die eine Gruppe praktiziert eher Unschooling, die andere Gruppe versucht doch Struktur in ihren Alltag zu bringen, wobei hier eher der Vormittag für das Lernen zu Hause genutzt wird und der Nachmittag für Museumsbesuche, Tiergarten etc., aber auch für andere Aktivitäten wie Theater spielen, musizieren, Sport usw. zur Verfügung steht. Strukturierung und Unterricht in Reinform betrieb allerdings keine der befragten Familien, vielmehr handelte es sich um eine Strukturierung des Tagesablaufes, keine der Familien berichtete von einem eigenen Schulzimmer.

In Bezug auf die (Un-)Strukturiertheit des Beschulungsgeschehens ist festzuhalten, dass sich manche Befragte sehr bewusst dafür entschieden haben, kei-

ne Struktur zu haben - IP 8 erwähnt sogar wörtlich, dass sie Unschooling betriebe und IP 7 betonte, dass sie Familien nicht verstehe, die regelrechten Unterricht zu Hause betreiben würden, denn in diesem Fall könne man Kinder gleich zur Schule schicken. Bei einigen Befragten (hier allen voran IP 3) scheint die fehlende Struktur für die Familie jedoch eher zur Belastung zu werden. Sie selbst bezeichnete ihre häusliche Beschulung wortwörtlich als chaotisch und betonte auch, dass sie mehr Struktur brauchen würden, v.a. im Hinblick auf die Tatsache, dass für ihre Söhne nun in Zukunft Externistenprüfungen anstehen würden.

V.a. die Befragten mit längerer Homeschooling-Erfahrung haben hier schon einen gewissen Rhythmus entwickelt. So berichtete z.B. IP 4 davon, dass um sieben Uhr aufgestanden werde und um acht Uhr die Lernphase beginne, der Vormittag der Erarbeitung des Stoffes diene und am Nachmittag der Besuch verschiedener Veranstaltungen, Kurse etc. anstehe. Auch das Jahr selbst wird bei dieser Familie genau geplant, da von der Mutter in den Ferien der Stoff festgelegt wird und auch im September immer eine kleine Pause, die ähnlich den Sommerferien für Regelschulkinder sein dürfte, eingehalten wird. Im Zusammenhang mit Ferien und Wochenenden gaben jene Befragten, die dieses Thema ansprachen, an, dass es Wochenende bzw. Ferien im engeren Sinne nicht gebe, da im Alltag ständig gelernt werde.

Zum Lernen im Alltag ist hier festzuhalten, dass nahezu alle Befragten darüber berichteten, dass ihre Kinder sehr viel im Alltag lernen würden und dass sie dann auch situationsspezifisch auf diese Thematiken eingehen würden und Themenbereiche, die sich aus dem Alltag ergeben, vertiefen würden. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass an ihren Kindern interessierte und engagierte Eltern, die ihre Kinder nicht zu Hause beschulen, ebenfalls Themen aus dem Alltag aufgreifen und ihren Kindern neben dem Schulstoff auch andere wissenswerte Dinge beibringen. Dennoch dürfte es bei Homeschooling-Familien so sein, dass die Sinne der Eltern für Vermittelenswertes geschärfter sein dürften, diese daher Gelegenheiten und Situationen, bei denen sie ihren Kindern Wissenswertes vermitteln können, leichter erkennen und diese Gelegenheiten auch vermehrt und gerne aufgreifen. Bei Eltern, deren Kinder ohne-

hin eine öffentliche Schule besuchen, wird dies höchstwahrscheinlich seltener vorkommen, da die Notwendigkeit zur Wissensvermittlung im Alltag zumindest mit dem Ziel der Lehrplanerfüllung nicht besteht. Die Eltern sehen sich daher auch oft nicht als Lehrer, sondern als Begleiter und Lerncoach für ihre Kinder, die Materialien zur Verfügung stellen und Fragen, die sich ergeben, beantworten.

Hinsichtlich unstrukturiertem Unterricht und Lernen im Alltag ist bei hochbegabten Kindern festzuhalten, dass ein unstrukturierter Unterricht, d.h. das Lernen im Alltag, auch eher zum Erfolg führen wird, da es sich hierbei um Kinder handelt, die nicht durch stunden-, tage- und wochenlanges Training die Kulturtechniken vermittelt bekommen müssen (über die sie ohnehin bereits im Kindergartenalter verfügten, vgl. dazu v.a. IP 7 und IP 10). D.h. gerade bei Kindern mit Hochbegabung dürfte zumindest im Volksschulalter einer Beschulung zu Hause nichts entgegen stehen, da derartige Kinder im Regelschulsystem aufgrund der hohen Schülerzahlen in Klassen mit Sicherheit unterfordert wären und dort möglicherweise Verhaltensauffälligkeiten bis hin zur Schulverweigerung entwickeln könnten. Wie sich der häusliche Unterricht für Hochbegabte, die wahrscheinlich trotz ihrer Hochbegabung im Gymnasium doch bis zu einem bestimmten Grad lernen müssen, in der Sekundarstufe I und II durchführen lässt und inwieweit häuslicher Unterricht hier zum Erfolg führt – noch dazu in Anbetracht der Tatsache, dass die Eltern gewohnt sind, ihrem Kind kaum etwas beibringen zu müssen – müssen weitere Untersuchungen zeigen.

Interessant war auch die Aussage von IP 8, die bei ihrem herkömmlichen Unterricht für die Vermittlung der Kulturtechniken und Sachunterrichtswissen keinerlei Struktur verfolgte, obwohl ihr Kind bei diesen Inhalten keineswegs hochbegabt war, bei der Verfolgung der musikalischen Förderung jedoch relativ traditionell und hochstrukturiert vorging (das Kind musste Noten lesen lernen, musste die theoretischen Hintergründe für die Komposition erlernen etc.).

Zur Stoffarbeit ist darüber hinaus festzuhalten, dass mehrere Eltern davon berichtet haben, dass sie sich nicht an die Struktur des Lehrplans halten würden, sondern dass im Endeffekt nur zählt, dass am Jahresende der für die Prü-

fung nötige Stoff erarbeitet worden ist. Vielmehr gehen Eltern flexibel auf die momentanen Interessen und Bedürfnisse ihrer Kinder ein und sind auch bereit, sich verschiedenen Thematiken mehrere Tage am Stück zu widmen, bis das Interesse des Kindes gesättigt ist oder wieder verebbt. So kann es durchaus vorkommen, dass mehrere Tage oder sogar Wochen nur ein Gegenstand (so z.B. Mathematik) gemacht wird. Es wurde andererseits aber auch davon berichtet, dass auf jenen Gebieten, auf denen Lücken bestehen, sehr wohl darauf geachtet wird, dass dort mehr geübt wird. D.h. die Eltern richten sich nicht nur nach den Interessen und Bedürfnissen der Kinder, sondern fordern dann mit einem gewissen Druck auch Leistungen ein, die vom Kind selbst höchstwahrscheinlich in dieser Form nicht gekommen wären. Dass dies so ist, überrascht nicht, da es letztendlich die Eltern sind, die für die Leistungen ihrer Kinder verantwortlich sind, da am Ende des Jahres ja die berüchtigten Externistenprüfungen bestanden werden müssen. Schon allein der Gedanke, dass ein Kind ein Schuljahr in einer öffentlichen Schule wiederholen muss, wenn es nur in einem einzigen Gegenstand bei der Externistenprüfung negativ bewertet wird, ist höchstwahrscheinlich für viele Eltern ein so großes Damoklesschwert, dass viele Eltern die Bedürfnisse und Interessen ihrer Kinder nur so weit berücksichtigen, so weit dies sich mit der Erfüllung des Lehrplanzieles vereinbaren lässt. Dennoch kann hier von einer viel größeren Flexibilität in Bezug auf die Interessen des Kindes ausgegangen werden, da individuell auf jedes Kind von einer einzigen „Lehrperson“ eingegangen werden kann.

Auch IP 1 hatte darüber berichtet, dass es auch manchmal schlechte Phasen gebe, sie ihren Sohn dann aber einige Zeit in Ruhe lasse, dann aber wieder Druck mache. Insgesamt brauche eine derartige Lernsituation aber sehr viel Vertrauen dem Kind gegenüber. Im Zusammenhang mit Vertrauen kann davon ausgegangen werden, dass dies eine Sache ist, die auf sehr viele Homeschooling-Situationen zutreffen dürfte, da sich, wie bereits erwähnt, die Eltern eher als Begleitung und Coach sehen, denn als Lehrkräfte im herkömmlichen Sinne.

Dass diese Art des Unterrichts der Wissensaufnahmebereitschaft vieler Kinder überaus entgegen kommt und auch zu einer größeren Selbstständigkeit führt, konnte den Aussagen der Befragten ebenfalls entnommen werden. So zeigte

Aussage von IP 6 zum Beispiel, dass ihr Sohn aus eigenem Antrieb heraus mit den Namen und der Nummerierungen von ghanesischen Stämmen und denen der Römer vornahm, was mit hoher Sicherheit zu einer Festigung dieses Wissens führt. Es war eine Aufgabe, die er sich selbst gestellt hatte, von der er erwartungsgemäß dann auch viel mehr profitieren wird, als wäre ihm dieser Auftrag gegeben worden.

Abschließend sei noch festgehalten, dass in Familien, in denen mehrere Kinder zu Hause beschult werden, zwischen denen auch ein großer Altersabstand besteht (so wie z.B. bei IP 4 und 5), auch der Vorteil für die jüngsten Kinder darin bestehen dürfte, dass sie in dieses „System“ schon hineingeboren wurden und dieses System von den älteren Geschwistern bereits mehrfach getestet wurde. Dass sich diese Art der Beschulung dann gerade bei diesen Kindern bewährt, liegt auf der Hand.

4.3.2.1 Verwendete Lernmaterialien (S.M.)

Die Antworten zu dieser Frage zeigten überraschenderweise, dass trotz Beschulung zu Hause nahezu alle Befragten Schulbücher zur Erarbeitung des Lernstoffes heranziehen. Lediglich IP 7 gab an, kein strukturiertes Material zu verwenden, sondern rein aus dem Alltag zu lernen. Bei ihrem Sohn handelte es sich allerdings um den hochbegabten siebenjährigen, der sämtliche Kulturtechniken (Lesen, Schreiben und das Rechnen im Zahlenraum bis 1000) bereits im Kindergarten beherrscht hatte. Die Befragte gab aber auch an, Materialien zu bestimmten Sachthemen, die ihren Sohn interessierten, sehr wohl aus der Schule zu beziehen, mit der sie zusammenarbeitete. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass das Kind, sollte es auch in der Sekundarstufe I und II zu Hause beschult werden, früher oder später strukturierte Materialien erhalten wird, da ein Verzicht auf strukturierte Materialien aufgrund der Hochbegabung voraussichtlich nur im Volksschulalter möglich sein wird.

Neben Schul- und Sachbüchern wurden von Befragten auch andere Medien wie Internet, DVDs, CDs und Arbeitsblätter genannt. Zwei Befragte erwähnten auch Montessori-Material für Mathematik. Auffallend bei dieser umfassenden Aufzäh-

lung verschiedener Medien und v.a. an der häufigen Nennung der Schulbücher war v.a. die Tatsache, dass doch einige Befragten, die angegeben hatten, ihr Kind keineswegs strukturiert zu beschulen und dass hauptsächlich aus dem Alltag gelernt werde, strukturierte Materialien verwendeten. Entweder divergieren hier die Auffassungen von (Un-)Strukturiertheit oder aber der eine oder andere Befragte will versuchen, eine Leichtigkeit des Unterrichts zu Hause zu vermitteln, die dann bei genauerem Hinsehen möglicherweise doch nicht gegeben ist.

4.3.3 Familienspezifische Fragen (S.M.)

4.3.3.1 Unterrichtende Person (S.M.)

Die Beantwortung der Frage, wer die zu Hause beschulten Kinder „unterrichtet“, zeigte relativ einheitlich, dass es sich dabei immer um die Mutter handelt, wobei teilweise auch die Väter v.a. zu naturwissenschaftlichen bzw. technisch orientierten Wissensvermittlungen herangezogen werden. Auch andere Familienmitglieder wie Schwester und Großeltern, aber auch ältere Geschwister werden teilweise zur Beschulung der Volksschulkinder eingesetzt. Für die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu denen spezielle Kompetenzen notwendig sind, werden auch Fachkräfte von außen herangezogen (Klavier- und Gesangslehrer, Stimmbildner etc.). D.h. es handelt sich bei allen befragten Familien um häusliche Beschulung, wie sie auch in der Literatur verstanden wird, ohne dass Privatlehrer für die Stoffvermittlung zur Lehrplannerfüllung eingesetzt werden.

4.3.3.2 Auswirkungen des häuslichen Unterrichtes auf die Familie (S.M.)

Alle zehn Befragten antworteten spontan damit, dass die Auswirkungen auf die Familie durch den häuslichen Unterricht durchaus positiv seien. Es wurde von vermindertem Schulstress, weniger Druck, harmonischeren Familienbeziehungen, mehr zur Verfügung stehender Zeit, die gemeinsam mit den Kindern verbracht werden kann, etc. berichtet. Auch aus sozialer Sicht wurde durchaus von

Verbesserungen gesprochen, da Kinder, die zuvor in der Schule gemobbt wurden, dieser Negativerfahrung nun nicht mehr ausgesetzt sind.

Dass Kinder im häuslichen Unterricht jedoch nicht sozial isoliert aufwachsen, zeigte die Aussage der Befragten ebenso. Nahezu alle Befragten berichteten davon, dass ihre Kinder gleichaltrige oder aber auch ältere oder jüngere Freunde hätten, großteils Kinder, die öffentliche Schulen besuchten. Lediglich IP 3 erzählte, dass sie und ihre Familie ein relativ isoliertes Leben führen würden. Allerdings berichteten manche auch davon, dass aufgrund der häuslichen Beschulung der Kontakt zu Familien mit Kindern im Pflichtschulalter abgebrochen wurde oder eingeschlafen war, da es hier teilweise zu Unstimmigkeiten, Ängsten und Unsicherheiten seitens der Familien mit Pflichtschulkindern gekommen war.

Neben dem Wegfall des Schulstresses und des Drucks wurde als weitere positive Auswirkung auch davon berichtet, dass die Kinder nun (wieder) gerne lernen würden, Interesse für Dinge zeigen würden und für Neues offen seien. V.a. die innigeren Familienbande und das harmonische Familienleben wurden mehrfach betont. Die Befragten hoben die positiven Aspekte des größeren zur Verfügung stehenden Zeitpotenzials für ein familiäres Miteinander mehrfach hervor. Gerade in dieser Hinsicht ist anzumerken, dass häusliche Beschulung mit Sicherheit nicht für alle Familien die ideale Beschulungsform ist, da es auch relativ viele Eltern gibt, die gar kein Interesse daran hätten, sehr viel Zeit mit ihren Kindern zu verbringen und diese lieber fremdbetreut wissen.

In familienspezifischer Hinsicht ist auch noch festzuhalten, dass jene Familien, die mehrere Kinder hatten, davon berichteten, dass diese Geschwisterkinder untereinander - egal, ob alle zu Hause beschult werden oder die Kinder teilweise auch Pflichtschulen besuchen - sehr harmonische Beziehungen haben und keine Hackordnung bestehen würde. Auch große Altersunterschiede zwischen den Kindern spielten bei den Befragten keine Rolle. In familienspezifischer Hinsicht führte IP 5 allerdings dennoch an, dass sie von anderen Familien wissen, dass die Doppelrolle als Elternteil und beschulende Person für manche Fami-

lien dennoch aufgrund disziplinärer und autoritätsspezifischer Aspekte Probleme bringe.

Einen zweiten negativen Aspekt führte IP 8 an, die Alleinerzieherin war und somit auch für das Familieneinkommen sorgen musste. Sie empfand als negative Auswirkung auf das Familienleben die Tatsache, dass es oft für sie problematisch sei, ungestörte Arbeitszeiten zur Verfügung zu haben und sich hier immer Betreuung organisieren müsste bzw. ihr Kind bei ihren Arbeiten mitnehmen muss und dieses dann beschäftigen muss. Bis auf diese zwei negativen Argumente war der Grundtenor der Aussagen aller zehn Befragten zu den Auswirkungen auf das Familienleben durch den häuslichen Unterricht aber überwältigend positiv.

4.3.4 Motive für häuslichen Unterricht (S.S.)

4.3.4.1 Motive, die zur Entscheidung für häuslichen Unterricht führten (S.S.)

Wie auch in der Literatur, formen sich durch die genannten Motive zwei Gruppen von Familien: Jene, die ihr Kind zunächst an eine öffentliche Schule geschickt hatten und aufgrund von Problemen das Kind in die häusliche Beschulung nahmen (IP 1, IP 2, IP 6 und IP 9) und jene, die bereits bevor die Kinder schulpflichtig geworden waren, beschlossen hatten, ihre Kinder nicht an eine öffentliche Schule zu schicken und zu Hause zu beschulen (IP 3, IP 4, IP 5, IP 7, IP 8 und IP 10). Bei den vier Befragten, die ihre Kinder zunächst an öffentlichen Schulen hatten, zeigten sich bei den Kindern Schulängste, die bis zur Schulverweigerung reichten. IP 6 berichtete, dass die Gründe für die Entscheidung von häuslichem Unterricht in unangenehmen Schulerfahrungen, Problemen mit Lehrkräften und visumotorischen Schwächen ihres Kindes lagen. Die Kinder von IP 1, IP 6 und IP 9 hatten bereits eineinhalb bzw. zwei Jahre Schule hinter sich, in denen diese Probleme immer schlimmer wurden, die Tochter von IP 2 weigerte sich schließlich, nach ihrem monatelangen Fernbleiben von der Schule aufgrund ihres Spitalsaufenthaltes weiter in die Schule zu gehen, da

auch sie Schulängste hatte. Alle vier Befragten hatten ursprünglich nicht vorgehabt, ihre Kinder zu Hause zu beschulen, bei allen vieren war dies eine anlassbezogene Entscheidung.

Jene Befragten, die ihr Kind immer schon zu Hause beschulten, gaben eine Vielzahl von Motiven an. Einige Befragte entschieden sich im Laufe des Kindergartenalters aus verschiedenen Gründen bereits für eine Beschulung zu Hause. IP 3 nahm eine Veränderung ihrer Kinder im Kindergarten wahr (sie wurden aggressiv und krank), wodurch sich die Frage für eine Beschulung im Rahmen einer öffentlichen Schule für sie nicht mehr stellte. IP 7, IP 8 und IP 10 hatten extrem begabte Kinder, die bereits im Kindergartenalter zeigten, dass eine normale Beschulung aus verschiedenen Gründen für sie nicht in Frage kommen würden: So sind die Kinder von IP 7 und IP 10 hochbegabt und verfügten bereits im Kindergartenalter über die nötigen Kulturtechniken, die sie sich im Zuge der vier Volksschuljahre aneignen hätten sollen. Der Sohn von IP 8 verfügte über ein auffallend stark ausgeprägtes musikalisches Talent, das nur in Kombination mit häuslichem Unterricht gefördert werden konnte, da die Beschulung in Form einer Pflichtschule dafür nicht genug Zeit gelassen hätte. Sowohl der Sohn von IP 8 als auch jener von IP 10 fiel darüber hinaus im Kindergarten durch ihr unangepasstes Verhalten auf (Unfug treiben, stören, nicht mit dem Antworten warten können etc.), wodurch die Betroffenen zum einen auf die Talente ihrer Kinder aufmerksam wurden und sich durch dieses Verhalten zum anderen zeigte, dass die Kinder für ein normales Schulsetting höchstwahrscheinlich wenig geeignet sein würden.

Ein weiteres Motiv, das sich aus der Befragung ergeben hat, war jenes, dass die Befragten mit der Schule/den Schulen, die für ihre Kinder in Frage gekommen wäre/n, nicht zufrieden waren und Schulen, die in Frage gekommen wären, zu weit entfernt gewesen wären. Somit ist die Entscheidung für die häusliche Beschulung bei diesen Befragten gefallen (IP 4 und IP 5).

Auch das mangelnde Eingehen auf kindliche Interessen und Fähigkeiten wurde von einigen Befragten als Grund für die Entscheidung für häuslichen Unterricht angegeben (IP 5, IP 6, IP 8 und IP 10). Darüber hinaus erwähnten die Befrag-

ten auch den Wunsch, mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen zu können als dies möglich wäre, wenn sie eine Regelschule besuchen würden (IP 3, IP 5). Weitere Motive, die genannt worden waren, waren die Möglichkeit zur unabhängigen Freizeit- und Urlaubsgestaltung (IP 3), unregelmäßige Arbeitszeiten (IP 3), die Förderung zur Lust am lebenslangen Lernen (IP 5), eigene schlechte Schulerfahrungen (IP 5) und die Anregung durch ein Buch bzw. durch einen Bericht (IP 5 und IP 10).

Insgesamt zeigt sich somit eine Fülle von Motiven, wobei sich mehr Familien bereits vor dem Eintritt in die Pflichtschule für die häusliche Beschulung entschieden hatten (6 Familien) als jene, die sich aufgrund von Problemen dafür entschieden (4 Familien). Zwei dieser vier Familien zählten zu jenen Befragten, die angegeben hatten, auch Kinder an öffentlichen Schulen zu haben (IP 1 und IP 9). Auch diese Tatsache zeigt, dass die Entscheidung für die häusliche Beschulung anlassbezogen gefällt wurde.

4.3.4.2 Akzeptanz des häuslichen Unterrichts in der Familie (S.S.)

Zu der Frage nach der Akzeptanz der Familie in Bezug auf häuslichen Unterricht kamen durchaus unterschiedliche Antworten. Manche Befragte gaben an, dass Familie und Umfeld durchaus positiv reagiert hätten (IP 2 und IP 10), andere sprachen von gemischten Reaktionen – hier waren es v.a. die Eltern der Mutter, die häufiger positiv reagiert hatten, während die Eltern des Vaters eher skeptisch waren (IP 1, IP 2 und IP 8). Manche berichteten auch von gemischten bis neutralen Reaktionen (IP 4 und IP 6). Und schließlich gab es auch die Gruppe jener, die sich nahezu nur ablehnender Haltung gegenüber sah (IP 3, IP 5 und IP 9). Interessant ist, dass bei jenen Befragten, denen anfangs Zweifel entgegengebracht wurde, denen der Erfolg über die Jahre allerdings recht gab, das Umfeld nun doch positiv eingestellt ist (IP1, IP4, IP5, IP6 und IP9). Insgesamt zeigte diese Frage somit gemischte aber dennoch eher negative Reaktionen, wobei anfängliche Skepsis verschwand, wenn die Erfolge zeigten, dass dies der offenbar richtig gewählte Weg für die Familie war.

4.3.4.3 Änderung der Motive (S.S.)

Wie bereits in Abschnitt 4.2.4.3 festgehalten, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich lediglich bei zwei der Befragten die Motive für die häuslicher Unterricht geändert hatten (IP 1, wo die häusliche Beschulung nur für die Volksschule vorgesehen war, man jetzt aber überlegt, diese auch in der Sekundarstufe I bzw. II anzuwenden und IP 9, wo die häuslicher Unterricht anfangs nur eine Notlösung dargestellt hatte, jetzt aber zur Überzeugung geworden ist). Sämtliche andere Befragte gaben an, dass sich an den Motiven nichts geändert habe und dass sie diesen Weg wieder wählen würden. Lediglich IP 3 hegte leichte Zweifel, indem sie meinte, sie müsse sich immer wieder selbst bestätigen, dass dies der richtige Weg sei. Diese Aussage überrascht aber deshalb nicht, da sie die einzige ist, deren Mann gegen häuslichen Unterricht ist und auf der die gesamte Arbeit lastet (sie ist nicht nur Hausfrau und Mutter und Beschulungsperson ihrer Kinder, sondern ist auch für die finanzielle Versorgung ihrer Familie verantwortlich). Hier kann daher von einer gewissen Überforderung ausgegangen werden. Darüber hinaus hat IP 2 auch zwei Kinder zu beschulen und blickt noch auf kaum Erfahrung beim häuslichen Unterricht zurück. Abgesehen von IP 3, die zwar überfordert, aber dennoch von der Methode des häuslichen Unterrichts überzeugt zu sein scheint, zeigen die Antworten der Befragten, dass zumindest für diese Untersuchungsgruppe die häusliche Beschulung die ideale Unterrichtsform zu sein scheint.

4.3.5 Veränderungen des Kindes durch den häuslicher Unterricht (S.S.)

Nahezu alle Befragten beantworteten die Frage, ob sich das Kind durch den häuslicher Unterricht verändert habe, mit „ja“. Vor allem die vier Mütter, deren Kinder zunächst eine öffentliche Schule besucht hatten, betonten dies. IP 1 gab an, ihr Sohn sei jetzt ausgeglichener und nicht mehr so häufig krank, habe ein erhöhtes Selbstbewusstsein und habe auch gute soziale Kontakte. IP 2 meinte, ihre Tochter zeige wieder Interesse am Lernen. IP 6 berichtete, dass ihr Sohn nun keinen Schulstress mehr habe, nicht mehr gemobbt werde und Freude am Lernen habe. Auch die Schlafstörungen seien verschwunden. IP 9 gab eben-

falls an, dass ihr Sohn nun entspannt, selbständig und locker sei und die Ängste verschwunden sein. Auch das Antidepressivum müsse er nicht mehr nehmen.

Aber auch die anderen Befragten, die ihre Kinder nie in öffentlichen Schulen gehabt hatten, meinten, die Kinder hätten sich positiv verändert und führen diese Veränderung auf den häuslichen Unterricht zurück. IP 3 gab an, das Krank- und Aggressivsein ihrer Söhne, das sich durch den Besuch des Kindergartens gezeigt hatte, würde nun weg sein. Auch IP 10 führte an, dass der Umgang ihres Sohnes mit anderen Kindern nun viel besser sei als im Kindergarten und er könne sich gut in Gruppen einbringen.

Es gab allerdings auch zwei Befragte, die meinten, dass sie keine Veränderung feststellen können, da ihre Kinder immer schon häuslich beschult worden waren (IP 4 und IP 5). Bei dieser Frage betonten allerdings beide Mütter die positiven sozialen Kontakte, die ihre Kinder trotz häuslicher Beschulung hatten und meinten auch, dass ihre Kinder sehr reif seien und im Umgang mit Erwachsenen keinerlei Probleme hätten.

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass im Fall der Wahrnehmung eines Einflusses des häuslichen Unterrichts auf das Kind dieser durchaus positiv war. Allerdings ist hier zu bedenken, dass einige Befragte möglicherweise eine sozial erwünschte Antwort gegeben haben. Darüber hinaus ist es durchaus möglich, dass vorwiegend jene Familien befragt wurden, die nahezu ausschließlich positive Erfahrungen mit häuslicher Unterricht gemacht haben, denn Familien, die ihre Kinder zu Hause beschulen, sind in der Regel kaum bereit, Auskünfte darüber zu geben. Von jenen, die sich zu derartigen Interviews bereit erklären, kann angenommen werden, dass es sich dabei eher um jene handelt, denen es mit dieser Beschulungsart gut geht.

4.3.6 Abschließende Fragen (S.S.)

4.3.6.1 Häuslicher Unterricht als Alternative zur Schule (S.S.)

Zur Frage, ob häuslicher Unterricht eine Alternative zur öffentlichen Schule sei, antworteten alle Befragten zunächst mit „ja“, mehrere schränkten diese Antwort aber dahingehend ein, dass häuslicher Unterricht sowohl für das Kind als auch für die Familie passen müsse (IP 2, IP 6, IP 7, IP 8, IP 9 und IP 10). IP 3 und IP 5 meinten, dass häuslicher Unterricht nur eine Möglichkeit von vielen sei bzw. von manchen nur gewählt würde, weil es keine bessere Alternative gebe. Lediglich IP 1 antwortete hier mit einem uneingeschränkten „ja“, was überraschte, da gerade sie andere Beschulungsformen in ihrer Familie versucht hatte (der älteste Sohn hatte nur die Oberstufe in Form von häuslicher Unterricht absolviert, der mittlere Sohn (15 Jahre, 1. HAK) ist immer schon in eine öffentliche Schule gegangen. Gerade aufgrund dieser Familien- und Beschulungskonstellation kann hier davon ausgegangen werden, dass IP 1 ihr uneingeschränktes „ja“ dahingehend gemeint hat, dass es die beste Alternative für jene Kinder ist, die mit keiner anderen Beschulungsform glücklich wären.

Von jenen Eltern, die bei dieser Frage gemeint hatten, dass häuslicher Unterricht nicht für alle eine Alternative ist, wurde angeführt, dass dies zunächst vom Kind abhängt, aber auch von den Eltern, die dazu Zeit und Lust haben müssen. Gerade vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in vielen Familien beide Eltern berufstätig sind, steht diese Option dann nur mehr noch für eine begrenzte Anzahl von Familien zur Verfügung. Darüber hinaus muss auch bedacht werden, dass für Eltern, die selbst nur eine relativ begrenzte Basisbildung (Pflichtschule – und dies womöglich im B-Zug einer Hauptschule) absolviert haben, kaum die Möglichkeit besteht, ihr Kind schulisch – und hier möglicherweise sogar bis zu einem Maturaabschluss - in Form des häuslicher Unterricht zu begleiten. D.h. Eltern, die häuslichen Unterricht durchführen, müssen nicht nur Zeit und Lust dazu haben, sondern auch die entsprechenden Fähigkeiten dafür mitbringen. Und dazu zählen nicht nur das Beherrschen der Grundrechnungsarten und einer einwandfreien Rechtschreibung, sondern auch Methodenwissen und Recherchefähigkeit.

4.3.6.2 Informationen zu häuslicher Unterricht (S.S.)

Die Antwort auf die Frage, ob es genügend Informationen zu häuslichem Unterricht gibt, spaltete die Befragten mehr oder weniger in zwei Lager. Die einen, die kategorisch mit „nein“ antworteten und meinten, es gäbe hier viel zu wenig Information, oder aber es würde sogar falsch informiert werden (dass ein Kind in die Schule kommen *müsse*, da es die Schulpflicht gäbe) und die anderen, die meinten, wer Information zum Thema häuslichen Unterricht suche, würde sie finden, wenn er entsprechend danach suchen würde (IP3, IP7, IP8, IP10).

Das größte Informationsmanko scheint hier allerdings nicht darin zu liegen, wie der häusliche Unterricht sich genau gestaltet, wo Externistenprüfungen zu absolvieren sind etc. sondern dürfte viel mehr an der Tatsache liegen, dass viele Eltern gar nicht wissen, dass die gesetzliche häusliche Beschulung für jedermann besteht. Gerade hier dürfte also der größte Informationsbedarf bestehen. Allerdings - so haben die Aussagen der Befragten gezeigt - scheint von öffentlicher Seite her nicht wirklich Wert darauf gelegt zu werden, diese Beschulungsform zu propagieren und an die Öffentlichkeit zu tragen. Möglicherweise kann hier ein Grund für die mangelnde Information der Bevölkerung gesehen werden.

4.3.6.3 Das Bild von Familien mit häuslichem Unterricht in der Öffentlichkeit (S.S.)

Mehrere der Befragten gaben an, dass sie denken, in der Öffentlichkeit als alternative Hippies wahrgenommen zu werden. Nahezu alle meinten, das Umfeld und die Öffentlichkeit hätten Vorurteile gegen Familien, die ihre Kinder zu Hause beschulen - man würde nicht als normal gelten und schräg angesehen werden. Interessant ist hier allerdings, dass es sich dabei nur um Vermutungen der Befragten handelt, konkrete Beispiele dafür hat im Grunde genommen keiner der Befragten gegeben. Möglicherweise schließen die Befragten aber auf Grund der Reaktionen aus dem Umfeld auf die Einstellung der Öffentlichkeit zu ihrer Beschulungsform. Obwohl der eine oder andere Befragte anregte, das Bild in der Öffentlichkeit hier zu verbessern, wurden andererseits vor allem bei der

Beantwortung der letzten Frage zu den Verbesserungsvorschlägen wiederum Ängste geäußert, nicht zu stark an die Öffentlichkeit treten zu wollen, da man Angst hatte, eine Lawine loszutreten, weil sich möglicherweise zu viele für häuslichen Unterricht interessieren könnten und sich die Gesetzeslage dann eventuell ändern könnte. Dies könnte vor allem dann der Fall sein, wenn sich Familien für die häusliche Beschulung entscheiden, die nicht die selben Motive wie die in der vorliegenden Arbeit genannten haben, sondern vielmehr darauf abzielen, ihre Kinder zu Hause als Arbeitskräfte behalten zu können, ohne sie beschulen zu müssen. Wenn derartige missbräuchliche Formen von häuslicher Beschulung gehäuft auftreten, könnte es selbstverständlich zu einer Änderung der Gesetzeslage kommen.

4.3.6.4 Möglichkeiten für die Erleichterung des häuslichen Unterrichts für Familien (S.S.)

Insgesamt hatten die Befragten eine Vielzahl von Vorschlägen, die das Leben von Familien mit häuslicher Beschulung erleichtern könnten. Zunächst wurde auf bessere und umfangreichere Informationsversorgung hingewiesen. Gerade schulinterne Personen wie Direktoren und Schulpsychologen sollten über die Möglichkeit der häuslichen Beschulung informiert sein und auch bereit sein dieses Wissen möglicherweise betroffenen Eltern (wenn sich dies z.B. im Zuge eines Einschulungsgespräches zeigt) weiter zu geben.

Auch die Prüfungssituation wurde angesprochen, wo mehr Prüfungsschulen gewünscht wurden, bzw. auch die gesamten Prüfungsmodalitäten verbessert werden sollten, sodass zumindest Berufung bei Noten eingelegt werden kann, bzw. Prüfungen, wie dies an öffentlichen Schulen auch der Fall ist, wiederholt werden können. Zwei Befragte regten auch statt einer Prüfung eine Portfoliolösung an. Das heißt, das Kind würde nicht geprüft werden, sondern würde in Form eines Portfolios zeigen, was es das ganze Jahr gelernt hat. Diese Lösung könnte allerdings zu dem Problem führen, dass Kinder sich nach mehreren Jahren kaum Wissen angeeignet haben, denn derartige Mappen bzw. Portfolios können von Eltern beliebig zusammengestellt werden. In wie weit das Kind über dieses Wissen verfügt, ist ohne Prüfung kaum nachzuvollziehen. Das heißt, hier

könnte einer missbräuchlichen Handhabung der Beschulung zu Hause Tür und Tor geöffnet werden.

Im Zusammenhang mit der Prüfung wurde von manchen Befragten auch angeregt, dass ein engerer Kontakt zu den Prüfern bestehen sollte, um so zu wissen, welche Schwerpunkte gesetzt würden, worauf besonderer Wert gelegt werde und um auch die Distanz zwischen Kind und Prüfer zu verringern. Diese Anregung ließe sich höchstwahrscheinlich verwirklichen, allerdings müssten dann die Prüfungsgebühren erhöht werden, da jede Arbeitsstunde einer prüfenden Lehrkraft - auch wenn sie sich nur in einem beratenden Gespräch befindet - in irgendeiner Weise finanziell abgegolten werden muss.

Zur Prüfungssituation ist ferner festzuhalten, dass die betroffenen Eltern teilweise ein Recht auf Einsicht in Schularbeiten und Prüfungsprotokolle gefordert hatten. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass hier unseres Erachtens ein starker Änderungsbedarf besteht, denn auch in öffentlichen Schulen haben Eltern das Recht auf Einsicht in Schularbeiten, und sogar die Pflicht sich mit diesen auseinanderzusetzen und sie zu unterschreiben. Das heißt, dieses Recht sollte auch Eltern in der häuslichen Beschulung gewährt werden, da dies auch eine Art von Feedback für die Eltern darstellt.

Im Zusammenhang mit Informationsverteilung wurde auch häufiger die Vernetzung sowohl von Informationsstellen als auch von den Familien untereinander angesprochen. Der Austausch untereinander wurde angeregt, um zu vermeiden, dass - wie zwei Befragte unabhängig voneinander formulierten - jeder „sein eigenes Süppchen kocht“. In diesem Zusammenhang ist allerdings anzumerken, dass Befragte möglicherweise wertvolle Informationen - so zum Beispiel zu Prüfungsschulen, die angenehme Prüfungsmodalitäten haben - nicht so gerne teilen, in der Angst, dass diese überlaufen werden und schlussendlich entweder zahlenmäßige Beschränkungen einführen, oder aber mehr Lehrkräfte zum Prüfen brauchen, die dann möglicherweise nicht mehr auf diese angenehme Art und Weise prüfen, wie dies momentan in den betreffenden Schulen der Fall ist.

In finanzieller Hinsicht wurde von mehreren Befragten angeregt, das Geld, das der Staat sich durch den nicht belegten Schulplatz an einer öffentlichen Schule spart, an die Eltern weiter zu geben. Hier muss allerdings festgehalten werden, dass dies bei Eltern, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken, auch nicht der Fall ist. Darüber hinaus wurden auch Ermäßigungen gewünscht, da Schulklassen auch oft ermäßigte Eintritte haben. Hier ist jedoch anzumerken, dass der Mengenvorteil, den Schulen vorweisen können, bei Familien mit ein bis zwei Kindern selbstverständlich nicht zur Anwendung kommen kann. Auch Einmalzahlungen für Schulmaterial wurden angeregt. Hier muss abermals festgehalten werden, dass Familien mit Kindern auf Privatschulen derartige Zahlungen ebenfalls nicht erhalten.

Eine weitere Verbesserung, die angeregt wurde, war jene, dass nicht der gesamte Jahresstoff auf einmal abgefragt werden sollte, bzw. Kinder nicht Schulstufen-spezifisch geprüft werden sollten - mit dem Argument, dass man die Kinder ja deshalb aus der Schule nehme, weil sie teilweise den Forderungen voraus seien, oder aber dem für diese Schulstufe geforderten Stoff hinterherhinkten. Möglicherweise könnte hier eine Lösung sein, dass ab der Sekundarstufe I, in der die Kulturtechniken bereits gefestigt sein sollten, sowohl jahrgangsspezifisch und sogar nicht nur am Ende des Jahres, sondern möglicherweise halbjährlich geprüft wird, so dass keine zu großen Stoffmengen zusammenkommen, während in der Volksschule hier möglicherweise die Lösung darin liegen könnte, dass Prüfungen - sofern die Eltern es wünschen - nur alle zwei Jahre stattfinden, wenn Kinder die Kulturtechniken noch nicht dem Altersdurchschnitt entsprechend und so wie es der Lehrplan vorsieht, erworben haben.

Die Möglichkeit, die IP9 anregte, nämlich für die Sekundarstufe I einen offenen Zugang für Kinder in der häuslichen Beschulung für vereinzelte Gegenstände zu schaffen, ist kaum durchführbar, da dies kaum organisatorisch kaum möglich sein wird. Eine Klasse kann nicht die Höchstschüleranzahl haben und dann immer wieder ein bis zwei Schüler im häuslichen Unterricht in einzelnen Gegenständen betreuen. Auch wäre dies versicherungstechnisch kaum möglich.

Insgesamt hatten die Betroffenen somit Anregungen zur besseren Informationsverbreitung, aber auch zu finanziellen Aspekten und schließlich auch zu prüfungsrelevanten Aspekten.

Inwieweit sich die Situation in Österreich und hier allen voran die Motive mit jenen in anderen Ländern decken, soll das nachfolgende Kapitel zeigen, in dem die Ergebnisse der soeben diskutierten Studie mit den Ergebnissen der Studie von Alan Thomas (2007) verglichen werden, der Familien in Großbritannien und Australien untersucht hat. Zuvor soll aber noch ein kurzes Resümee der Untersuchung des vorliegenden Kapitels erfolgen.

4.4 Resümee (S.S.)

Hinsichtlich der Motive kann festgehalten werden, dass sich die Untersuchungsteilnehmer in zwei Gruppen teilen lassen: zum einen jene Eltern, die ihre Kinder nie in öffentliche Schulen geschickt haben, zum anderen jene, deren Kinder zunächst öffentlich beschult wurden, die dann aber aus der öffentlichen Schule genommen wurden und weiter zu Hause beschult wurden. In die erste Gruppe fielen jene, deren Kinder auf die eine oder andere Weise bereits vor Schulbeginn auffällig waren. Dazu zählten zum einen Hochbegabungen, die einen Schulbesuch nahezu sinnlos erscheinen hätten lassen bzw. wo die Vermutung nahelag, dass aufgrund der Unterforderung nur Störungen im Unterricht und daraus resultierende Verhaltensauffälligkeiten folgen würden. Zwei Mütter hatten aber auch davon berichtet, dass ihre Kinder bereits im Kindergarten verhaltensauffällig geworden waren, wodurch die Vermutung nahelag, dass auch ein Schulsetting für die Kinder unpassend wäre. Auch wurden in dieser Elterngruppe die Motive der mangelnden individuellen Förderung im Schulsetting genannt. Darüber hinaus wären Schulen, die bei manchen Befragten in Frage gekommen wären, zu weit weg gewesen.

Jene Befragte, die ihr Kind aus der öffentlichen Schule genommen hatten, um es zu Hause zu beschulen, führten als Motive Schulängste, Mobbing, unangenehme Schulerfahrungen und Probleme mit Lehrkräften an. So entstanden bei

diesen Kindern Schulängste und Schulverweigerung, die in zwei Fällen sogar die Einnahme von Psychopharmaka erforderten. Insgesamt hat sich trotz der relativ kleinen Untersuchungsgruppe von 10 Befragten eine große Bandbreite von Motiven ergeben.

5 Vergleich der Motive Österreich, Großbritannien, Australien (S.M. / S.S.)

5.1 Methodische Vorgehensweise (S.M.)

Wie bereits in Abschnitt 1.6 (Aufbau der Arbeit) erwähnt, wird im vorliegenden Kapitel ein Vergleich von Motiven zwischen Eltern in Österreich, die ihr Kind zu Hause beschulen und jenen, die diesen Weg der Beschulung in Australien bzw. in Großbritannien gewählt haben, gezogen. Als Basis werden dafür einerseits die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung herangezogen, für Großbritannien und Australien werden Daten aus einer Studie herangezogen, die von Alan Thomas (2007) im Zuge einer qualitativen Interviewerhebung zusammengestellt wurden. Thomas' Studie wurde v.a. wegen der Übereinstimmung mit der Erhebungstechnik der Untersuchung der vorliegenden Arbeit gewählt, wodurch die Untersuchungen auch methodisch gut vergleichbar sind.

Thomas hat versucht, für seine Erhebung zwei annähernd gleiche Untersuchungsgruppen zu erhalten:

- (1) zum einen jene Gruppe, die ihre Kinder nie zur Schule geschickt hatte (45 Familien)
- (2) zum anderen jene, die ihre Kinder aus der Schule herausgenommen hatte (55 Familien).

Das heißt, in der Untersuchung befanden sich sowohl Leute, die teilweise sogar noch vor der Geburt ihrer Kinder beschlossen hatten, ihre Kinder nie zur Schule zu schicken, als auch jene, die in einem Abbruch ihrer Schulkarriere im öffentlichen Schulsystem die einzige Chance sahen, ihre Kinder unbeschadet beschulen zu lassen, indem sie dies zu Hause tun.

Zunächst war im Hinblick auf den Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit anderen internationalen Studienergebnissen die Überlegung aufgekommen, eine australische Studie nicht in den Vergleich mit einzubezie-

hen, da angenommen worden war, dass dort sehr häufig geographische Motive (zu große Entfernung zur nächsten Schule) von den Untersuchungsteilnehmern angeführt würden. In Australien, das ein sehr weitläufiges Land ist, in dem oft große Strecken bis zur nächsten Schule zurückgelegt werden müssen, entscheiden sich Menschen häufiger für häusliche Beschulung (so wie in Österreich dies z.B. bei Bergbauern der Fall ist). Allerdings zeigten die Ergebnisse von Thomas, dass dieser Aspekt in seiner Untersuchung überhaupt keine Rolle gespielt hatte. Die einzige Tatsache, auf die Thomas selbst im Hinblick auf seine Untersuchung hinweist, ist jene, dass in Australien möglicherweise ein größeres Bewusstsein im Bezug auf den häuslichen Unterricht vorhanden ist, da der häusliche Unterricht, wie bereits erwähnt, oftmals aus Praktikabilitätsgründen unvermeidbar ist. Dass geographische Motive in Thomas' Studie keine Rolle gespielt haben, zeigt auch die nachfolgende Tabelle.

<i>(a) Kinder, die nie eine Schule besucht haben</i>	(n=45)	(%)
Medien, Lektüre über Bildung zu Hause, Treffen mit anderen Bildung zu Hause praktizierenden Familien	38	(84)
Erkenntnis akademischer und sozialer Einschränkungen der Beschulung	20	(44)
Betrachtung der Bildung zu Hause als Fortführung (nach Erreichen des Schulalters)	10	(22)
Einflüsse nach Herausnahme eines älteren Kindes aus der Schule	6	(13)
christliche Werte	5	(11)
andere Gründe	11	(24)
<i>(b) Kinder, die aus der Schule herausgenommen wurden</i>	(n=55)	
Medien, Lektüre über Bildung zu Hause, Treffen mit anderen Bildung zu Hause praktizierenden Familien	29	(53)
Abneigung des Kindes gegenüber der Schule	24	(44)
Mobbing (einschließlich zwei Fälle sexueller Belästigung)	17	(31)
Überzeugung, das Kind könne außerhalb der Schule mehr erreichen	15	(27)
Lernschwierigkeiten in der Schule	8	(15)
Unzufriedenheit mit den grundsätzlichen Werten der Schule	7	(13)
Die Schule verkörpert nicht die christlichen Werte	6	(11)
schlechtes Benehmen (in der Schule, oder zu Hause und der Schule zugeschrieben)	8	(15)
andere Gründe	16	(29)

Abbildung 2: Motive der Eltern in Großbritannien und Australien für die häusliche Beschulung ihrer Kinder zu Hause (Quelle: Thomas 2007, S. 67).

In keiner der beiden Gruppen, die sich sowohl aus australischen als auch aus Familien aus Großbritannien zusammensetzen, wurden geographische Motive angeführt. Selbst wenn dies in der Gruppe „andere Gründe“ der Fall gewesen sein sollte, muss die Häufigkeit der Nennungen verschwindend gering gewesen sein, da dafür sonst eine Kategorie geschaffen worden wäre.

Nachfolgend soll ein Überblick über die Ergebnisse von Thomas' Studie gegeben werden, wobei bei wörtlich zitierten Interviewausschnitten die Abkürzungen „GB“ und „AUS“ einen Hinweis darauf geben soll, aus welchem Untersuchungsland die jeweiligen Teilnehmer kamen. Da sich sämtliche Aussagen auf die gegenständliche Untersuchung von Alan Thomas (2007, S. 65-91) beziehen, wird auf wiederholte Quellenangaben verzichtet.

5.2 Studie Thomas (2007) (S.M.)

Gruppe A: Eltern, die sich von Beginn an für häuslichen Unterricht entschieden haben

Wie aus der Tabelle bereits hervorgegangen ist, kann die Gruppe jener, die sich von Beginn an für häusliche Beschulung entschieden hatten, in weitere Untergruppen unterteilt werden, wobei hier eine andere Kategorisierung als die von Thomas verwendete, herangezogen wird (zur Unterteilung siehe die in Klammern angegebenen Kategorisierungsnummern).

- (1) Zunächst wurden einige Untersuchungsteilnehmer durch Literatur über häusliche Beschulung und Treffen mit anderen Familien, die ihre Kinder zu Hause beschulten, auf diese Möglichkeit der Beschulung ihrer eigenen (teilweise ungeborenen) Kinder aufmerksam und fassten so den Entschluss, ihre eigenen Kinder auch einmal zu Hause zu beschulen.
- (2) Eine zweite Kategorie bildeten jene, die Einschränkungen der Beschulung in öffentlichen Schulen im Hinblick auf akademische und soziale Aspekte befürchteten.

- (3) Eine dritte Gruppe umfasste jene, die sich im Kleinkind- und frühen Kindesalter ihrer Kinder der Tatsache bewusst wurden, dass sie das, was sie mit ihrem Kind zu Hause taten und erlebten, auch im Schulalter mit diesem Kind fortsetzen und ausbauen könnten.
- (4) Immerhin sechs Familien nannten die positiven Einflüsse auf ältere Kinder, als diese aus der öffentlichen Schule genommen wurden und zu Hause beschult wurden.
- (5) Schließlich wurden aber auch religiöse Gründe genannt (5).

Nachfolgend sollen nun die einzelnen Kategorien näher beschrieben und mit Textbeispielen belegt werden:

(1) Aufkommen des Interesses an Bildung zu Hause aufgrund von Literatur oder Vorbildern

Zunächst seien einige Aussagen von Eltern angeführt, die den Entschluss, ihre Kinder zu Hause zu beschulen, bereits vor der Geburt der eigenen Kinder gefasst hatten, und deren Entscheidung auf Kontakt mit entsprechender Literatur zurückzuführen war.

„Ich war von [...] Holt beeinflusst ... und von Tizard, und von da ging es einfach irgendwie weiter“ (GB).

„Das geht auf die Zeit zurück, als ich 17 war, und den ersten Job, den ich hatte, und das erste Buch, das ich mir je kaufte, von John Holt „*How Children learn*“. Ich las es. Es bedeutete mir nicht viel, aber es schuf einen Präzedenzfall für meine eigenen Kinder“ (AUS).

„Ich hörte zum ersten Mal von Bildung zu Hause, als ich schwanger war ... Dr. Moore wurde zu seinem Buch „*Better Late than Early*“ befragt. Es klang sehr vernünftig. Wir haben uns dann entschieden und haben die ganze Zeit über Material gesammelt. Es ging einfach weiter“ (AUS).

Andere wurden durch den Kontakt mit Familien, die sich für häusliche Beschulung entschieden hatten, zu ihrer Entscheidung inspiriert:

„Bevor wir überhaupt an eigene Kinder dachten, waren wir mit zwei Lehrern befreundet, deren Kinder sich zu Hause bildeten. Ich hatte noch nie davon gehört. Ich war fasziniert davon. Ich dachte sofort, dass ich damit glücklicher wäre, als wenn ich sie in die Schule schicken würde“ (AUS).

„Sie waren nie in der Schule; die Entscheidung, sie nicht zu schicken, wurde von Freunden ausgelöst, bei denen Bildung zu Hause stattfand ...“ (GB).

„Als sie noch ganz klein war, trafen wir bei einer Hochzeit eine Familie, bei der die Bildung zu Hause stattfand. (Mein Ehemann) meinte, wenn die Kinder so werden, dann will er das machen. Sie waren so anders“ (AUS).

„Die zwei Kinder eines Freundes bildeten sich zu Hause. Wir beschloßen, es auch zu machen ... Mit den Kindern unseres Freundes ging es so gut, verglichen mit anderen Kindern. Er war alleinerziehend. Seine Kinder waren aufgeweckt, aber nicht frech“ (AUS).

(2) Wahrgenommene Einschränkungen der Bildung in der Schule.

Eine weitere Gruppe bildete jene Eltern, die im Hinblick auf den üblichen Schulunterricht Unzulänglichkeiten sahen. Der Individualität des Schülers werde nicht nachgekommen, auch in sozialer Hinsicht erwähnten sie Einschränkungen.

„Die Kinder meines Bruders gehen in eine Schule, in der 35 Kinder in der Klasse sind. Da geht es nur darum, dass die Kinder versorgt sind“ (AUS).

„Aus unserer Sicht ist die Schule für jüngere Kinder nur eine billige Betreuungseinrichtung“ (GB).

„Wenn sich Familien der Erziehung ihrer Kinder verpflichtet fühlen, dann wird das vereitelt, wenn die Kinder zur Schule gehen ... Das Hauptproblem ist das Gemeinschaftsleben in der Schule und der von den Gleichaltrigen ausgehende Gruppenzwang“ (AUS).

„Als ich Kinder bekam, wollte ich sie nicht in die Schule schicken. Es ist das System, das Kinder aus der Bahn wirft, nicht die Familie“ (AUS).

Aber es gab aber auch einige Eltern die durch ihre eigenen Schülererfahrungen negativ beeinflusst waren.

„Als Junge hasste ich die Schule. Als ich in der Schule war, dachte ich, es muss einen besseren Weg geben“ (AUS).

„Schule ist eine gewaltige Zeitverschwendung; nach meinen zwölf Jahren hatte ich sehr wenig vorzuweisen; für einen sehr geringen Nutzen wurde mir meine Kindheit vorenthalten“ (GB).

Einige Eltern waren auch deshalb mit der herkömmlichen Beschulung an öffentlichen Schulen unzufrieden, weil sie der Ansicht waren, dass sich die Schule nicht mit der Lebenswirklichkeit beschäftige.

„Das Bildungssystem beschäftigt sich mit dem, was wir für nebensächlich halten. Es geht dort nicht darum, Probleme zu lösen. Wir sind da anderer Ansicht. Ich möchte die Schule nicht niedermachen, aber in der Schulsituation ist es unmöglich, irgendwelche Probleme aus dem wirklichen Leben zu lösen“ (AUS).

„In der Schule lernt man nur von außerhalb etwas über die Gesellschaft“ (AUS).

(3) Die Vorstellung von Bildung als Fortsetzung des Lernens in der frühen Kindheit.

Eine relativ große Anzahl von Eltern war auch der Ansicht, dass Kinder in den ersten Lebensjahren zu Hause ohne Beschulung überaus große geistige Fortschritte machen, und sah auch, dass sich ihre Kinder im häuslichen Umfeld sehr gut entwickelten. So gelangten sie zu der Überzeugung, dass die Schule hier kaum etwas besser machen könnte und entschieden sich so für häusliche Beschulung.

„Wir hatten den Eindruck, es gäbe nichts zu verlieren. Warum sollten wir etwas abbrechen, das vor dem Alter von fünf Jahren gut lief? Es wäre anders gewesen, wenn es eine Halbtagschule gegeben hätte ... Schulen nehmen so viel von der Zeit in Anspruch, die ein Kind am Tag zur Verfügung hat. Deswegen dachten wir, wir versuchen es mal“ (GB).

„Warum wird so getan, als würde Bildung in einem bestimmten Alter beginnen? Und was könnte es beim Lernen geben, jedenfalls in der Grundschulzeit, das Eltern plötzlich nicht mehr bieten können?“ (AUS).

„Ich machte eine Menge mit (ihm). Er ist wirklich aufgeweckt. Er nimmt alles Wissen auf. Wir sprachen immer miteinander, wenn wir unterwegs waren. Dann dachte ich, wenn ich nur so weitermachen könnte“ (GB).

(4) Erfahrungen mit älteren Kindern

Auch gab es Eltern, die mit ihren älteren Kindern bereits unangenehme Erfahrungen in der Schule gemacht hatten und beschlossen, ihre jüngeren Kinder deshalb nicht zur Schule zu schicken.

„Meine Gründe für Bildung zu Hause gehen darauf zurück, wie die Schule für die drei anderen war. Es war teilweise eigennützig – der Gedanke, mich noch mal fünfzehn Jahre aus dem Bett zu quälen und ihnen zu sagen, dass ihr dort hingehet ...“ (GB).

„Meine Töchter hatten Probleme in der Schule. Es gab ständig Probleme, manchmal wegen Mobbing, aber nicht immer. Es wurde nicht genug Wert auf den Unterrichtsstoff gelegt. Als sie aus der Grundschule kamen, konnten sie ihr Einmaleins nicht. Wir mussten sehr viel nachholen. Es gab keine individuelle Zuwendung ... Es gab einige Mobbing-Vorkommnisse, ihr wurde ein Seil um den Bauch gelegt und gezogen bis es sie brannte, Kinder wurden vom Randstein auf die Straße geschubst. Den Kindern von einigen meiner Freunde wurden Steinbrocken an den Kopf geworfen ... Ich überlegte, ob ich meine Söhne zur Schule schicken sollte ... Ich war völlig erstaunt, als ich herausfand, wie viele es machen. Ich dachte: ‚Toll!‘. Ich wollte nicht noch mal dasselbe durchmachen wie mit meinen Töchtern“ (AUS).

(5) Religiöse Gründe

In beiden Motivgruppen gab es Eltern, die meinten, ihre Kinder aufgrund religiöser Gründe nicht (mehr) zur Schule zu schicken. In der Gruppe jener, die sich von Haus aus für Homeschooling entschieden haben, waren dies fünf Nennungen.

„Als Christen glaubten wir nicht, dass der Staat ein Recht auf Erziehung hätte, das unserem vorginge – wir meinten, diese Entscheidungen stünden immer noch uns als Eltern zu“ (AUS).

„Vom christlichen Standpunkt aus gesehen, taten die Schulen nicht das, was wir wollten. Lehrer sind eher humanistisch und sehen den Menschen und nicht Gott als Autorität. Unsere Autorität kommt aus der Bibel – aus dem fünften Buch Mose – erziehe deine Kinder zu jeder Tageszeit. Wir dachten, wenn wir das wirklich ernst meinen, sollten wir es auch durchhalten“ (AUS).

Gruppe B: Gründe für die Abmeldung von Kindern von der Schule

Zunächst hält Thomas zu dieser Gruppe von Eltern fest, dass die Abgrenzung der beiden Gruppen relativ schwierig sei, da er vermute, dass Eltern, die ihre Kinder von der Schule abmelden, ohnehin schon zu einer Bildung zu Hause tendiert hatten. In seiner Motivübersicht gibt Thomas für jene Familien, die ihre Kinder wieder aus der Schule herausnahmen, neun Motivgruppen an, wobei die erste Motivgruppe wiederum Medien bzw. Literatur zur Bildung zu Hause und die Vorbildwirkung von Familien mit häuslicher Beschulung bildet. Auf diese Kategorie wird, da bereits in der Gruppe A Beispiele angeführt wurden, hier nicht mehr näher eingegangen. Die verbleibenden Gruppen werden, abgesehen von der Gruppe „andere Gründe“, in drei Gruppen zusammengefasst: (1) Mobbing und die daraus resultierende Abneigung des Kindes gegenüber der Schule, (2) lernspezifische Probleme (3) Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit der Schule.

(1) Mobbing und die daraus resultierende Abneigung des Kindes gegenüber der Schule

In ihren Ausführungen berichten die Eltern sowohl von massivem Mobbing als auch von „gemäßigten Mobbing“, das sie doch in den Bereich des normalen Verhaltens einreihen würden, das jedoch dennoch negative Auswirkungen auf ihr Kind gehabt hat. Hier einige Textauszüge:

„(Er) hatte eine üble Zeit in der Schule, wo es eine sehr aggressive Bande Jungs gab. Es ging die ganzen Schuljahre hindurch. Er bekam die ganzen Hänseleien ab; er ist von Natur aus nicht aggressiv. Er hat die ganze Zeit heftig was abgekriegt. Ich habe durchgehalten in der Hoffnung, dass sich was ändert, aber er kam völlig niedergeschlagen nach Hause. Ich beschloss, etwas zu unternehmen. Ich dachte erst an andere Schulen, aber ich nahm ihn letztlich ganz aus der Schule heraus ... (Seine Schwester) liebt die Schule. Als wir zuerst darüber sprachen, war ihre Reaktion: ‚Ich muss die Schule aber nicht aufgeben, oder?‘“ (AUS).

„Er war ein Schulverweigerer. Er wachte nachts auf. Er brach in Tränen aus. Genau genommen wurde er gemobbt, aber es war im Rahmen des üblichen Schulverhaltens, z.B. dass alle gemeinsam auf einen losgehen. Er wehrte sich dagegen, aber es machte ihn fertig“ (AUS).

„Es gab massenhaft gemäßigt Mobbing in der Schule – das Übliche, alle gehen gemeinsam auf einen los ... (Er) war immer ein großer Leser. Wenn er seine Aufgaben fertig hatte, las er. Er war ein bisschen anders und wurde wegen seines Lesens gehänselt. Der Klassenlehrer sprach es an und schlug vor, er solle keine Bücher mehr mitbringen. Letztlich sagte (mein Sohn): ‚Wenn du mich zwingst hinzugehen, dann gehe ich und setze mich im Park auf eine Bank und komme nach der Schule wieder.‘ Ich sagte dem Schulamtsmitarbeiter: ‚Ich glaube nicht, dass ein Mensch irgendwo hin geschleppt werden sollte‘“ (GB).

„Er wurde gemobbt. Eines der Kinder war ein Biest und ging auf ihn los. Einmal drückte er ihm eine Schere ins Gesicht. Das brachte das Fass zum Überlaufen. Er sagte ihm: ‚Wenn du es irgendwem erzählst, mach ich Hackfleisch aus dir‘“ (AUS).

„Im September (nach den Sommerferien) fragte ich: ‚Ist es für dich okay, wieder anzufangen?‘ Er meinte: ‚Ja nach den Sommerferien sind die alle so damit beschäftigt, sich über die Ferien zu unterhalten; sie werden sich nicht um mich kümmern.‘ Leider war das nicht der Fall. In der ersten Woche wurde er fertig gemacht, körperlich und mit Worten, sie zerrten an seinem Jackenärmel und ließen dann plötzlich los, so dass er hinfiel, traten ihm in die Geschlechtsteile. Meine gefühlsmäßige Reaktion war: Dieser Kind geht auf keinen Fall wieder zurück in diese Schule. Vor dem Mobbing hatten wir nie an Bildung zu Hause gedacht“ (GB).

(2) lernspezifische Probleme

In dieser Gruppe waren sowohl Eltern einzureihen, die der Meinung waren, dass die Schule die Fähigkeiten bzw. Potenziale ihrer Kinder nicht erkennen

konnte, als auch jene, die der Ansicht waren, ihre Kinder würden in der Schule zu stark angetrieben werden, und es würde nicht individuell auf ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten eingegangen:

„Ich merkte, dass sie in der Schule nicht viel lernten, deswegen machten sie Mathe und Rechtschreibung vor der Schule und Buchbeschreibungen und Musik. Das trug aber nicht gerade zur Entspannung der familiären Beziehungen bei. Am Anfang war ich also unzufrieden mit den Leistungsniveau in der Schule“ (AUS).

„Wir hatten die Nase voll von der Schule und hörten von Bildung zu Hause. Wir hatten genug davon, die Hausaufgaben von (einem der Kinder) für ihn zu machen und so viel Zeit damit zu verbringen, ihn zu drängen. Da war er in der achten Klasse ... Wenn ich so viel Zeit investiere, ihn zu drängen, kann ich es auch selbst machen. Er bekam gute Noten, aber es war das Niveau der fünften Klasse und er tat überhaupt nichts, um sie zu verdienen“ (AUS).

„(Beide) gingen ein Jahr lang in die örtliche Schule und danach waren sie ein Jahr weiter zurück als zu der Zeit, als sie anfangen“ (GB).

„Ich sagte, seine Leistungen seien nicht so, wie sie sein sollten. Er war weit unter dem Durchschnitt und war unglücklich. Ihre Hauptantwort war: ‚Nun mal ganz langsam.‘ Dann testeten sie ihn und waren sprachlos. Er war in der oberen Hälfte der Bevölkerung“ (AUS).

„Er wurde wütend, weil er nicht lesen konnte ... Er war dazu noch nicht bereit. Die Schule versuchte er zu erzwingen. Als wir das Gefühl hatten, es macht ihn kaputt, nahmen wir ihn heraus“ (AUS).

„(Sie) konnte kaum lesen. Die Schule meinte, ihre Schreibfertigkeit entspräche nicht dem Standard und ich solle ihr helfen. Ich dachte, dann kann ich es genauso gut selbst machen“ (AUS).

„Sie hatten alle gute Zeugnisse in der Grundschule, aber die Lehrer hatten keine Zeit, sie dazu zu bringen, die Sachen ordentlich zu machen – sie haben nicht die Zeit, sich auf die Schwächen jedes einzelnen Kindes in der Klasse zu konzentrieren“ (AUS).

(3) Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit der Schule

Kinder wurden auch aus der Schule genommen, weil sie entweder den Unterricht störten, oder aber zu Hause ein auffälliges Sozialverhalten entwickelten:

„Es war nicht so sehr die Unzufriedenheit mit der Schule, es ging eher darum, einen Kreislauf zu unterbrechen. Er ist ein ziemlich heller Kopf. Weil so viele Kinder in der Klasse sind und der Lehrer seinen Unterricht an der Mehrheit ausrichten muss, wurde ihm langweilig; er störte und hatte ständig Ärger ...“ (AUS).

„Sie sagten, er würde stören und sei nicht unter Kontrolle zu halten. Im Wesentlichen stellte er Fragen, die sie nicht beantworten – sie hatten nicht die Zeit dazu. Letztlich saß er alleine an einem Tisch. Er wurde zum Störenfried, weil ihm langweilig war“ (AUS).

„Er störte, weil er gelangweilt war. Er redete zu viel im Unterricht“ (AUS).

„Bevor er die Schule verließ, kam ich an einen Punkt, an dem ich ihn beinahe hasste. Freitags war er so furchtbar, dass ich mich vor dem Samstag fürchtete. Ich rief meinen Partner an, der außer Haus arbeitete, und sagte ihm, er müsse nach Hause kommen oder ich würde (meinen Sohn) umbringen – praktisch jeden Samstagvormittag“ (GB).

„Die Lehrer sagten, er sei ein wunderbarer Mensch. Aber er kam nach Hause und war aggressiv; er schnappte es von denen auf, mit denen er zusammen war und ließ es an uns aus – das war nicht er selbst“ (AUS).

Insgesamt gab es also eine Vielzahl von Motiven für die befragten Familien, sich für häusliche Beschulung zu entscheiden. Auffallend ist im Vergleich mit den beiden Gruppen, dass in beiden Gruppen beide Länder in etwa gleich häufig bei den Motiven vertreten sind. Teilweise ergeben sich im Gruppenvergleich Motivüberschneidungen, so z.B. jenes Motiv, der Entscheidung für häusliche Beschulung auf Grund von Medienlektüre und der Vorbildwirkung von anderen den häuslichen Unterricht praktizierenden Familien, oder aber auch jenes Motivs der akademischen und sozialen Unzufriedenheiten bzw. Einschränkungen. Andere Motive ergaben sich allerdings nur in der Gruppe jener, die ihr Kind aus der Schule nahmen, um es häuslich zu beschulen (Mobbing und die daraus resultierende Abneigung gegenüber der Schule, auffälliges Verhalten in der Schule aber auch zu Hause auf Grund des Kontaktes mit der Schule). Inwieweit die Motive in der Untersuchung von Thomas (2007), sich mit jenen Motiven decken, die sich in der vorliegenden Untersuchung herauskristallisiert haben, sollen nachfolgend diskutiert werden.

5.3 Studienvergleich (S.S.)

Im Vergleich der beiden Länder ergeben sich einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Einer der auffallendsten Unterschiede war jener, dass sich in der britisch-australischen Studie mehrere Eltern bereits vor der Geburt ihrer Kinder für die häusliche Beschulung entschieden hatten, während dies bei keiner einzigen in Österreich interviewten Familie der Fall war. Dennoch können in beiden Studien die Probanden in dieselben zwei Gruppen unterteilt werden: zum einen jene Familie, die ihre Kinder von Anfang an häuslich beschulten (Gruppe A in der Studie Thomas (2007) bzw. IP 3, IP 4, IP 5, IP 7, IP 8 und IP 10 in der österreichischen Studie) und andererseits jene Eltern, die ihre Kinder ursprünglich in öffentlichen Schulen beschulen hatten lassen, sich dann aber anlassbezogen für häuslichen Unterricht entschieden (Gruppe B in der Studie Thomas (2007) bzw. IP 1, IP 2, IP 6 und IP 9 in der österreichischen Studie).

Geht man nun von dieser Unterteilung aus, so lassen sich für die britisch-australischen Studie in der Gruppe jener, die ihre Kinder immer schon zu Haus

beschult haben, als Motive zunächst die schlechte Bildungsqualität ausmachen, die die Betroffenen im öffentlichen Schulsystem ihres Landes vermuteten bzw. von der sie Kenntnis hatten. Teilweise wurde angegeben, es handle sich nur um eine billige Betreuungseinrichtung. Es wurde auch angeführt, dass auf Kinder in der Schule nicht individuell eingegangen werde und dass der Unterricht dort realitätsfremd sei. Auch wurden von den Teilnehmern bei weitem größere Klassen als in Österreich angegeben (35 Kinder in einer Klasse). Bildung, so hatten mehrere Untersuchungsteilnehmer angegeben, würde immer stattfinden, nicht nur im Schulsetting. Auch österreichische Interviewpartner hatten sich negativ zur Bildung an öffentlichen Schulen geäußert, v.a. dahingehend, dass dort auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder aufgrund der großen Schülerzahlen nicht eingegangen werden könne. Auch auf die Tatsache, dass Kinder sensible Lernphasen hätten, d.h., dass sie in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung für bestimmte Inhalte besonders aufnahmefähig sind, könne in einer öffentlichen Schule naturgemäß nicht eingegangen werden. Darüber hinaus erwähnten auch die österreichischen Untersuchungsteilnehmer, dass das Lernen nicht unbedingt in der Schule stattfinden müsse bzw. solle, sondern dass v.a. im Alltag gelernt werden könne – eine Form des Lernens, die der Großteil der österreichischen Untersuchungsteilnehmer im Rahmen der häuslichen Beschulung praktiziert.

Aus sozialer Sicht hatten die Eltern in Thomas' Untersuchung, die ihre Kinder nie in die Schule geschickt hatten, ebenfalls einige Motive angegeben. So nannten sie z.B. den in der Schule herrschenden Gruppenzwang und den schlechten Einfluss durch andere Schüler. Auch diese Motive waren von den österreichischen Untersuchungsteilnehmern genannt worden. Die Österreicherischen Probanden gaben in diesem Zusammenhang vereinzelt sogar an, dass ihre Kinder sich aufgrund des fehlenden negativen Umfeldes durch die Schule überaus positiv entwickeln würden. Sie seien reifer, hätten ein ganz anderes Verhalten Erwachsenen gegenüber, Geschwister würden untereinander kaum nennenswerte Streitereien ausfechten und zwischen den Geschwistern bestehe keine Hackordnung. Auch berichteten die österreichischen Untersuchungsteilnehmer von einem höheren Selbstbewusstsein ihrer Kinder. Dass häuslich be-

schulte Kinder ein positiveres soziales Verhalten haben, ging auch aus einigen Textstellen in der Studie von Thomas (2007) hervor.

Ein Motiv, das in der britisch-australischen Studie genannt wurde, war auch jenes des Fortsetzens des Lernens im frühen Kindesalter, wobei auf die Tatsache, dass Bildung auch im Alltag erfolgen kann, bereits eingegangen wurde. Aus den Aussagen einiger Befragter in Thomas' Studie ging jedoch auch hervor, dass die Eltern unglücklich über die Tatsache waren, dass ihre Kinder den ganzen Tag von ihnen getrennt sein sollten. So hatte z.B. eine Untersuchungsteilnehmerin angeführt, dass sie sich mit dem Gedanken einer Halbtagschule anfreunden hätte können, den ganzen Tag ihre Kinder „abzugeben“, wäre ihr aber zu viel gewesen. Auch einige österreichische Befragte hatten angegeben, dass einer der Gründe, warum sie sich für die häusliche Beschulung entschieden hatten, der gewesen sei, dass sie mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen könnten – und dies, obwohl Kinder im Volksschulalter in Österreich ohnehin nur einen halben Tag in der Schule verbringen.

Ein Punkt, der von den australischen/britischen Befragten mehrfach genannt wurde, waren eigene negative schulische Erfahrungen bzw. die Tatsache, dass die Untersuchungsteilnehmer kaum einen Sinn in ihrer eigenen schulischen Ausbildung erkennen konnten, während sie sich durch diese aber ihrer Kindheit beraubt gefühlt hatten. Dieses Motiv wurde nur von einer österreichischen Untersuchungsteilnehmerin (IP 5) am Rande bemerkt, als sie festhielt, dass sowohl sie als auch ihr Mann ungern zur Schule gingen, obwohl beide gute Schüler gewesen waren.

Eine weitere Motivgruppe bei jenen Befragten, die ihre Kinder von Anfang an häuslich beschulten, bildeten jene, die bereits mit älteren Kindern Erfahrungen mit häuslicher Beschulung hatten. Es wurden zum einen Argumente vorgebracht, aus denen hervorging, dass ältere Kinder negative Schulerfahrungen gemacht hatten und die öffentliche Schule daher für jüngere Kinder nicht mehr gewählt wurde, aber auch dass ältere Kinder aus der öffentlichen Schule genommen wurden und dies eine derart positive Erfahrung gewesen war, dass jüngere Kinder gar nicht erst in eine öffentliche Schule gegeben wurden. Auch

in der österreichischen Untersuchung hatten drei Teilnehmer (IP 1, IP 4 und IP 5) ältere Kinder, die (teilweise) häuslich beschult worden waren. Die Erfahrungen, die im Zuge der Beschulung der älteren Kinder gemacht wurden, waren hier ebenfalls teilweise Anlass, die jüngeren Kinder zu Hause zu beschulen.

Die Gründe der zweiten Gruppe (jene Eltern, die ihre Kinder zunächst in öffentlichen Schulen unterrichten ließen, diese dann aber anlassbezogen häuslich beschulten) waren in der britisch-australischen Studie ähnlich der österreichischen Untersuchung. So wurden für Großbritannien/Australien Mobbing, Schulängste und Schulverweigerung, aber auch Verhaltensauffälligkeiten in der Schule genannt. Ähnlich hatten auch die österreichischen Untersuchungsteilnehmer angeführt, dass ihre Kinder Schulängste hatten, die bis zu Schulversagen führten und diese auch psychische Probleme aufgrund der schulischen Situation hatten. Im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten gaben österreichische Untersuchungsteilnehmer an, dass ihre Kinder bereits vor Schulbeginn auf die eine oder andere Weise auffällig waren und deshalb nie in eine öffentliche Schule gegeben worden waren. Die Auffälligkeiten reichten hier von Hochbegabung über Krank- und Aggressiv-Werden bis hin zum ständigen Stören im Kindergarten. Der Unterschied zwischen der britisch-australischen und der österreichischen Studie liegt hier somit darin, dass sich in der britisch-australischen Studie die Verhaltensauffälligkeiten erst im Schulalter zeigten (wobei hier anzumerken ist, dass im anglo-sächsischen Raum Kinder bereits mit 4 bzw. 5 Jahren in die Vorschule geschickt werden, die altersmäßig dem Kindergarten in Österreich entspricht, während die Kinder der österreichischen Untersuchungsteilnehmer aufgrund dieser Auffälligkeiten im Kindergartenalter erst gar nicht in die öffentliche Volksschule geschickt wurden.

Schließlich wurde in der britisch-australischen Studie in der Gruppe jener, die ihre Kinder aus der Schule nahmen, als Grund dafür noch jener angeführt, dass die Eltern mit den Lernerfolgen bzw. der pädagogischen Vorgangsweise nicht einverstanden waren. Manche hatten das Gefühl, dass ihre Kinder in der Schule nichts lernen würden, andere wieder beklagten, dass man auf ihre Kinder zu wenig eingehe und sie deshalb mit den Kindern zu Hause lernen müssten. Die-

se Gründe wurden in der österreichischen Studie als Motive für den Schulabbruch an öffentlichen Schulen und den Start einer häuslichen Beschulung nicht genannt.

Ein Motiv, das in beiden Gruppen der britisch-australischen Untersuchung immer wieder genannt wurde, war jenes der Anregung durch entsprechende Lektüre bzw. durch Vorbilder in der Umgebung. Dieses Motiv wurde von den britisch-australischen Teilnehmern in beiden Gruppen sogar am häufigsten genannt. In der österreichischen Untersuchung wurde dies aber nur von zwei Teilnehmern (IP 5 und IP 10) genannt.

Schließlich wurden in der britisch-australischen Studie in beiden Gruppen noch religiöse Motive angegeben, wobei dieses Motiv von keinem einzigen Untersuchungsteilnehmer in Österreich genannt worden war. Der Grund dafür ist höchstwahrscheinlich darin zu finden, dass Religion im anglo-sächsischen Raum eine große Rolle spielt, während dies in Österreich weniger der Fall ist. Österreichische Eltern, die auf eine streng religiöse Bildung ihrer Kinder Wert legen, schicken ihren Nachwuchs meist auf eigens darauf ausgerichtete Privatschulen.

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass zwischen den Motiven, die in Thomas' Studie (2007) und der Untersuchung der vorliegenden Arbeit erhoben wurden, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bestehen. Eine zusammenfassende Analyse davon wird in Abschnitt 5.4 gegeben. Zuvor soll jedoch noch ein Vergleich der Ergebnisse von Thomas' Studie (2007) zu den Beweggründen von Eltern, die sich für häuslichen Unterricht entscheiden und der von den Verfasserinnen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Studie einerseits und den in Abschnitt 3.9. angeführten Motiven für häuslichen Unterricht andererseits vorgenommen werden.

Nahezu alle in Abschnitt 3.9 angeführten Autoren haben versucht, die Motive, die Eltern hinsichtlich des häuslichen Unterrichts für ihre Kinder haben, zu schematisieren bzw. zu kategorisieren. Unabhängig davon jedoch, welche Motivkategorisierungsmethode angewandt wurde, kann festgehalten werden, dass

nahezu alle in den Studien genannten Motive auch von den österreichischen und den britisch-australischen Interviewpartnern erwähnt wurden. Im Konkreten war in Abschnitt 3.9 zunächst die Untersuchung von Galen (1988) angeführt worden, die die von ihr erhobenen Motive in ideologische Motive einerseits und pädagogische Motive andererseits unterteilte, wobei die Ideologen mit den Inhalten der Lehrpläne in der Schule nicht zufrieden waren und die Pädagogen mit der Art und Weise des Unterrichts in der Schule nicht einverstanden waren. D.h. Galen konzentrierte sich ausschließlich auf die schulische Seite und ließ familiäre Aspekte außer Acht. Sowohl die österreichischen Befragten als auch die Befragten in der britisch-australischen Studie hatten angegeben, sowohl mit Inhalten als auch mit pädagogischem bzw. didaktischem Vorgehensweisen nicht zufrieden zu sein, wobei es sich hier zeigte, dass die österreichischen Befragten eher den Pädagogen zugeordnet werden können, während bei der Studie von Thomas sowohl Ideologen als auch Pädagogen vertreten waren, da die Befragten in Thomas' Studie vermehrt angaben, dass die Schule nicht die richtigen Wertvorstellungen vermitteln würde und auch mit ihren religiösen Vorstellungen nicht in Einklang zu bringen sei. Dies wurde von den österreichischen Befragten weniger erwähnt.

Auch die Motivgruppen, die sich in Mayberrys Studie (1989) herauskristallisierten, waren sowohl in der österreichischen als auch in der britisch-australischen Studie vertreten, wobei religiöse Motive (Mayberrys erste Kategorie), wie bereits erwähnt, nur in der britisch-australischen Studie genannt wurden, während der qualitativ hochwertigere Unterricht (Mayberrys zweite Kategorie) und das familiäre Beisammensein (Kategorie 3 bei Mayberry) sowohl in der britisch-australischen als auch in der österreichischen Studie relativ gleich häufig genannt wurden. Dennoch kann gerade zu Mayberrys zweiter Kategorie festgehalten werden, dass insgesamt mehr englische bzw. australische Eltern die Unzufriedenheit mit dem örtlichen Schulsystem öfters erwähnten, als dies in der österreichischen Untersuchung der Fall war. Mayberrys vierte Kategorie (New Age = Betonung einer friedlichen Koexistenz allen Lebens) wurde weder in der britisch-australischen noch in der österreichischen Studie genannt. Die österreichischen Untersuchungsteilnehmer hatten allerdings vereinzelt angegeben,

dass sie das Gefühl haben, von ihrem Umfeld in die New-Age-Ecke eingeordnet zu werden.

Auch die Motive, die Knowles (1991) anführte (negative Erinnerungen der Eltern an ihre eigene Schulzeit bzw. mangelnde familiäre Geborgenheit in der eigenen Familie, die dem Kind dann ermöglicht werden soll), wurden in beiden Untersuchungsgruppen genannt, wobei die negativen Erinnerungen an die eigene Schulzeit weitaus häufiger in der britisch-australischen Studie erwähnt wurden, und bezüglich der familiären Geborgenheit in beiden Gruppen nicht wirklich davon berichtet wurde, dass diese gefehlt habe und man dem Kind diese nun angedeihen lassen wolle, sondern das familiäre Argument ging eher dahin, dass man die familiären Bindungen zum Kind intensiv pflegen möchte und das Kind nicht so lange täglich fremd betreut wissen möchte.

Die push- und pull-Faktoren in Hetzels 1997 durchgeführter Studie wurden ebenfalls sowohl in der britisch-australischen als auch in der österreichischen Studie genannt. Allerdings waren es eher die Untersuchungsteilnehmer der britisch-australischen Studie, die die push-Faktoren „negative Einflüsse der peer-group“, „verwerfliche Sitten und Moral in der Schule“, „zu große Klassen“ und „mangelnde Wissensvermittlung“ nannten. In der österreichischen Gruppe dagegen, wurden eher die pull-Faktoren angeführt, zu denen Hetzel die Möglichkeit des Einzelunterrichtes, eine höhere Charakterbildung und entsprechende Wertevermittlung sowie Inhalte, die sich am Interesse des Kindes orientieren, zählt. Aber auch die britisch-australischen Untersuchungsteilnehmer nannten sämtliche von Hetzels pull-Faktoren.

Collom (2005) nennt mit „Kritik an der öffentlichen Schule“ und „ideologische Gründe“ zwei Motive, die bereits besprochen wurden. Darüber hinaus hat Col-loms Studie auch als eine Motivgruppe „spezielle Lernbedürfnisse des Kindes“ ergeben. Auch dieses Motiv wurde sowohl in der britisch-australischen Studie als auch in der österreichischen Studie mehrfach genannt. In der britisch-australischen Studie v.a. von jenen Untersuchungsteilnehmern, die ihre Kinder zuerst in der Schule hatten und dann aus der Schule nahmen; in der österreichischen Studie waren Kinder mit speziellen Lernbedürfnissen – seien es nun

Lernprobleme oder aber auch eine Hochbegabung gewesen – sowohl in der Gruppe jener zu finden, die nie in eine öffentliche Schule gegangen waren und deren Eltern sie von Anfang an häuslich beschulten, als auch in der Gruppe jener, die zunächst in die Schule gegangen waren und dann weiter zu Hause beschult wurden.

Welch große Rolle religiöse Motive in den USA, Großbritannien und Australien spielen, zeigt die Tatsache, dass in mehreren bisher angeführten Studien religiöse Motive immer wieder eine große Bedeutung für die Befragten hatten. So unterscheidet, wie in Abschnitt 3.9. dargelegt, auch Stevens (2001) zwischen earth-based (Familien- und Umweltbezogene Motive) und heaven-based Motiven (religiöse und persönliche Werte). Auch in der Studie des National Center für Education Statistics rangierten religiöse Gründe mit 38% an zweiter Stelle hinter dem Motiv „home schooling würde eine bessere Bildung und Erziehung ermöglichen“ mit 49%.

Dass sich die Motivgruppe der religiösen Gründe auf Großbritannien, Australien und die USA beschränkt, zeigt zum einen die Tatsache, dass sich in der von Brabant/Bourdon/Jutras (2003) im kanadischen Sprachraum durchgeführte Studie religiöse und spirituelle Motive nur auf Platz 5 von 7 Motivgruppen befanden, zum anderen wurde dieses Motiv von keinem einzigen Untersuchungsteilnehmer der österreichischen Untersuchung erwähnt.

Auch die Motivkategorien, die sich in Lois' Studie (2005) ergeben haben, wurden nahezu alle von den Befragten genannt. Die erste Motivkategorie (das Kind beschützen) wurde explizit von britischen und australischen Untersuchungsteilnehmern mehrfach erwähnt. Bei den österreichischen Befragten fallen in diese Motivkategorie die Aussagen zum Schutz der Seele des Kindes bei Schulangst und Schulverweigerung. Charakterbildung (Kategorie 2 bei Lois) und Wertschätzung der Individualität des Kindes (Kategorie 3) sowie Aufbau engerer familiärer Beziehungen (Kategorie 5) wurden bereits erwähnt. Die vierte Kategorie, die Lois noch herausgearbeitet hat, ist Aufopferung für die Kinder. Dieses Motiv wurde zwar weder von britisch-australischen noch von österreichischen Untersuchungsteilnehmern explizit erwähnt. Sowohl die Aussagen der britisch-

australischen Befragten als auch die österreichischen Interviewpartner ließen aber immer wieder durchblicken, dass sich die Eltern bis zu einem Grad für das Seelenheil ihrer Kinder aufopfern.

Die Studie von Rothermehl (2003) ergab – abgesehen von bereits verglichenen Motiven – drei Motivgruppen, die bisher noch keine vergleichende Erwähnung gefunden haben: „eingeschränkte Freiheit“, „zu wenig Flexibilität“ und „spezieller Lebensstil, der mit dem Schulleben nicht vereinbar ist“. Bei allen drei Motiven fällt auf, dass diese ausschließlich von den österreichischen Untersuchungsteilnehmern genannt wurden.

Insgesamt ist jedoch im internationalen Motivvergleich der analysierten Studien festzuhalten, dass sich sowohl in den in Abschnitt 3.9 genannten Untersuchungen, als auch in der britisch-australischen Studie, die Thomas (2007) durchgeführt hat, als auch in der Untersuchung der vorliegenden Arbeit die Motive weitgehend decken. Der einzige Unterschied, der sich zeigte, war der, dass in den Studien, die in den USA, in Großbritannien oder in Australien durchgeführt wurden, sehr häufig religiöse Motive genannt wurden, während dies bei den österreichischen Untersuchungsteilnehmern nicht der Fall war.

5.4 Beantwortung der Forschungsfrage (S.S.)

Die Differenzen dürften hier eher auf die unterschiedlichen Schulsysteme und kulturellen Gegebenheiten zurückzuführen sein. So dürfte die Bildungsqualität an österreichischen Schulen im Durchschnitt doch über jener der Schulen in Australien und Großbritannien liegen. Auch sind die Klassengrößen in Österreich kleiner als im Untersuchungsraum von Thomas' Studie. Darüber hinaus scheint die Mobbing-Thematik in Österreich bei Weitem nicht so dramatisch zu sein, wie dies in Australien bzw. Großbritannien der Fall sein dürfte. Des Weiteren kann aus den von Thomas angeführten Textausschnitten geschlossen werden, dass auch ein gewisser Unterschied im Bildungsniveau der Befragten der jeweiligen Studien bestehen dürfte. Die Eltern, die ihre Kinder in Thomas Studie zu Hause beschulen, dürften, wie die Textausschnitte vermuten lassen „nur“ ein

durchschnittliches Bildungsniveau aufweisen, während die Untersuchungsteilnehmer in der österreichischen Studie eher doch zur obersten Bildungsschicht zu rechnen sind. Darüber hinaus hat auch in etwa ein Drittel der österreichischen Untersuchungsteilnehmer angegeben, einen pädagogisch bzw. psychologisch orientierten Beruf auszuüben. Auch die Tatsache, dass eine Abmeldung zum häuslichen Unterricht in Großbritannien bzw. Australien problemlos möglich ist, während in Österreich sowohl bürokratische als auch prüfungstechnische Hürden zu überwinden sind, legt gemeinsam mit den Ergebnissen beider Studien die Vermutung nahe, dass die Entscheidung für häuslichen Unterricht in den beiden englisch-sprachigen Ländern relativ rascher gefällt wird als dies in Österreich der Fall ist. Offenbar entscheiden sich in Österreich nur wirklich „Überzeugte“ für diesen Bildungsweg, bzw. jene, deren Kinder ihnen aufgrund ihrer Probleme in der Schule bzw. ihrer „Andersartigkeit“ im Vergleich zur durchschnittlichen Schülerpopulation in Österreich keine andere Wahl lassen.

6 Conclusio (S.M. / S.S.)

Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, besteht in Österreich ein seit Jahrhunderten gewachsenes, flächendeckendes Pflichtschulsystem, in dem alle Kinder ab dem 6. Lebensjahr erfasst werden und denen dann im Zuge dieses Systems die Kulturtechniken und Sachwissen in relativ strukturierter Weise (je nach Schultyp) beigebracht werden. Dennoch entscheidet sich eine kleine Zahl (aber österreichweit doch einige hundert Familien) jährlich immer wieder dafür, ihre Kinder nicht an die öffentliche Schule zu schicken, sondern diese häuslich zu beschulen.

Wie die Untersuchung in Kapitel 4 gezeigt hat, dürfte es sich dabei um sehr überzeugte Eltern handeln bzw. auch um Eltern, denen aufgrund der Probleme ihrer Kinder bzw. der Persönlichkeitsspezifika, die diese Kinder aufweisen, kaum eine andere Wahl blieb, als diese häuslich zu beschulen. Dass es sich dabei um keine leichtfertige Entscheidung handeln dürfte, zeigt zum einen die Tatsache, dass eine häusliche Beschulung zunächst eine intensive Informationsrecherche voraussetzt und dann auch noch die Überwindung einiger bürokratischer Hürden erfordert. Darüber hinaus muss am Ende jedes Schuljahres (im Pflichtschulalter) auch eine Externistenprüfung abgelegt werden, bei deren Nicht-Bestehen es keine Wiederholungsmöglichkeit gibt, was zur Folge hätte, dass das Kind im darauf folgenden Schuljahr am Unterricht an einer Schule mit Öffentlichkeitsrecht teilnehmen muss. Wer sich daher für die häusliche Beschulung für sein Kind entscheidet, muss dafür zum einen wirklich gute Gründe haben, zum andern müssen auch innerfamiliär einige Grundbedingungen erfüllt sein, sodass häuslicher Unterricht überhaupt möglich ist.

In diesem Zusammenhang hat die Untersuchung der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass es sich zumindest bei der Untersuchungsgruppe in dieser Studie eher um Familien handeln dürfte, die nur ein bis zwei Kinder haben. Darüber hinaus hat sich in geschlechtsspezifischer Hinsicht auch ergeben, dass eher Buben häuslich beschult werden dürften. Dass die häusliche Beschulung nicht von allen Familien als die einzig mögliche und einzig akzeptable Schulform in Frage kommt, lässt sich aus der Tatsache schließen, dass in einigen Familien

neben dem häuslich beschulten Kind Kinder derselben Familie auch in öffentliche Schulen gehen. Gerade bei diesen Familien handelte es sich um jene, die ihr häuslich beschultes Kind deshalb von der öffentlichen Schule abgemeldet hatten, weil sich hier durch den Schulbesuch schwerwiegende Probleme ergeben hatten.

Zum „Unterricht“ selbst ist festzuhalten, dass manche Familien eher einen strukturierten Unterricht, der zumindest vom Zeitablauf ähnlich dem Schulunterricht ist, praktizieren, andere wieder versuchen, die Wissensvermittlung nahezu ausnahmslos in den Alltag mit einfließen zu lassen. Im Zusammenhang mit der Beschulung selbst – egal ob es sich nun um einen strukturierten Unterricht oder eher Unschooling gehandelt hat, ist allerdings festzuhalten, dass offenbar von den Eltern ein gewisses Bildungsniveau mitgebracht werden muss, um den Anforderungen der Lehrstoffvermittlung gerecht werden zu können. In der vorliegenden Untersuchung waren zumindest alle Befragten und deren Partner Maturanten, nahezu die Hälfte verfügte auch über einen Hochschulabschluss. Darüber hinaus zeigte sich auch, dass rund ein Drittel der Befragten pädagogisch bzw. psychologisch orientierte Berufe ausübten.

Dass die Befragten teilweise pädagogisch geschult waren bzw. auch möglicherweise intuitiv pädagogisches/psychologisches Feingefühl mitbrachten, zeigte die Tatsache, dass mehrere von ihnen auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Kinder beim Lernen hinwiesen und auch auf sensible Lernphasen eingingen, weil sie erkannten, dass bestimmte Lerninhalte von ihren Kindern zu bestimmten Zeitpunkten bzw. in bestimmten Phasen besonders gut aufgenommen werden.

Die Auswirkungen, die häusliche Beschulung auf die befragten Familien hatte, wurden durchwegs als positiv beschrieben. Stress, Schuldruck, psychische Probleme etc. waren verschwunden – die Kinder zeigten wieder verstärkt Interesse an Lerninhalten. Auch konnte mehr Zeit mit den Kindern verbracht werden. Darüber hinaus war auch angegeben worden, dass die Kinder sehr viele sozial wünschenswerte Eigenschaften aufweisen. Gleichzeitig wurde auch betont, dass das Problem der sozialen Verarmung, das in der Literatur aber auch

von Kritikern im Umfeld immer wieder angeführt wird, zumindest bei den Befragten österreichischen Familien keinesfalls eine Rolle spielen dürfte.

Im Hinblick auf die Motive ist festzuhalten, dass es sich hier zum einen um Familien gehandelt hat, die ihre Kinder nie an öffentliche Schulen gegeben hatten, zum anderen gab es auch Eltern, deren Kinder zunächst an öffentlichen Schulen unterrichtet wurden, die diese dann aber zum häuslichen Unterricht abmeldeten, da sich verschiedene Probleme ergeben hatten. In welche Motivgruppen die Gesamtheit der Familien in Österreich, die ihre Kinder häuslich beschult, hier zahlenmäßig eher eingeordnet werden können, kann aufgrund der kleinen Untersuchungsgruppe nicht festgestellt werden. In der vorliegenden Untersuchung lag die Verhältniszahl jedenfalls bei 6:4.

Jene Eltern, die ihre Kinder nie in öffentliche Schulen gaben, nannten dafür unterschiedliche Gründe. Zunächst war angegeben worden, dass die Kinder im Kindergartenalter bereits auf die eine oder andere Weise auffällig gewesen seien, wobei die Auffälligkeiten hier von Hochbegabung bis hin zu anderen Auffälligkeiten wie unangepasstes Verhalten (Aggressivität, Stören, Unfug treiben) oder gehäuftes Krankwerden reichten. Auch wollten die Befragten ihre Kinder individuell fördern und hatten teilweise keine Schule, die ihren Vorstellungen entsprochen hätte, in der Nähe. Darüber hinaus wurde als Argument auch angeführt, dass man mehr Zeit mit den Kindern verbringen und die Familienbande stärken möchte.

In der Gruppe jener, die ihre Kinder zu einem späteren Zeitpunkt aus der öffentlichen Schule nahmen, wurden hauptsächlich Schuldruck, Schulängste, Schulverweigerung, psychische Probleme und Mobbing genannt.

Insgesamt wünschten sich die Befragten mehr Informationen und mehr Unterstützung für die von ihnen gewählte Schulungsform, aber auch die Möglichkeit zur Wiederholung von Prüfungen und finanzielle Unterstützung wurden mehrfach angesprochen.

Die Reaktionen des Umfeldes auf die Entscheidung zum häuslichen Unterricht waren insgesamt gemischt, wobei viele Befragte anführten, dass das Umfeld mit der Zeit positiver reagierte, v.a. als sich Erfolg einstellte bzw. die Zeit zeigte, dass dies der richtige Weg gewesen sei, wobei von einigen Untersuchungsteilnehmern auch darauf hingewiesen wurde, dass häusliche Beschulung nicht für jedermann geeignet sei und sehr viele Parameter sowohl beim betroffenen Kind als auch innerhalb der Familie passen müssten. Alle Befragten betonten, dass sie ihre Entscheidung nicht bereuten und diesen Weg wieder gehen würden.

In methodenspezifischer Hinsicht ist zur vorliegenden Untersuchung festzuhalten, dass eine größere Untersuchungsgruppe wünschenswert gewesen wäre, dass dies aber zum einen das Zeitbudget der Verfasserinnen überstiegen hätte, zum anderen es ohnehin kaum möglich gewesen wäre, mehr Interviewpartner zu rekrutieren. Denn viele, die angesprochen wurden, erklärten sich zu einer Befragung nicht bereit. Dies mag zum einen darin liegen, dass möglicherweise bei einigen Familien der häusliche Unterricht nicht so läuft, wie dies der Fall sein sollte und daher auch Fragen dazu nicht gerne beantwortet werden. Zum anderen kann dies auch mit der angesprochenen Angst vor zu viel Öffentlichkeit im Zusammenhang stehen.

Zum Vergleich mit der britisch-australischen Studie ist festzuhalten, dass sich hier – wie in Abschnitt 5.4. festgehalten – gezeigt hat, dass die Motivlage in den beiden Studien jeweils anders ist, was auf die unterschiedlichen Schulsysteme und auch der verschiedenen kulturellen Gegebenheiten zurückzuführen sein dürfte. Britische und australische Eltern entscheiden sich offenbar häufiger für eine häusliche Beschulung, weil die Schulsysteme in diesen beiden Ländern offenbar nicht die Bildungsqualität bieten, wie dies von manchen Eltern erwartet würde bzw. weil dort auch für die häusliche Beschulung weniger bürokratische Hürden bestehen als dies in Österreich der Fall ist.

Im Zusammenhang mit dem Studienvergleich ist methodisch noch festzuhalten, dass es wünschenswert gewesen wäre, einen Vergleich mit den Studien aus mehreren Ländern anzustellen. Wiederum sei hier darauf hingewiesen, dass

dies im Rahmen einer Diplomarbeit kaum zu bewältigen gewesen wäre, dass ein Vergleich mehrerer internationaler Studien aber möglicherweise tiefere Einblicke in die Komplexität und die multifaktorielle Bedingtheit der Motive für den häuslichen Unterricht bieten würde.

7 Literaturverzeichnis

Achs, O. et al. (2006): Bildung - Promotor von Gleichheit und Ungleichheit. Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion. Wien, Münster, Berlin: Lit Verlag.

Becher, J. (2005): Weibliches Erziehungspersonal in bürgerlichen Häusern um 1900. Gouvernanten-Erzieherin. In: Fischer, R./Ladenthin, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Eragon Verlag.

Brabant, Ch.; Bourdon, S.; Jutras, F. (2003): Home Education in Quebec: Family First. In: Evaluation and Research in Education 17 (2&3).

Brown, J. (2004): „Hausunterricht“ als Alternative zum öffentlichen Schulsystem am Beispiel der USA. In: Mayer, T./Schirmmayer, T. (Hrsg.) (2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR Verlag.

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

Come, F.A. (1788): Ueber die Erziehung durch Hauslehrer. In: Fischer, R./Ladenthin, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Eragon Verlag.

Engelbrecht, H. (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Fischer, R./Ladenthin, Volker (Hrsg.) (2006): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Eragon Verlag.

Fischer, R. (2006): Homeschooling - Eine Anfrage an öffentliche Bildung. In: Fischer, R./Ladenthin, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Eragon Verlag.

Fitzenreiter, V. (2003): The unprocessed child. Living without school. Louisiana, USA: Unbounded Publications.

Galloway, R./Sutton, J. (1997): College Success of Students from Three High School Settings: Christian School, Home School and Public School. Boston: MA, National Home Educators Leadership.

Gustavsen, G. A. (1981): Selected characteristics of home schools and parents who operate them. Ed. D. Thesis, Andrews University, USA.

Hetzel, J. (1998): Factors that influence families to home school. Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services.

Hunt, J. (Hrsg.) (2008): Das Freilerner- Buch. Betrachtungen zum Leben ohne Schule. Winsen (Luhe): Anahita-Verlag.

Hunt, J. (2001): Die natürliche Liebe zum Lernen. In: Hunt, J. (Hrsg) (2008): Das Freilerner- Buch. Betrachtungen zum Leben ohne Schule. Winsen (Luhe): Anahita-Verlag.

Hoke, R. (1996) : Österreichische und Deutsche Rechtsgeschichte. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Studienbücher.

Holt, J. (1971): Wie Kinder lernen. Weinheim: Beltz Verlag.

Holt, J. (1975): Wozu überhaupt Schule? Ravensburg: Otto Maier Verlag.

Holt, J. (2003): Wie kleine Kinder schlau werden: selbstständiges Lernen im Alltag. Weinheim: Beltz Verlag.

Keller, O. (1999): Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen. Freiamt im Schwarzwald: Mit Kindern wachsen.

Knowles, J. G. (1988): The context of home-schooling in the United States, Education and Urban Society, Vol. 21, No. 1, Nov., S. 5-15.

Knowles, J. G. (1991): Parents' Rationales for Operating Home Schools. In: Journal of Contemporary Ethnography 20 (2) S. 203-230.

Knowles, J. G. (1993): A study of home school adults, An Arbor, MI, University of Michigan ; Associated Press, "University study says home- taught children won't become social misfits. Grand Haven Tribune.

Lois, J. (2005): Superior Mothering: Homeschoolers' Vocabulary of Motives. Vortrag auf der Konferenz der American Sociological Association. Philadelphia, P A, August 2005.

Mayberry, M. (1989): Home-based Education in the United States: demographics, motivations and educational implications. In Educational Review 41 (2) S. 171-180.

Mayer, T./Schirmacher, T. (Hrsg.) (2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2007a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Mohsennia, S. (2004): Schulfrei. Lernen ohne Grenzen. Königslutter: Anahita Verlag Julia Dibbern.

Montgomery, L. (1989): The Effect of Homeschooling on Leadership Skills of Home Schooled Students. Home School Researcher (5)1.

Moore, R. & D. (1981): Home Grown Kids, Woshougal WA, Hewitt Research Foundation.

Petrie, A.J. (2004): Hausunterricht in Europa und in Kraft getretene Gesetze. In: Mayer, T./Schirmacher, T. (Hrsg. 2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR Verlag.

Petrie, A. J. (2004): Hausunterricht- Gesetzliche Grundlagen in Europa. In: Mayer, T./Schirmacher, T. (Hrsg. 2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR Verlag.

Poussset, R. (2000): Schafft die Schulpflicht ab! Warum unser Schulsystem Bildung verhindert. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.

Rothermel, P. (2003): Can We Classify Motives for Home Education? In: Evaluation and Research in Education 17 (2&3) S. 74-89.

Russo, M.(1993): Öffentliche Schulen und Privatschulen in Österreich und in anderen Ländern: Literaturanalyse. In: Speißer, I. (Hrsg.1993): Determinanten der Schulwahl: Privatschulen- öffentliche Schulen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Schulpflichtgesetz (1985): Bundesgesetz über die Schulpflicht. BGBl. Nr. 76/1985 (WV) mit der Schulgesetznovelle 2001 (BGBl. Nr. 75/2001)

Schirmacher, T. (2005): Bildungspflicht statt Schulzwang. Staatsrecht und Elternrecht angesichts der Diskussion um den Hausunterricht. Nürnberg: VTR.

Seel, H. (2006): Die Österreichische Schule am Ende der Moderne. In: Achs, Oskar et al. (Hrsg.) (2006): Bildung- Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Protokollband zum 10. Glöckel- Symposium. Wien: Lit Verlag.

Shyers, L. (1992): Comparison of Social Adjustment Between Home and Traditionally Schooled Students. Unpublished doctoral dissertation, College of Education, University of Florida.

Smedley, T. (1992): Socialization of Home Schooled Children: A Communication Approach. Unpublished Master of Science Thesis. Radford, VA, Radford University.

Speißer, I. (Hrsg.1993): Determinanten der Schulwahl: Privatschulen- öffentliche Schulen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Spiegler, T. (2008): Home Education in Deutschland. Hintergründe-Praxis-Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stadtschulrat für Wien (2010): Info- Blatt Häuslicher Unterricht. Wien: o.A.

Stevens, M. L. (2001): Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement. Princeton: Princeton University Press.

Stücher, H. (2004): Hausschulfamilien flüchten ins Ausland. In: Mayer T./Schirmmacher, T. (Hrsg.) (2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen- Nürnberg: VTR Verlag.

Stücher, H. (2004): Die Philadelphia Schule. In: Mayer T./Schirmmacher, T. (Hrsg.) (2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen- Nürnberg: VTR Verlag.

Taylor, J. W. (1987): Self-Concept in Home Schooling Children, Ann Arbor, MI, University Microfilms International.

Thomas, A. (2007): Bildung zu Hause. Eine sinnvolle Alternative. Leipzig: Tolo- go Verlag.

Van Galen, J. (1988): Ideology, Curriculum, and Pedagogy in Home Education. In: Education and Urban Society 21 (1) S. 52-86.

Van Galen J./Pitman M. A. (1991): Home schooling: political, historical, and pedagogical perspectives, Norwood, New Jersey, USA: Ablex Publishing Corporation.

Van Gestel, N. (2008): Ein Unschooling-Abenteuer. In: Hunt, Jan (Hrsg.) (2008): Das Freilerner- Buch. Betrachtungen zum Leben ohne Schule. Winsen (Luhe): Anahita-Verlag.

Weinlöhner, H.& M. (2004): Gründe, warum wir unsere Kinder selbst unterrichten. In: Mayer, T./Schirmmacher, T. (Hrsg.) (2004): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR.

Online Quellen:

Bundeskanzleramt. Help. Offizieller Amtshelfer für Österreich. Wien.

Online im WWW unter URL:

<http://www.help.gv.at/Content.Node/11/Seite.110003.html>

Bundesministerium für Kunst und Kultur.

Online im WWW unter URL:

www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml

www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml

www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml

Bielick, S.; Chandler, K.; Broughman, S.P. (2001): Homeschooling in the United States: 1999. (NCES 2001-033). US Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Online im WWW unter URL:

<http://nces.ed.gov/pubs2001/2001033.pdf>

De la Salle Schulen Österreich

Online im WWW unter URL:

<http://new.delasalle.at/>

Ecker, I. (2009): Unterrichtsbeispiel: Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen. Längsschnitt der österreichischen Schulgeschichte.

Online im WWW unter URL:

www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf

Frick, A. (2000): Homeschooling and its dangers

Online im WWW unter URL:

[http://www.andrea.aditthispage.com/discuss/msgreader\\$688#697](http://www.andrea.aditthispage.com/discuss/msgreader$688#697)

Lausberg, M. (2010): Basedow und das Dessauer Philanthropin.

Online im WWW unter URL:

<http://www.tabvlarasa.de/39/Lausberg1.php>

Nemer, K. M. (2002): Understudied Education: Towards Building a Home-schooling Research Agenda . Occasional Paper No. 48. National Center for the Study of Privatization in Education.

Online im WWW unter URL:

http://www.ncspe.org/publications_files/114_OP48.pdf

Parlament.

Online im WWW unter URL:

[http://www.parlament.gv.at/SUCH/viewsources.shtml?docid=4cc83f750ab8b46d061feace6c94dfa2_both&qtf_teaser:query=ANY\(bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterricht%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichts%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterricht%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichts%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterricht%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichts%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22\)#match0](http://www.parlament.gv.at/SUCH/viewsources.shtml?docid=4cc83f750ab8b46d061feace6c94dfa2_both&qtf_teaser:query=ANY(bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterricht%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichts%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterricht%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichts%22,bcalcontent.bidxcontentlvl1:%22hausunterrichte%22)#match0)

Princiotta, D; Bielick, S. (2006): Homeschooling in the United States: 2003. (NCES 2006-042) U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, Washington, DC: 2005.

Online im WWW unter URL:

<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf>

Ray, B. D. & Home School Legal Defence (1997) Home Education Across the United States: Family Characteristics, Student Achievement, & Longitudinal Traits.

Online im WWW unter URL:

<http://www.nheri.org/Strengths-of-Their-Own.html>

Schulzentrum Maria Enzersdorf.

Online im WWW unter URL:

<http://www.sme.ac.at/startseite.html>

8 Anhang

8.1 Leitfaden für das Interview

I. Allgemeine Eckdaten des Kindes/der Kinder

1. Wie viele Kinder unterrichten Sie zu Hause?
2. Wie alt ist Ihr Kind/sind die Kinder, die Sie zu Hause unterrichten?
3. Welches Geschlecht hat/haben das/die Kinder?
4. Wie lange unterrichten Sie das/die Kinder schon zu Hause?
5. Haben Sie auch Kinder, die öffentliche Schulen besuchen/besuchten?
6. Welche Schulbildung haben Sie (bzw. Ihr/e Partner/in) und welchen Beruf üben Sie (bzw. Ihr/e Partner/in) derzeit aus?

II. Spezifische Fragen zum häuslichen Unterricht

7. Wie sieht der häusliche Unterricht im Alltag bei Ihnen aus?
8. Welches Lehrmaterial verwenden Sie? (Bücher wie in der Schule oder alternatives Lehrmaterial)

III. Familienspezifische Fragen

9. Wer unterrichtet das Kind/die Kinder? Sie selbst, Ihr Partner oder beide?
10. Wie wirkt sich der häusliche Unterricht in der Familie aus?

IV. Motive für häuslichen Unterricht

11. Welche Motive führten zur Entscheidung von häuslichem Unterricht in Ihrer Familie?

12. Wie ist die Entscheidung für häuslichen Unterricht in ihrer Familie aufgenommen worden? (Verwandte, Freunde)
13. Haben sich die Motive, seit Sie häuslichen Unterricht praktizieren, verändert?

V. Fragen zum Einfluss von häuslicher Beschulung auf die Kinder

14. Hat sich das Kind seit der häuslichen Beschulung verändert?

VI. Abschließende Fragen

15. Ist häusliche Beschulung eine wirkliche Alternative zum herkömmlichen Schulsystem?
16. Gibt es genug Informationen im öffentlichen Bereich für Familien, die häusliche Beschulung in Betracht ziehen?
17. Wie ist das Bild in der Öffentlichkeit von Familien, die häusliche Beschulung betreiben?
18. Gibt es Möglichkeiten um die häusliche Beschulung für die Familien zu erleichtern?
- a.) Wenn „ja“, welche?
- b.) Welche Unterstützungen wären für Ihre Familie hilfreich?

8.2 Hausunterrichtsanmeldung



An das

Referat für Externistenangelegenheiten

im Stadtschulrat für Wien, 1010 Wien, Wipplingerstraße 28 /E.16

Tel.: (01) 52525/77852, 77853, 77855; Fax: (01) 52525/9977250

Parteienverkehr: Mo 13-15 Uhr, Di, Do, Fr 8.30-12 Uhr

**Anzeige der Teilnahme am häuslichen Unterricht
gemäß § 11 Absatz 2 Schulpflichtgesetz
für in Wien wohnhafte SchülerInnen (laut Meldenachweis)**

im Schuljahr 2010/2011

für die Vorschule (hier ist lediglich die Anzeige erforderlich, eine Externistenprüfung ist gesetzlich nicht vorgesehen) oder

für die _____. Schulstufe der

(bitte ankreuzen, in welcher Schulart die Externistenprüfung abgelegt wird!)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Volksschule | <input type="checkbox"/> Allgemeinen Sonderschule |
| <input type="checkbox"/> Hauptschule | <input type="checkbox"/> Sonderschule für
schwerstbehinderte Kinder |
| <input type="checkbox"/> Allgemeinbildenden höheren Schule | |

DATEN DES SCHULPFLICHTIGEN KINDES:

Familiename:	
Vorname:	Geschlecht: w <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/>
Geburtsdatum:	Soz.-Vers.Nr.:
Religion:	
Staatsbürgerschaft:	
bisherige Schule:	
Name des/der Erziehungsberechtigten:	Geschlecht: w <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/>
Wohnadresse des schulpflichtigen Kindes:	
Wohnadresse des/der Erziehungsberechtigten:	
Telefonnummer:	

Ich zeige für das Schuljahr 2010/2011 für die _____. Schulstufe die Teilnahme meiner Tochter/meines Sohnes am häuslichen Unterricht an.

DER HÄUSLICHE UNTERRICHT WIRD ERTEILT DURCH:

Name:

Beruf:

Wohnort:

Seit wann:

Folgende damit im Zusammenhang stehende gesetzliche Bestimmungen sind mir bekannt:

Gemäß § 11 Absatz 2 Schulpflichtgesetz kann die allgemeine Schulpflicht auch durch die Teilnahme am häuslichen Unterricht erfüllt werden, sofern der Unterricht jenem an einer im § 5 Schulpflichtgesetz genannten Schule, also einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung, mindestens gleichwertig ist.

Gemäß § 11 Absatz 3 Schulpflichtgesetz haben die Erziehungsberechtigten die Teilnahme ihres Kindes am häuslichen Unterricht **der Schulbehörde jeweils vor Beginn des Schuljahres anzuzeigen**. Die Schulbehörde kann die Teilnahme an einem solchen Unterricht innerhalb eines Monats ab dem Einlangen der Anzeige untersagen, wenn mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist, dass die geforderte Gleichwertigkeit des Unterrichts nicht gegeben ist.

Gemäß § 11 Absatz 4 Schulpflichtgesetz ist der zureichende Erfolg des häuslichen Unterrichts **jährlich durch eine Prüfung vor Schulschluss** an einer im § 5 Schulpflichtgesetz genannten Schule nachzuweisen.

Für die rechtzeitige Anmeldung und Ablegung der Externistenprüfung sind die Erziehungsberechtigten verantwortlich. Es erfolgt keine gesonderte Erinnerung durch die Schulbehörde.

Bei Nichtablegung bzw. Nichtbestehen dieser Prüfung ist der/die SchülerIn verpflichtet, im Schuljahr 2011/2012 eine öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schule mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung für die nicht erfolgreich absolvierte Schulstufe zu besuchen.

Ich nehme daher folgende Fristen zu Kenntnis:

1. Ich werde mein Kind rechtzeitig zur Ablegung einer Externistenprüfung anmelden, sodass diese vor Schulschluss noch möglich ist. Nähere Informationen erhalte ich im Referat für Externistenangelegenheiten im Stadtschulrat für Wien.

2. Nach Absolvierung der Externistenprüfung ist dem Stadtschulrat für Wien, Referat für Externistenangelegenheiten, Wipplingerstraße 28, Zimmer E.16, persönlich während des Parteienverkehrs, Montag 13-15 Uhr, Dienstag, Donnerstag und Freitag 8.30-12 Uhr, per Post, oder **per Fax** unter der Nummer 52525/9977853, **unverzüglich, spätestens jedoch bis 15.07.2011**, das Prüfungszeugnis in Kopie vorzulegen.

Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

BEILAGEN:

1. Kopie der Geburtsurkunde des Kindes (nur bei erstmaliger Anzeige verpflichtend)
2. Kopie des Meldenachweises (nur bei erstmaliger Anzeige verpflichtend)
3. Schulreifebestätigung oder Bestätigung der mangelnden Schulreife durch die zuständige Volksschule
4. Bei Vollendung des 6. Lebensjahres zwischen 01.09.10 und 01.03.11 und Schulreife: Bestätigung der zuständigen Volksschule
5. Kopien der Übersiedelungsmitteilung und des Jahreszeugnisses der zuletzt besuchten öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule
6. Bei AHS: Antragsformular zur gewählten Schulart (im Referat für Externistenangelegenheiten erhältlich)

8.3 LEBENSLAUF Sabrina Suchyna

Persönliche Daten

Name: Sabrina Suchyna
Adresse: Josef Zaniat Straße 610
2274 Rabensburg
Geboren: 21.02.1987 in Mistelbach
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung

1993 – 1997 Volksschule Rabensburg
1997 – 2005 Konrad Lorenz Bundesgymnasium Gänserndorf
Abschluss: Matura mit Vertiefung in Französisch
seit 2005 Pädagogik Studium an der Universität Wien
Schwerpunkte: Schulpädagogik, Heilpädagogik
und Inklusive Pädagogik

Praktika

Mai bis Nov. 2009 Wissenschaftspraktikum
im Rahmen eines Forschungsprojektes, geleitet von
Dr.ⁱⁿ Mag.^a Helga Fasching
Juli 2009 Praktikum „Jugend am Werk“,
Wurlitzergasse 59
1160 Wien

8.4 LEBENSLAUF Sabine Möstl

Persönliche Daten:

Name: Sabine Möstl
Geb. Datum: 17.09.1965
Geb. Ort: Wels
Familienstand: verheiratet, 1 Kind

Ausbildung:

2005-2011: Studium der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik an
der Universität Wien
2003-2006: Diplomlehrgang zur Dipl. Eltern- und Erziehungsberaterin
2003-2006: Diplomlehrgang zur Dipl. Lebens- und Sozialberaterin
2003-2004: Diplomlehrgang zur Dipl. Legasthietrainerin
1987-1990: Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Wien
1985: Matura am Oberstufenrealgymnasium, in Wien,
1. Bezirk, Hegelgasse

Berufserfahrung:

April 2010- dato: **Institut für Lese- und Rechtschreibschwäche Wien 1180**
Legasthietrainerin
Sep. 2006-dato: **Praxis für Legasthenie, Eltern- und Erziehungsberatung**
Sep. 2004-Sep.2005: **Institut für Körper und Psyche**
Klientenempfang, Erstgespräche, administrative
Tätigkeiten
Sep.2001-Juni 2003 **Österreichisches Hilfswerk**
Nachmittagsbetreuerin für Volksschulkinder
Sep.1992-Nov.1994 **Bundespolizei, Kommissariat Wien 1150**
Vertragsbedienstete
Sep.1990-Aug.1992 **RA Dr. Korab Wien 1010**
Administrative Tätigkeiten, Grundbuch