

**Abschlussbericht zur Evaluation
des selbstverwalteten berufsbegleitenden Waldorflehrer-
Seminars Ravensburg**

Petra Böhle

Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

Fachbereich Bildungswissenschaft

Alfter bei Bonn

Inhalt

1. Einleitung.....	3
1.1 Ausgangssituation	3
1.2 Qualitative und quantitative Forschung.....	4
2. Auswertung der Interviewerhebung.....	5
2.1 Vorlauf und Durchführung der Leitfadeninterviews	5
2.2 Auswertungsergebnisse der Leitfadeninterviews	6
2.3 Zusammenfassung.....	7
2.4 Fazit	8
3. Evaluationsbericht Ravensburg – Fragebogenerhebung	9
3.1 Stichprobe	9
3.2 Ziele der Fragebogenerhebung	9
3.3 Einfluss der Ausbildung auf die Fähigkeitsbildung	10
3.4 Wichtigkeit der entwickelten Fähigkeiten.....	17
3.5 Pädagogische Aspekte	19
3.6 Zufriedenheit	22
3.7 Formen der Begleitung.....	26
3.8 Praxisjahr und Praktika.....	27
3.9 Prüfungen und Abschlüsse	29
3.10 Kursbeiträge	29
3.11 Übergang in die Berufstätigkeit.....	30
3.12 Offene Abschlussfragen.....	31
4 Gemeinsames Fazit aus dem qualitativen und quantitativen Teil der Evaluation	33
Autorennotizen	36

1. Einleitung

Petra Böhle

1.1 Ausgangssituation

Im Rahmen von Vorbereitungen zur Gründung einer Waldorfschule in Ravensburg startete im Jahr 1989 unter Begleitung von Michael Harslem das berufsbegleitende Seminar als Pilotprojekt. Es zielte von Beginn an darauf, konsequent erwachsenengerechtes Lernen bezüglich aller Ebenen und aller Bereiche zu gewährleisten. Dies beinhaltete, dass die Verantwortung für alle Fragen in organisatorischen, inhaltlichen, rechtlichen sowie finanziellen Angelegenheiten bei den Seminarist*innen lag.

Die dabei zu bearbeitenden Konzeptionsfragen wurden ohne eine *Seminarleitung* unter der *Seminarbegleitung* durch Michael Harslem gemeinsam neu und in den ersten acht Jahren laufend weiterentwickelt. In Anpassung an den Lernbedarf der jeweiligen Seminarist*innen wurde das Curriculum für die drei Jahre der Ausbildungsdauer von jedem Kurs selbst ausgearbeitet. Auch die Dozent*innen und Kursbegleiter*innen wurden von den jeweiligen Seminarist*innen selbst kontaktiert und engagiert. Die in den folgenden Jahren stattfindenden Parallelkurse ermöglichten Kooperationen und Synergieeffekte, was auch Krisen und deren Überwinden mit sich brachte.

Ausgehend von einer eher spärlichen Dokumentation der Arbeit an dem seit 25 Jahren bestehenden Institut begann 2016 die Evaluation dieser alternativen Form der Waldorflehrer-Ausbildung. Der vorliegende Abschlussbericht soll der Qualitätsverbesserung und –sicherung der Seminararbeit dienen. Er fasst zunächst die Ergebnisse der auf Grundlage der Interviewerhebung durchgeführten qualitativen Studie zusammen. Diese diente als Vorlauf für eine quantitative Erhebung von Daten mittels Fragebögen. Im darauffolgenden Kapitel werden die Auswertung des quantitativen Teils der Evaluation und deren Ergebnisse dargestellt. Es folgt dann das gemeinsame Fazit aus den Forschungsergebnissen beider Teile. Die Projektleitung hatte Michael Harslem, Dr. Jürgen Peters von der Alanus Hochschule in Alfter sowie Petra Böhle als Projektmitarbeiterin führten die Evaluationsstudie durch.

Mit dem folgenden Abschnitt werden einige kurz skizzierte, grundsätzliche Aspekte der methodisch quantitativen und der qualitativen Zugangsweisen zum Evaluationsgegenstand dem Ergebnisteil vorangestellt. Dieses Schlaglicht auf methodische Fragen in der Sozialforschung soll eine Nachvollziehbarkeit hinsichtlich des Vorgehens bei der Evaluation sicherstellen.

1.2 Qualitative und quantitative Forschung

Kennzeichnend für ein qualitatives Vorgehen bei einem Sozialforschungsvorhaben ist die relative Offenheit und Flexibilität bei einem zudem oftmals grob umrissenen thematischen Leitfaden. Diese Zugangsweise dient der Entwicklung neuer Hypothesen, wozu eine kleine Zahl von Personen tiefer gehend betrachtet und Einzelfallanalysen erstellt werden. Grundlegend dabei ist die Annahme, dass Menschen selbstreflexive Subjekte und damit Experten ihrer selbst und ihres Handelns sind. Qualitative Forschungsprozesse zielen auf das Verstehen von Sinn, beispielsweise persönlicher Handlungsmotive. Damit stehen subjektive Sichtweisen im Vordergrund, die zu interpretieren anstatt zu messen oder statistisch auszuwerten sind. Das Ergebnis einer solchen Forschung erhebt keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit und ist nur eingeschränkt generalisierbar.

Der quantitative Forschungsprozess folgt hingegen einem vorab festgelegten Standard von systematischen Messungen von Sachverhalten, die auf einer Operationalisierung der Theorien zum Forschungsgegenstand beruhen. Personen oder Phänomene werden so ausgewählt, dass hinsichtlich eines interessierenden Merkmals gültige Rückschlüsse auf die Gesamtheit einer Untersuchungsgruppe zulässig sind. Bei der Untersuchung großer Fallzahlen ist es möglich, auf Grundlage von Testverfahren für bestehende Hypothesen, interessierende Eigenschaften objektiv zu messen und zu quantifizierenden Aussagen zu gelangen. Spiegelt die Untersuchungsstichprobe in Hinblick auf zu untersuchenden Merkmale die größere Untersuchungseinheit wider, erfüllt sie das Kriterium der Repräsentativität und die Ergebnisse der Untersuchungsstichprobe lassen sich verallgemeinern.

Ob ein*e Wissenschaftler*in quantitativ oder qualitativ vorgeht oder eine Kombination beider methodischen Zugangsweisen wählt, ist letztendlich am Forschungsgegenstand auszurichten. In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)¹, die bei der Analyse der Interviews zum Einsatz kam, werden die beiden voneinander verschiedenen methodologischen Zugangsweisen verbunden, wodurch die traditionelle Kluft zwischen beiden Ansätzen sich überbrücken lässt.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zunächst qualitative Methoden eingesetzt, um unterstützende und herausfordernde Faktoren sowie Bedingungen des Lernprozesses in einem selbstverwalteten Seminar explorativ zu bestimmen. Die Ergebnisse waren konstitutiv für den Fragenbogen, mit dessen Hilfe die Bedeutung der ermittelten Faktoren und Bedingungen für die Gesamtheit der Absolventen des Seminars analysiert und herausgearbeitet wurde.

¹ Mayring, Philipp 2010: Qualitative Inhaltsanalyse, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

2. Auswertung der Interviewerhebung

Petra Böhle

2.1 Vorlauf und Durchführung der Leitfadeninterviews

Im Februar 2016 fand das erste Treffen von Michael Harslem, Dr. Jürgen Peters und Petra Böhle an der Alanus Hochschule statt, bei dem über die geplante Evaluation beraten und die ersten Schritte einer qualitativen Datenerhebung verabredet wurden. Auf Grundlage dieses Erstgesprächs, der Codierung von Konzeptunterlagen und von Informationsdokumenten der Homepage des Seminars („Blaue Mappe“) sowie nach mehrmaligen Rücksprachen und Diskussionen der Projektdurchführenden zu verschiedenen Entwürfen eines Interviewleitfadens wurde im Mai 2016 von Frau Böhle ein Leitfaden für die erste Welle der Interviewerhebung mit ehemaligen Seminarist*innen aus unterschiedlichen Jahrgängen zu den verschiedenen Phasen des Seminarbestehens fertig gestellt. Herr Harslem konnte den Feldzugang vermitteln, sodass die Planung und Terminkoordination für die Interviewerhebung in Ravensburg von Frau Böhle im Juni 2016 vorgenommen werden konnte.

Im Juli 2016 fand an mehreren aufeinander folgenden Tagen die erste Welle der Interviewerhebung in Räumen der Waldorfschule Ravensburg statt. Die insgesamt fünf Interviews mit ehemaligen Seminarist*innen von jeweils ca. einer Stunde Dauer wurden im August 2016 verschriftet und lieferten eine reichhaltige Datenbasis. Im Oktober/November wurden die anonymisierten Interviewtranskripte sequenziert und inhaltsanalytisch codiert. Das Ergebnis der Analyse wurde zu einer auflistenden Darstellung der relevanten Kategorien aufgearbeitet.

Damit lag Ende des Jahres 2016 die Ausgangsbasis für die Entwicklung des Fragebogens für die zweite Interviewwelle mit Dozent*innen, Kurs- und angehenden Seminarbegleiter*innen vor. Im Januar/Februar 2017 folgte die zweite Welle der Datenerhebung mittels Interviews, die Frau Böhle wiederum in Räumen der Waldorfschule Ravensburg führte. Nach Transkription der insgesamt sechs Interviews im März und Sequenzierung sowie Codierung der anonymisierten Interviewtranskripte im April/Mai 2017 konnte im Juni eine auflistende Darstellung auch dieser Ergebnisse der Interviewanalyse vorgelegt werden.

Die verdichteten Ergebnisse aus den beiden Interviewwellen ergaben die Grundlage für den Entwurf eines Fragebogens für die quantitative Datenerhebung durch Herrn Dr. Peters. Die auf der Analyse beider Interviewwellen basierenden und weiter verdichteten Ergebnisse der qualitativen Erhebung wurden im Juni 2017 von Frau Böhle in eine Power Point Version gebracht und bei einem Arbeitstreffen mit Herrn Harslem und Herrn Dr. Peters an der Alanus Hochschule im Juli 2017 als Zwischenergebnis der Evaluation präsentiert. Die daran anschließende Diskussion erfolgte im Hinblick auf eine Überprüfung und weitere Ausarbeitung des Fragebogenentwurfs von Herrn Dr. Peters.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der insgesamt elf Leitfadeninterviews und das daraus gezogene Fazit dargestellt.

2.2 Auswertungsergebnisse der Leitfadeninterviews

Die jeweilige Intervieweröffnung erfolgte bei den Interviewwellen 1 und 2 mit je zwei offenen Fragestellungen, zu denen von den Interviewpartner*innen im weiteren leitfadengestützten Verlauf wiederkehrende Aspekte bereits thematisiert wurden. Die beiden folgenden Abschnitte geben davon eine kurze Zusammenfassung wieder.

Lernchancen und – hemmnisse im Ausbildungsgeschehen

Die Arbeit in der Gruppe wurde als von menschlicher wie fachlicher Dichte gekennzeichnet erlebt. Das damit einhergehende hohe Maß an Diversität innerhalb der Gruppen führte Einzelne an persönliche Grenzen. Die in sachbezogenen Auseinandersetzungen bestehende Anforderung an Authentizität und Persönlichkeit wurde als förderlich für den Kompetenzerwerb hinsichtlich der Konferenzarbeit bewertet. Die Beschäftigung mit Kunst, die Grundlagenarbeit sowie der Praxisbezug sowohl zu Staats- als auch Waldorfschulen stellten neben biografisch bedingten Aspekten und Anregungen seitens der angehenden Seminarbegleiter*innen- und Kursbegleiter*innen/ Mentor*innen als relevant erachtete Lernbedingungen dar.

Der Umgang mit der bestehenden Vielfalt unter den Teilnehmer*innen führte zu Irritationen und daraus resultierenden Schwierigkeiten, wie beispielsweise in Bezug auf die Praxisanteile in der Ausbildung. Die Gruppenmitglieder zeigten uneinheitliche Einsatzbereitschaft für die Kursarbeit, was von Einzelnen als eine die Ausbildung irritierende Polarität von Engagement und Mitläufertum erlebt und bewertet wurde. Im Gruppengeschehen bereiteten Entscheidungsfindungen und Krisen sowie mangelnde Verbindlichkeit Einzelner Probleme, wodurch das Schaffen einer Ausbildungsstruktur, des Curriculums und Stundenplans sowie die Grundlagenarbeit erschwert wurden. Auch die Kursmentorenschaft wurde als in der mittleren Phase des Seminarbestehens als unzureichend ausgefüllt bewertet.

Erhaltens- und veränderungswürdige Aspekte und Besonderheiten der Arbeit am Seminar

Im Hinblick auf die mit Freude, Leidenschaft und Begeisterung am Lehrer*innensein gepflegte Gesprächskultur der Beteiligten auf Augenhöhe wird von Dozent*innenseite ein hohes Maß an Wertschätzung der eigenen Tätigkeit entgegen gebracht. Die wechselnde Vielfalt der Teilnehmer*innen und die Möglichkeiten für deren Persönlichkeitsentwicklung werden ebenso wie das Erlernen des Umgangs mit Verantwortung und Selbstverantwortung durch die Selbstverwaltung als unbedingt erhaltenswerte Qualitäten bewertet.

Die praktizierte Anleitung der angehenden Lehrer*innen zu sachlicher Reflektion wird als noch auszuweiten angesehen. Für die angestrebte Tätigkeit als Waldorflehrer*in werden eine Differenzierung von Klassenlehrer*innenausbildung und fachdidaktischer Ausbildung sowie Fortbildungsangebote für tätige Klassenlehrer*innen als erstrebenswert genannt. Weitere veränderungswürdige Elemente stellen die Gestaltung der Übergänge von einem dritten Jahr zu einem neu beginnenden Seminarkurs sowie in den Berufsalltag dar. Die Begleitung eines Kurses durch die*den Seminarbegleiter*in bei der Einarbeitung in Selbstverwaltungsaufgaben und der Aneignung von dazu hilfreichen Methoden wird als ebenso veränderungswürdig angesehen wie die Reflexion und Begründung von personellen und inhaltlichen Entscheidungen. Anzustreben ist das Erlangen einer

Wertschätzung seitens der Hochschule für Waldorfpädagogik in Stuttgart durch die Anerkennung der Ausbildung für andere Bundesländer. Der Umgang mit dem Dilemma, das durch die Voraussetzung von Prüfungen für die Anerkennung der Ausbildung bei gleichzeitiger Unangemessenheit von Prüfungen für Klassenlehrer*innen gegeben ist, wird als ein weiterer zu verändernder Aspekt angesprochen.

Als Besonderheit der Arbeit am Seminar wird die erwachsenengemäße Lernform des Erfahrungsaustauschs zwischen Menschen mit verschiedenen Berufsausbildungen zum Thema Waldorfpädagogik genannt. In Rückspiegelungsfragen von Dozent*innen an die Student*innen erfolgt der Umgang mit der Spannung zwischen vorgegebenen Inhalten und freier Stundenplangestaltung. Die Berücksichtigung der verschiedenen Vorerfahrungen und Anliegen der Teilnehmer*innen tragen bei zu deren Persönlichkeitsentwicklung. Aus der Selbstverwaltung gehen bei der bestehenden Vielfalt soziale Verknüpfung und Rücksichtnahme hervor und es erfolgt ein eigenständiges und eigenverantwortliches Erschließen einer erwachsenengemäßen Lernform durch die Seminarist*innen selbst. Das Verhältnis zwischen Seminarist*innen und den selbst gesuchten Dozent*innen ist gekennzeichnet von Emanzipation und Respekt.

Die verdichtete Analyse des umfangreichen Datenmaterials aus den zwei Wellen der Leitfadeninterviews werden im Folgenden in eine Zusammenfassung gebracht und mit einem Fazit abgerundet.

2.3 Zusammenfassung

Aus der am Seminar bestehenden Vielfältigkeit von Berufsbildungen und Interessen unter den Kursteilnehmer*innen erwachsen bei sachbezogener Auseinandersetzung mit der Grundlagenarbeit und der Beschäftigung mit Kunst Lernchancen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb für die Konferenzarbeit. Das Lernen und Lehren ‚auf Augenhöhe‘ sowie die im Umgang der Studierenden und Dozierenden miteinander gewahrte Authentizität ist förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung. Durch die erwachsenengemäße Lernform werden soziale Verknüpfungen gefördert und gegenseitige Rücksichtnahme unter den Studierenden geübt, dabei werden zugleich Selbstverantwortung und Eigenständigkeit gefordert und erbracht. Ein früher Praxisbezug ermöglicht zudem lehrreiche Erfahrungen. Das Ausbildungsgeschehen zielt auf die Lebendigkeit des Unterrichtens.

Im Umgang mit der Vielfältigkeit werden aber auch persönliche Grenzen erlebbar. Die Auseinandersetzung um die frei zu gestaltende Reihenfolge von festzulegenden Ausbildungsschwerpunkten vorgegebener Inhalte im Rahmen der Selbstverwaltung kann bis zur Trennung Einzelner von der Gruppe führen. Es besteht Unsicherheit und fehlendes theoretisches Wissen über den Umgang mit sozialen Krisen in der Gruppe. Mangelnde Verbindlichkeit, ungeklärte Fragen nach Zuständigkeiten und eine verbesserungswürdige Reflexionsfähigkeit erschweren das Funktionieren der Selbstverwaltung.

2.4 Fazit

Die Einrichtung insgesamt lernt in sehr kleinen, nicht standardisierten (bis zu in den mittleren Jahren des Seminarbestehens nicht vollzogenen) Schritten durch vereinzelte Rückblicke und Studierendeninitiativen. Das Regeln von organisatorischen Angelegenheiten durch die Gemeinschaft kann ein Lernfeld für gemeinsames Lernen, für das Einüben von Toleranz und Empathie bei gleichzeitigem Einstehen für eigene Bedürfnisse darstellen. Die Anforderung an die Fähigkeit der Studierenden zur Zusammenarbeit bei unterschiedlichen Zielvorstellungen und zwischenmenschlichen Differenzen kann durch das Einüben kollegialer Toleranz, sachlicher Wertorientierung und Gelassenheit der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen für Einigungsprozess in großen selbstverwalteten Kollegien vorbereiten.

Dem wertgeschätzten Freiraum zur eigenen Bestimmung von Zielen durch die Gruppenmitglieder, der Verzögerungen der Prozesse aufkommen lassen kann, steht der Wunsch nach Vorgaben von außen gegenüber. Widersprüchlich wird dabei die Rolle der*des Seminarbegleiters*in umrissen, die*der als hilfreich bei der Entspannung schwieriger Kommunikation und bei einzuhaltenden Formen, zugleich aber auch als Lernchancen behindern könnend erlebt wird.

So wird das eigene Agieren in dem bestehenden, als weit erlebten Handlungsspielraum von der*dem angehenden Seminarbegleiter*in als Gratwanderung bewertet. Sie*er nimmt eine vermittelnde Rolle ein, bei der die ‚Blaue Mappe‘ als Orientierungshilfe dient. Indem sie*er sich auf die Teilnehmer*innengruppe, Dozent*innen und Mentor*inneneinstellt, gibt sie*er notwendiges Wissen weiter, fungiert als Gedächtnishilfe in bürokratischen Angelegenheiten und Strukturfragen, unterstützt die zu erlangende Reflexionsfähigkeit, muss sich aber zugleich überflüssig machen. In Absprache der*s Kursmentors*in mit den Studierenden bleibt der gemeinsam ermittelte Handlungsspielraum diffus, wobei die*der Mentor*in aber das Gelingen der Ausbildung letztlich verantwortet.

Die Datenanalyse zeigt die Unsicherheit der Befragten in Bezug auf den professionellen Umgang mit der bestehenden Ambivalenz

- gegenüber einer Seminarbegleitung als unvermittelt installierter Hilfestellung, die aus dem erlebten neuen Bedürfnis nach Struktur und Sicherheit erfolgt, einerseits und dem daraus möglicherweise resultierenden, als krisenhaft erwarteten Übergang zu stabileren aber weniger lebendigen Anerkennungskriterien der Ausbildung andererseits
- gegenüber einer Seminarbegleitung als Supervision der Dozent*innen im Hinblick auf Effektivitätsfragen einerseits und deren eigenes Gespür für Unterrichtsqualität andererseits.

3. Evaluationsbericht Ravensburg – Fragebogenerhebung

Jürgen Peters

3.1 Stichprobe

Die Online Erhebung erfolgte vom 17.10 bis zum 31.12.2017. Der Link zum Fragebogen wurde an die gesamten vorliegenden Email-Adressen der Absolventen verschickt (n=90). Acht Email-Adressen waren nicht mehr aktuell, so dass die Gruppe der Befragten aus 82 Personen bestand. Der Fragebogen wurde insgesamt 74 Mal aufgerufen, 56 Fragebögen waren davor verwendbar, so dass der Rücklauf insgesamt 68,3% beträgt (bzw. 62,2% auf die Gesamtheit von 90 noch erreichbaren Ehemaligen). Dieser hohe Rücklauf konnte dankenswerter Weise durch die intensive Unterstützung des Ravensburger Seminars in der Vorbereitungs- und Erhebungsphase erzielt werden. Da rund zwei Drittel der Absolventen eine Rückmeldung gegeben haben, können die Ergebnisse der Befragung als annähernd repräsentativ betrachtet werden.

Die Dauer der Ausbildung am Seminar betrug im Schnitt 3 Jahre ($M=2,8$ Jahre, $S=0,7^2$) Der Anteil der weiblichen Teilnehmer liegt mit 72,7% etwas höher als bei der Lehrerschaft an Waldorfschulen (60,2% gemäß Waldorflehrerstudie von Randoll 2013). Das Eintrittsalter lag durchschnittlich bei 39 Jahren ($S=7,1$ Jahre), wobei sich eine jüngere Gruppe von unter 40-jährigen deutlich von einer älteren Gruppe mit über 40-jährigen unterscheiden lässt. 86% der Studierenden haben die Ausbildung am Ravensburger Seminar abgeschlossen, wobei rund 60% auch direkt in den Beruf des Waldorflehrers eingetreten sind, was deutlich über der Quote der Vollzeitstudiengänge von 50% liegt (siehe Brater...). Auch die Quote der „Frühkündiger“ ist mit 6% vergleichsweise niedrig (20% nach Brater)³.

Der geringe Prozentsatz der „Frühkündiger“ steht in Zusammenhang mit einer anderen Größe: Rund 85% der als Waldorflehrer tätigen Absolventen des Ravensburger Seminars betrachten sich als hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet. In der Waldorflehrerstudie von Randoll (Randoll 2013) waren dies nur 58%.⁴ Dies ist ein klares Indiz für die Praxisnähe der Ausbildung.

3.2 Ziele der Fragebogenerhebung

Der Fragebogen hatte das Ziel, einerseits die in den Interviews ermittelten Themen quantitativ abzufragen und andererseits auch Differenzierungen in der zeitlichen Entwicklung des Ravensburger Seminars zu ermitteln. Inhaltlich wurden dabei folgende Aspekte angesprochen:

- Einfluss der Ausbildung auf die Fähigkeitsbildung
- Pädagogische Qualität der Seminare und Dozenten
- Zufriedenheit mit der Organisation und Begleitung
- Kursinterne Kommunikation

² S = Standardabweichung

³ Personen, die später oder auf Umwegen in den Beruf des Waldorflehrers eintreten, sind hierbei nicht erfasst. Die realen Zahlen dürften daher in beiden Fällen etwas höher ausfallen.

⁴ Die 58% beziehen sich auf alle erfassten Lehrkräfte mit allen vorkommenden Qualifikationen. Werden nur Uni-Absolventen mit Waldorfausbildung (voll- oder Teilzeit) betrachtet, beträgt der Anteil 60,6%. Die Absolventen aus den Ausbildungsstätten Stuttgart, Mannheim, Witten-Annen und Alfter kommen zusammen auf einen Wert von 59,2% an „hinreichend Vorbereiteten“.

- Seminarbegleitung und Kursmentoren
- Erfahrungen mit dem Praxisjahr
- Abschlüsse und Prüfungen.

Zudem wurden neben der bereits erwähnten Unterscheidung von zwei Altersgruppen (bis 40 Jahre und darüber) zwei weitere Differenzierungen vorgenommen. Zum Einen wurden drei Jahrgangskohorten nach dem zeitlichen Verlauf der Seminartätigkeit verglichen:

- Die Pioniere (von 1989 bis 1998)
- Die Mittlere Gruppe (von 1999 bis 2005)
- Die Neueste Gruppe (von 2006 bis 2014)

Und zum Anderen wurden die Aussagen auch nach der Begleitungsform differenziert, je nachdem die entsprechenden Jahrgänge eine Seminarbegleitung hatten oder im späteren Verlauf durch einen Kursmentor begleitet wurden.

Im Verlauf der Auswertung haben sich zwei weitere Einflussgrößen als zusätzlich wirksam erwiesen. Mit dem zeitlichen Verlauf der Seminartätigkeit geht ein Generationenwechsel Hand in Hand, insofern als in der Anfangsphase Babyboomer und in den späteren Jahrgängen die Generation X unter den Teilnehmern überwiegend vertreten ist. Zweitens wurde deutlich, dass auch der Gruppengröße eines Jahrgangs eine erhebliche Bedeutung zukommt. Daher wurden die Effekte dieser beiden Faktoren zusätzlich gesondert betrachtet. Die Gruppengröße erwies sich dabei von den Jahrgangskohorten unabhängig, das heißt: Veränderungen, die zwischen den einzelnen Jahrgangskohorten festzustellen sind, gehen entweder auf die später ausgewiesenen Generationeneffekte zurück oder auf tatsächliche Veränderungen im Seminarbetrieb.

Um auch Aspekte zu erfassen, die durch die Interviews eventuell noch nicht explizit gemacht worden sind, enthielt der Fragebogen zusätzlich vier offene Fragen:

- I. Welche Kompetenzen, die für Sie in Ihrer bisherigen pädagogischen Arbeit wichtig waren, verdanken Sie der Ausbildung am Lehrerseminar in Ravensburg?
- II. Welche besonderen Herausforderungen gab es während Ihrer Ausbildung am Ravensburger Seminar, die aus heutiger Sicht wesentlich zur Bildung Ihrer pädagogischen Qualifikation beigetragen haben?
- III. Gab es Aspekte, die Ihnen während der Ausbildung gefehlt haben?
- IV. Welche Hinweise und Anregungen wollen Sie dem Ravensburger Seminar für die Zukunft mit auf den Weg geben?

Die Antworten wurden einstufig kategorisiert und thematisch passend in den Bericht eingefügt.

3.3 Einfluss der Ausbildung auf die Fähigkeitsbildung

Mit den folgenden drei Abbildungen zu den Einschätzungen der Studierenden zum Einfluss der Seminartätigkeit auf ihre Fähigkeitsentwicklung wird die Darstellung der Befunde eingeleitet. Die Studierenden sollten dabei den Einfluss der Ausbildung auf die verschiedenen Fähigkeiten einer fünfstufigen Skala angeben, die Auswahl bestand dabei aus den Kategorien:

1 = günstiger Einfluss

2 = eher günstiger Einfluss

3 = weder noch

4 = eher ungünstiger Einfluss

5 = ungünstiger Einfluss

In Abbildung 1 sind diejenigen Aussagen wiedergegeben, die von den Ehemaligen die besten Bewertungen erhielten. Die Balken entsprechen jeweils den Mittelwerten aller Teilnehmenden.

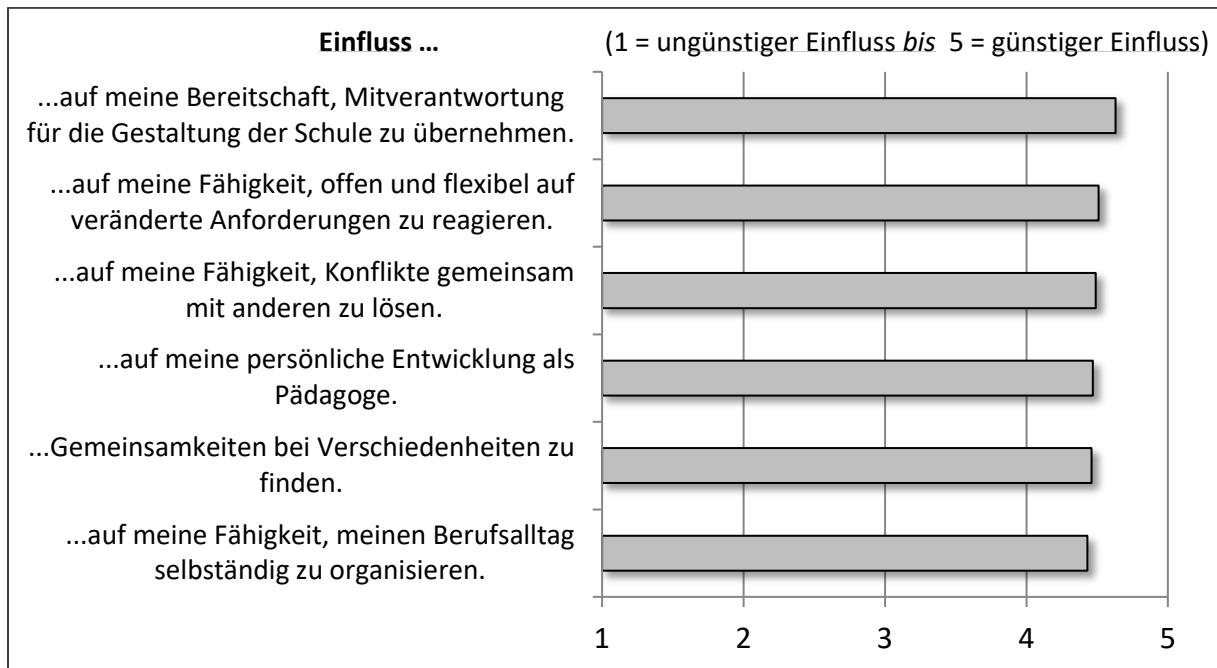


Abbildung 1: Einfluss der Ausbildung (sehr positiv bewertete Items)

Verantwortungsbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Flexibilität und Organisationsfähigkeit werden dabei in hohem Maße als eine reiche Ernte des Seminarbesuchs hervorgehoben. Das Gleiche gilt für die persönliche Entwicklung als Pädagoge und die Fähigkeit Gemeinsamkeiten in der Verschiedenheit (Diversität) zu finden. Mit einem Mittelwert von 4,5 bedeutet dies, dass bei diesen Fragen im Schnitt die Kategorie „günstiger Einfluss“ oder eher günstiger Einfluss angekreuzt wurde.

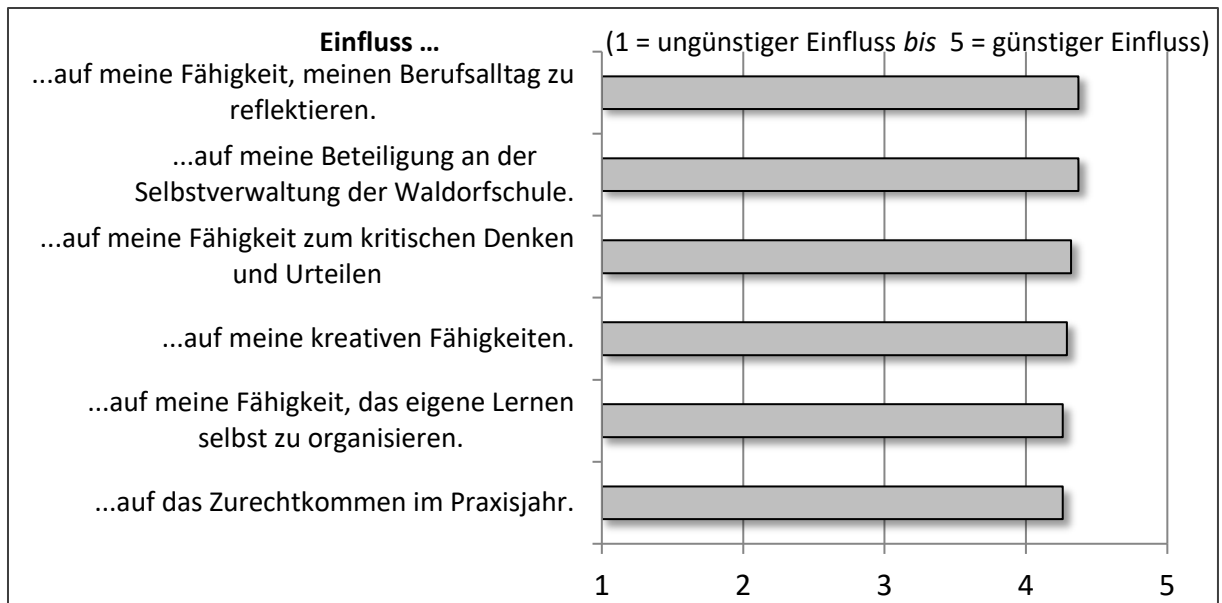


Abbildung 2: Einfluss der Ausbildung (1. Fortsetzung)

Wie aus Abbildung zu entnehmen ist, wurde auch die zweite Gruppe von Aussagen recht gut bewertet, dabei geht es überwiegend um den Bereiche der Selbstkompetenz.

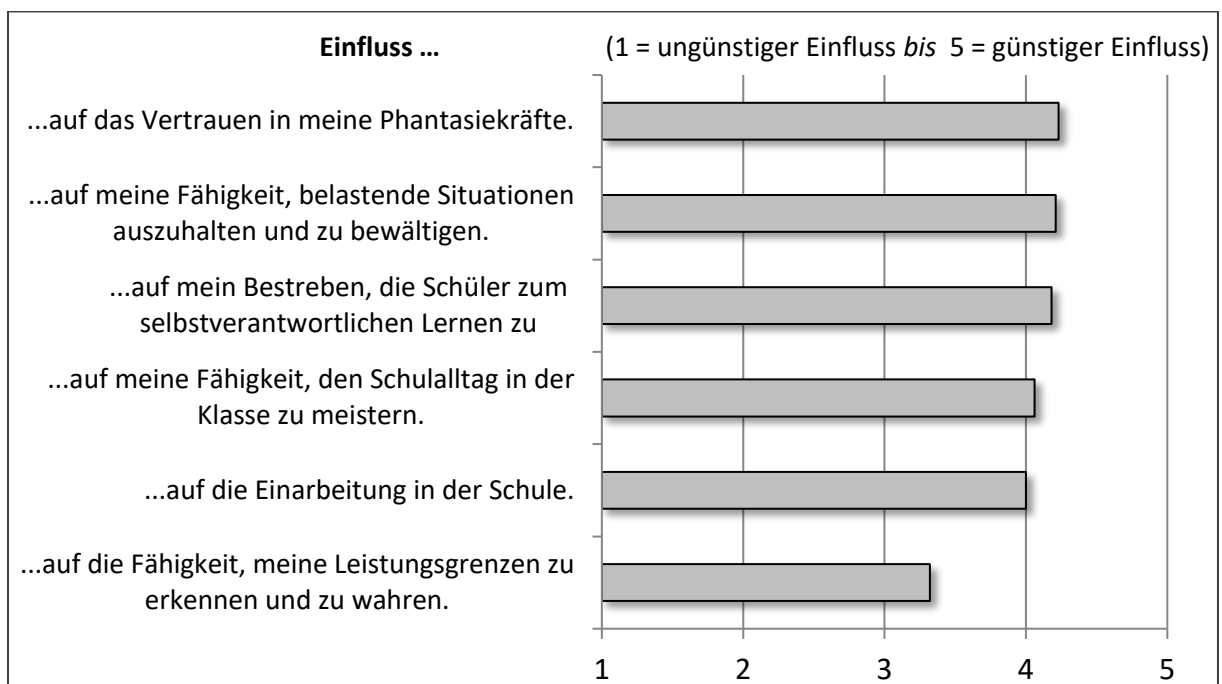


Abbildung 3: Einfluss der Ausbildung (2. Fortsetzung)

Auch die restlichen Aspekte aus dem Fragebogen wurden bis auf eine Ausnahme noch durchgehend besser als „eher günstigen Einfluss“ beurteilt. Als einziges Item fällt das letzte mit einem Mittelwert von 3,32 etwas heraus, was eher einer Einschätzung von „teils/teils“ entspricht. Die doppelte Formulierung „erkennen und wahren“ wurde ganz bewusst so gewählt, weil davon ausgegangen wurde, dass diese beiden Prozesse sich im Schulalltag gegenseitig bedingen. Dabei ist es nicht so, dass die Absolventen diese Fähigkeit nicht für wichtig erachten (siehe Abschnitt Wichtigkeit), sondern es geht um das tatsächliche Einhalten der Leistungsgrenzen, was vermutlich auch mit den hohen Ansprüchen, die Waldorflehrkräfte an sich selbst stellen, in Zusammenhang steht.

Wird der Einfluss der Ausbildung nach Jahrgangskohorten differenziert, dann ergibt sich ein systematisches Muster, das in den Abbildungen 4 bis 6 erkennbar wird:

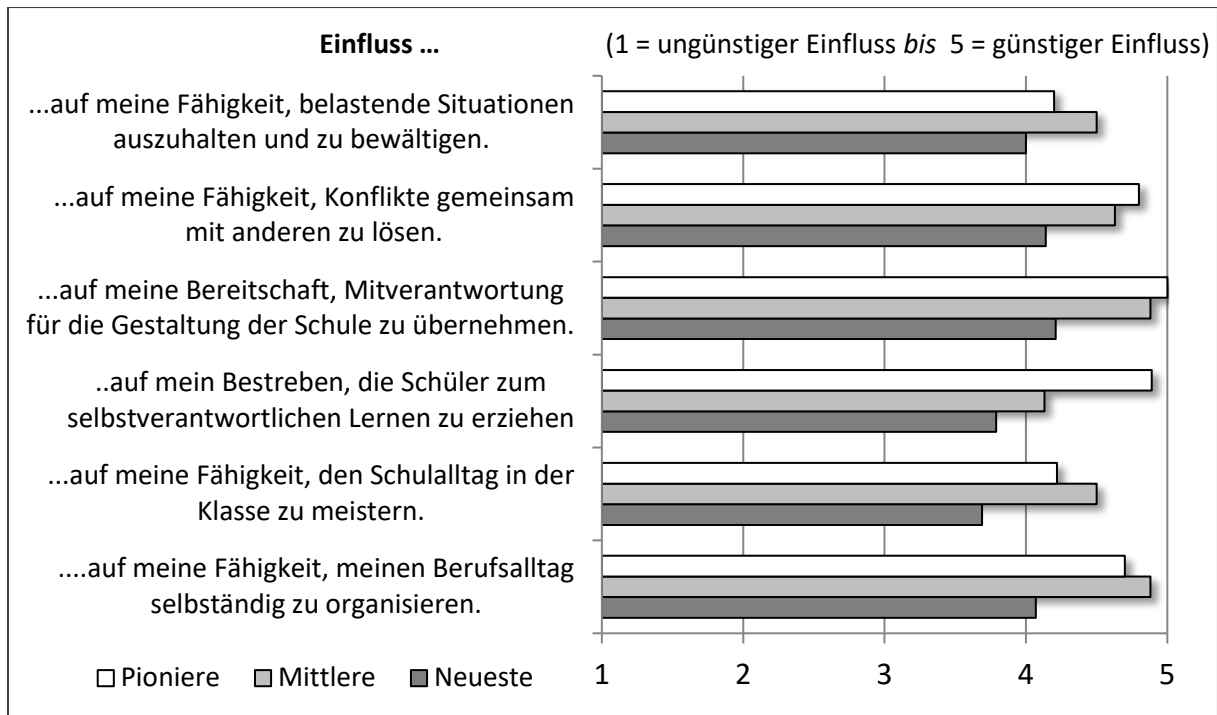


Abbildung 4: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (2. Fortsetzung)

Die neuesten Jahrgangskohorten (das sind die Jahrgänge von 2006 bis 2014) beurteilen den Einfluss, den die Seminararbeit auf die eigenen Fähigkeiten hatte, durchweg etwas kritischer als die übrigen beiden Gruppen, die sich in der „Spitzenposition“ eher abwechseln.

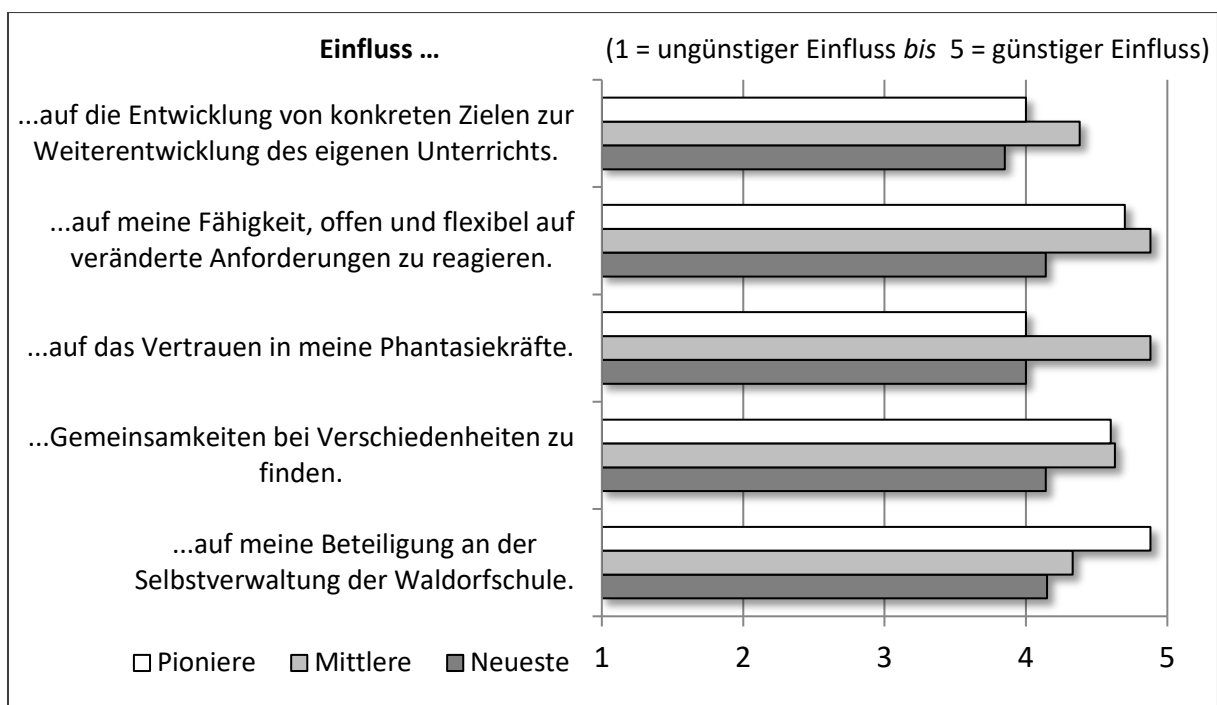


Abbildung 5: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (1. Fortsetzung)

Die in der vorigen Abbildung erkennbare Tendenz setzt sich hier fort, besonders auffällig ist die Differenz in der Einschätzung zum Erkennen und Wahren der eigenen Leistungsgrenzen, die von den neueren Jahrgängen als weniger entwickelt angesehen wird wie aus der abschließenden Grafik hervorgeht:

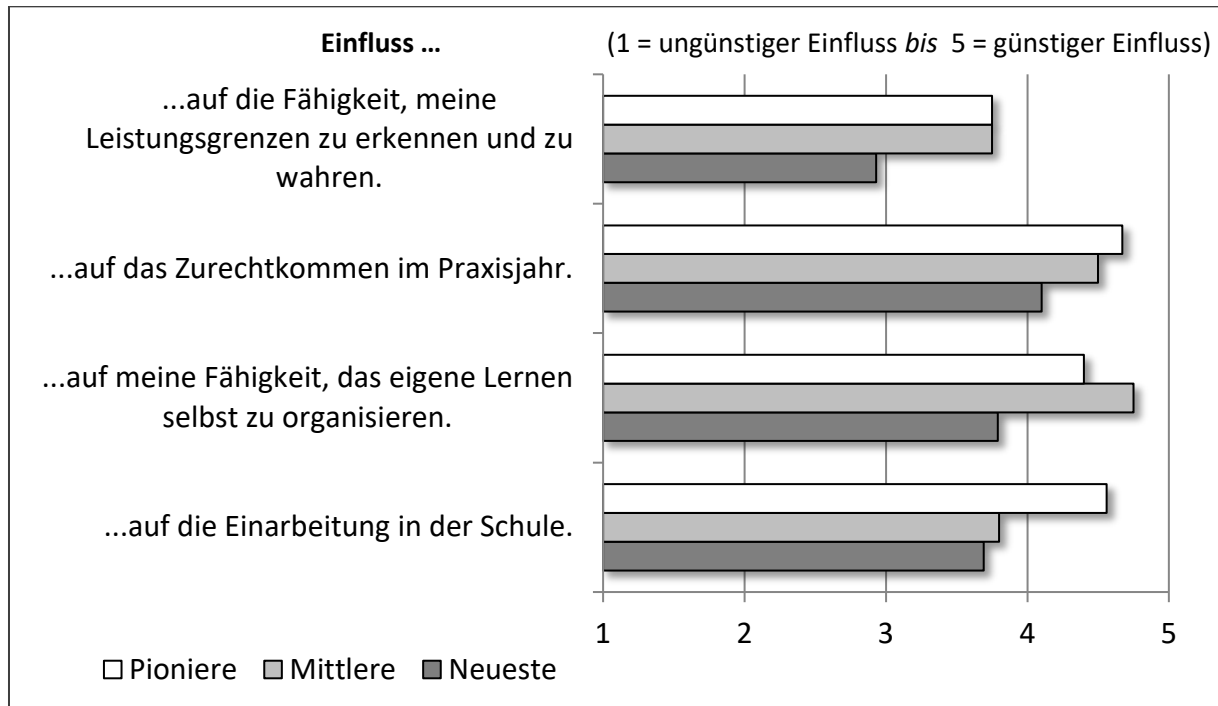


Abbildung 6: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (2. Fortsetzung)

Welche Ursachen könnten für diesen systematischen Unterschied verantwortlich sein?

Im Wesentlichen kommen hier drei Faktoren in Betracht: Der Generationenunterschied, die Gruppengröße und die Form der Begleitung.

Wird die neueste Kohorte mit den übrigen beiden verglichen, so werden zugleich zwei Generationen gegenübergestellt: In den ersten beiden Kohorten bilden die Babyboomer die überwiegende Mehrheit, während in der neuesten Kohorte die Generation X überwiegt⁵. Die Babyboomer zeigen jedoch im Vergleich zu den übrigen grundsätzlich andere Einschätzungen, vor allem beurteilen sie die folgenden Aspekte in ihrer Ausbildung deutlich besser:

- den Berufsalltag selbständig zu organisieren
- den Schulalltag in der Klasse zu meistern
- Konflikte mit anderen lösen zu können
- Belastende Situationen auszuhalten
- Das eigene Lernen selbst zu organisieren
- Leistungsgrenzen erkennen und zu wahren

⁵ Siehe Tabelle A3 im Anhang

Auf Seiten der Generation X werden dagegen die Entwicklung ihrer kreativen Fähigkeiten sowie die Entwicklung von konkreten Zielen zur Verbesserung des eigenen Unterrichts positiver gesehen. Anzumerken ist noch, dass die Unterschiede zwischen den ersten beiden Jahrgangskohorten nicht auf Unterschiede in den Generationen zurückzuführen sind.

Der Einfluss der Gruppengröße macht sich als ein noch ausgeprägter Effekt bemerkbar. Werden die Gruppengrößen bis 12 Teilnehmer und darüber gegenübergestellt, dann bewerten die größeren Gruppen die folgenden Aspekte durchgehend positiver:

- Beteiligung an der Selbstverwaltung in der Schule
- Selbstverwaltung wird als zentraler Aspekt der Ausbildung gesehen
- Einarbeitung in der Schule
- Durch Verschiedenheit der Teilnehmer besser lernen, mit Diversität umzugehen
- Einschätzung des Praxisbezugs der Ausbildung
- Einschätzung der Transparenz der Organisation
- kein Wunsch nach engerer Führung

Insbesondere die Erfahrungen durch den Umgang mit der Verschiedenheit der Teilnehmer erweisen sich bei den größeren Gruppen in weit höherem Maße als ein sinnvolles Lernfeld. Dies gilt ebenso für alle Aspekte der Selbstverwaltung.

Da es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Jahrgängen und der Gruppengröße gibt, wie Abbildung 7 zu entnehmen ist, können die Abweichungen in den Einschätzungen der neusten Kohorte vielfach durch die kleinere Gruppengröße erklärt werden.

Jahrgangskohorte	Mittlere Kursgröße
1. Pioniere	15,00
2. Mittlere	11,25
3. Neueste	9,73

Abbildung 7: Zusammenhang von Gruppengröße und Jahrgängen

Der dritte Faktor, der die zurückhaltenden Bewertungen in der neuesten Kohorte in Hinblick auf die Fähigkeitusbildung erklärt ist die Art der Begleitung, die in den ersten Jahren durch einen Seminarbegleiter geleistet wurde, der alle Kurse begleitete, was später von Kursbegleitern übernommen wurde, die für einzelne Jahrgangskurse verantwortlich waren. Die Differenzierung zwischen diesen beiden Begleitungsformen zeigt die folgende Abbildung:

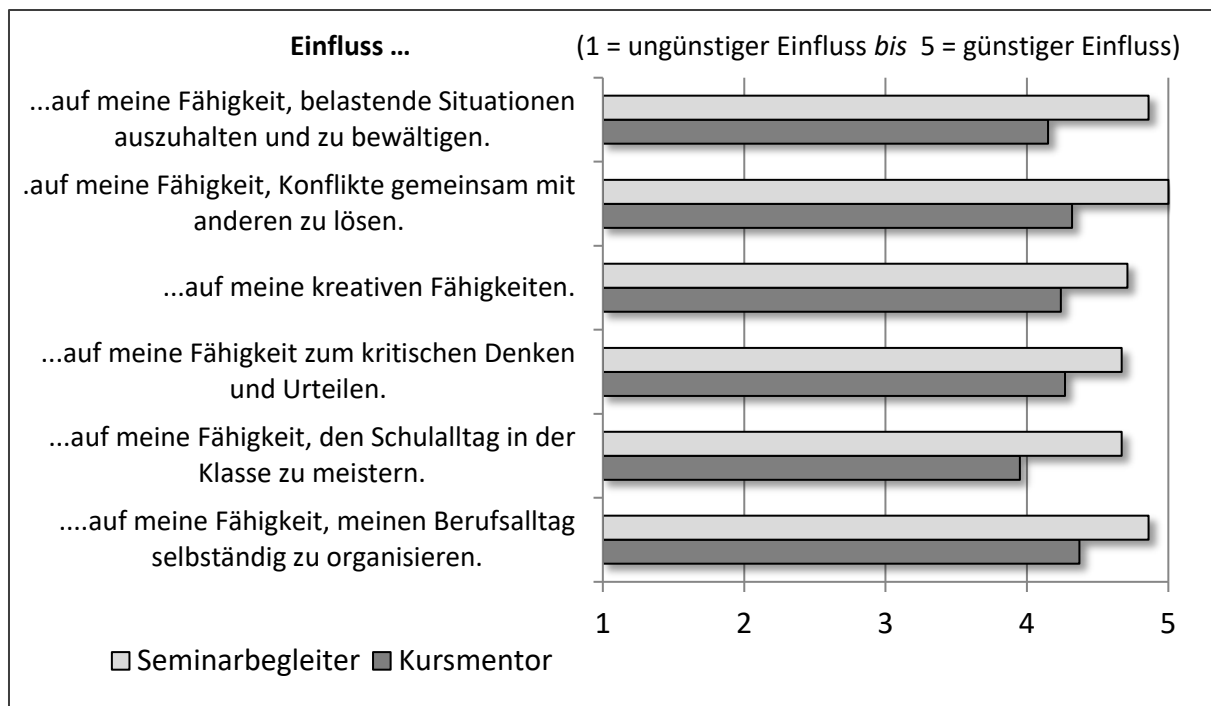


Abbildung 8: Differenzierung nach Leitungsformen:

Aus Abbildung 8 wird ersichtlich, dass Studierende mit einer Seminarbegleitung den Einfluss der Ausbildung auf die eigene Fähigkeitsentwicklung deutlich höher ansetzen als diejenigen, die einen Kursmentor als Begleiter hatten. Auch dieser Effekt zieht sich systematisch durch alle Items, die weiteren Abbildungen dazu sind im Anhang (Abb. A2) einzusehen.

Insgesamt wird der Ausbildung ein hoher Einfluss auf die Fähigkeitsentwicklung eingeräumt, wobei die Gruppengröße eine entscheidende Stellschraube darstellt, die von Seiten des Seminars gesteuert werden kann. Dies gilt ebenso für die Form der Begleitung. Den Unterschieden zwischen den Generationen wäre durch eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten der Generation X und der kommenden Generation Y zu begegnen.

Der Fragebogen enthielt zusätzlich die offene Frage, die ganz zu Beginn gestellt wurde:

„Welche Kompetenzen, die für Sie in Ihrer bisherigen pädagogischen Arbeit wichtig waren, verdanken Sie der Ausbildung am Lehrerseminar in Ravensburg?“

Die Antworten können in sechs Kategorien zusammengefasst werden⁶:

- Das Erleben von Einheit in der Organisation und im Pädagogischen durch die Selbstverwaltung wird durch die Selbständigkeit als durchgehendes Prinzip des Seminars erfahrbar.
- Entscheidungsfindung und Kommunikation wächst in der Diversität der Gruppen und durch die begleitenden künstlerischen Prozesse.
- Die Vielfalt der „klassischen“ Ausbildungsschwerpunkte ist persönlichkeitsbildend.
- Die ausführliche Textarbeit vertieft das Verständnis.
- Der Praxisbezug als durchgängiges Prinzip verstärkt den Lerneffekt.

⁶ Die Tabelle mit den vollständigen Angaben befindet sich im Anhang

- Künstlerische Prozesse werden als Grundlage für pädagogische Intuition erlebt.

Hervorzuheben ist dabei, dass die von Rudolf Steiner geforderte Zusammenführung von Verwaltung und pädagogischer Praxis durch die konsequente Einführung der Selbstverwaltung im Studium erfahren und für die spätere Schulpraxis verankert wird. Die künstlerischen Prozesse und der Praxisbezug sind ebenfalls Elemente, die wie ein Ferment in allen Bereichen erfahrbar waren und die Lernprozesse insgesamt gefestigt haben.

Eine zweite offene Frage zielte auf die positiven Effekte durch Herausforderungen:

„Welche besonderen Herausforderungen gab es während Ihrer Ausbildung am Ravensburger Seminar, die aus heutiger Sicht wesentlich zur Bildung Ihrer pädagogischen Qualifikation beigetragen haben?“

Bei den Antworten⁷ wird wiederum deutlich, wie sehr der Umgang mit den Verschiedenheiten in der Lerngruppe im Zentrum stand. Wurde dies gemeistert, dann konnten daran Kompetenzen wie Konfliktmanagement, Führung und Toleranz entwickelt werden. Ebenfalls sehr betont wird wiederum die Selbstorganisation bis in die kleinsten Dinge des Seminaralltags, weil dies dann später auch dem Berufsalltag entspricht, werden diese organisatorischen Herausforderungen ebenfalls als ein lohnenswertes Lernfeld angesehen. Ein dritter Aspekt betrifft die Möglichkeit experimenteller Herangehensweisen – zum Beispiel in der Übernahme von kleinen Unterrichtssequenzen. Insgesamt liegt eine generelle Herausforderung in dem Spannungsfeld zwischen Selbstorganisation und dem Umgang mit der Diversität. In der Organisation des eigenen Alltags ist jeder für sich, die Organisationsprozesse der anderen können aber auch als hinderliche Randbedingungen erlebt werden - insofern bilden Selbstorganisation und Umgang mit Diversität ein einheitliches Lernfeld in Hinblick auf eine immer neu zu belebende Kollegialität.

3.4 Wichtigkeit der entwickelten Fähigkeiten

Um herauszufinden, welche Bedeutung die in der Ausbildung entwickelten Fähigkeiten dann später in der Praxis hatten, wurden die ehemaligen auch nach der Wichtigkeit der einzelnen Fähigkeiten befragt. Die Skala von 1 bis 5 lautete dabei wie folgt:

- 1 = wichtig
- 2 = eher wichtig
- 3 = weder noch
- 4 = eher unwichtig
- 5 = unwichtig

Die Abbildungen 9 und 10 zeigen die Einschätzungen zur Wichtigkeit der einzelnen Fähigkeiten im Vergleich mit dem Einfluss, den die Ausbildung auf die entsprechende Fähigkeit hatte:

⁷ Siehe Tabelle A5 im Anhang

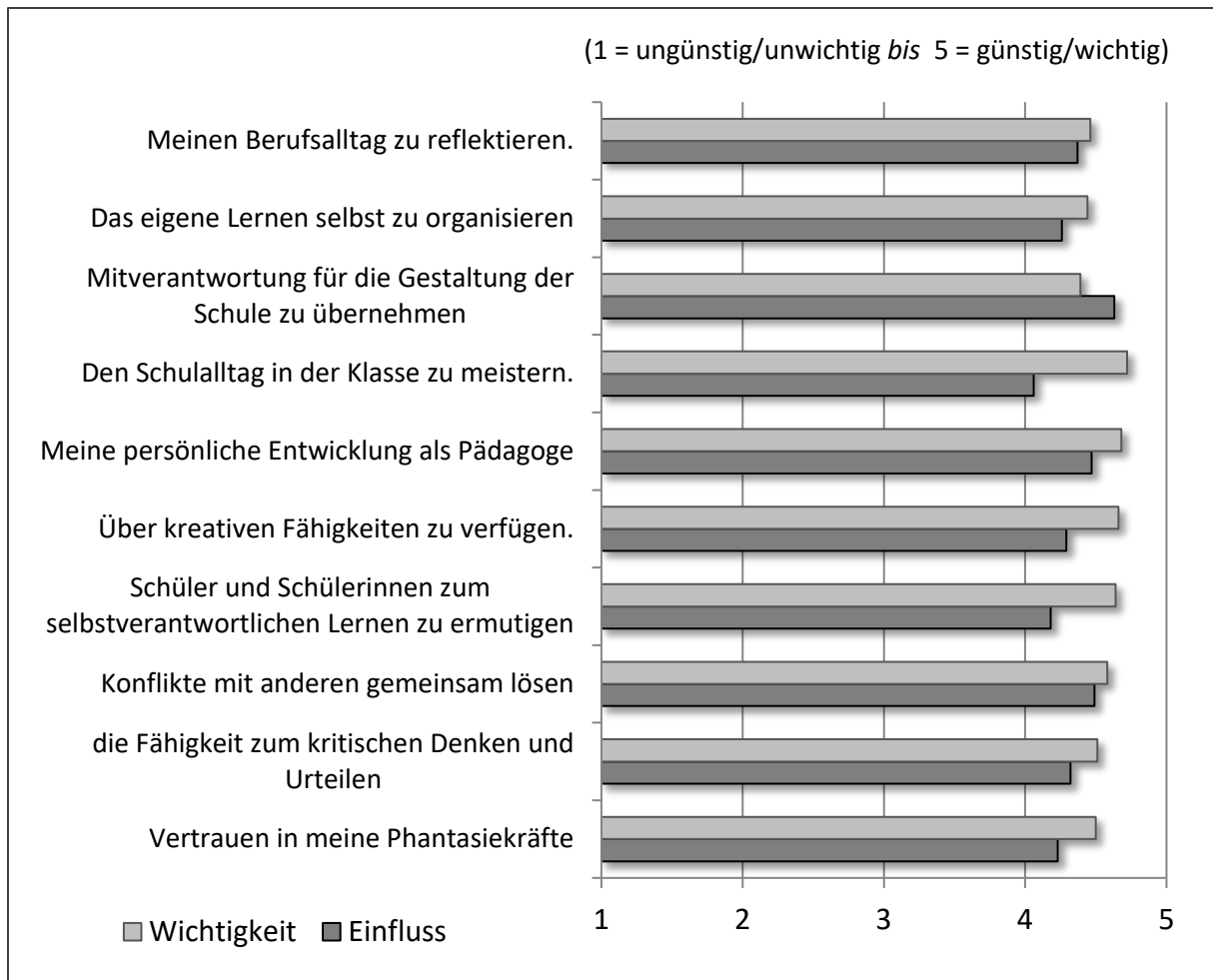


Abbildung 9: Wichtigkeit der entwickelten Fähigkeiten (Teil 1)

Aus den Ergebnissen in Abbildung 9 geht hervor, dass die Absolventen des Ravensburger Seminars, die Wichtigkeit der erworbenen Fähigkeiten für die pädagogische Praxis sehr hoch einschätzen. Der Grad entspricht in den meisten Fällen auch dem Einfluss, den die Ausbildung auf die entsprechende Fähigkeit hatte. Dem Meistern des Schulalltags kommt dabei erwartungsgemäß die höchste Bedeutung zu. Dies stellt zugleich aber auch eine hoch komplexe Fähigkeit dar und daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die Einschätzungen zum Erwerb dieser Fähigkeit etwas hinter den Bewertungen der Wichtigkeit zurückbleiben, denn diese Fähigkeit kann letztendlich auch nur in der Praxis erworben werden.

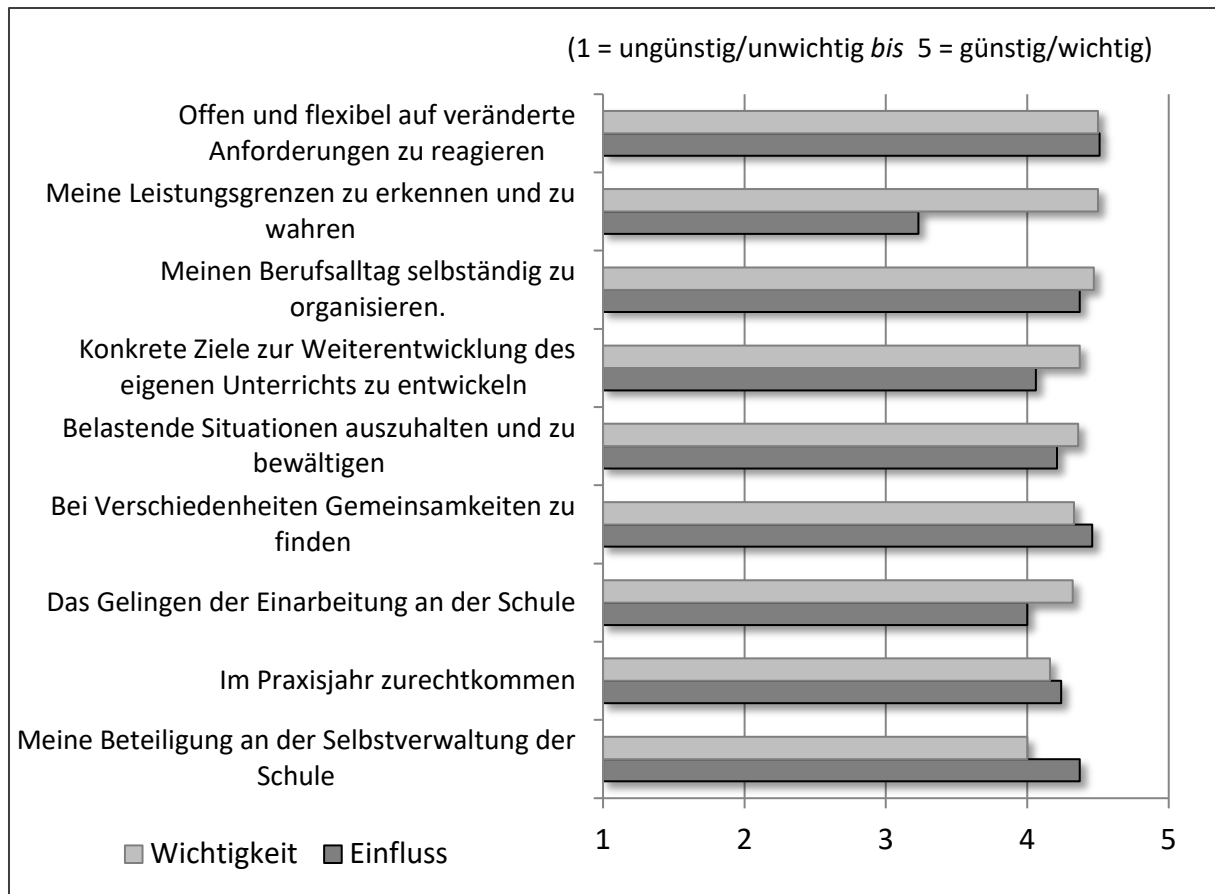


Abbildung 10: Wichtigkeit der entwickelten Fähigkeiten (Teil 2)

Die Wichtigkeit der entsprechenden Fähigkeiten wird auch in Abbildung 10 insgesamt ähnlich eingeschätzt wie der Einfluss selbst, mit leichter Tendenz nach oben. Nur das Erkennen der eigenen Leistungsgrenzen zeigt auch in dieser Hinsicht eine größere Diskrepanz, die zum Teil auch auf die Unterschiede bei den Generationen zurückgeführt werden kann. Babyboomer finden dies zum Beispiel weniger wichtig, vermutlich weil sie sich diese Fähigkeit stärker selbst zuschreiben.

Zu den Differenzierungen zur Wichtigkeit wäre noch anzumerken:

- Die neueste Jahrgangskohorte schätzt 6 von 19 Fragen weniger wichtig ein (Tabelle A6 im Anhang).
- Bei der Differenzierung nach den Leitungsformen schätzen Teilnehmer mit einer Seminarleitung 4 von 19 Fragen als wichtiger ein. Besonders groß ist die Differenz bei der Frage zur Gestaltung der Schule. (Tabelle A7 im Anhang).

3.5 Pädagogische Aspekte

Neben der allgemeinen Fähigkeitsbildung wurden auch die pädagogischen Aspekte der Ausbildung explizit befragt, dazu zählen der Umgang mit der Allgemeinen Menschenkunde, die künstlerischen Aktivitäten und die Fachdidaktik. Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse im Einzelnen.

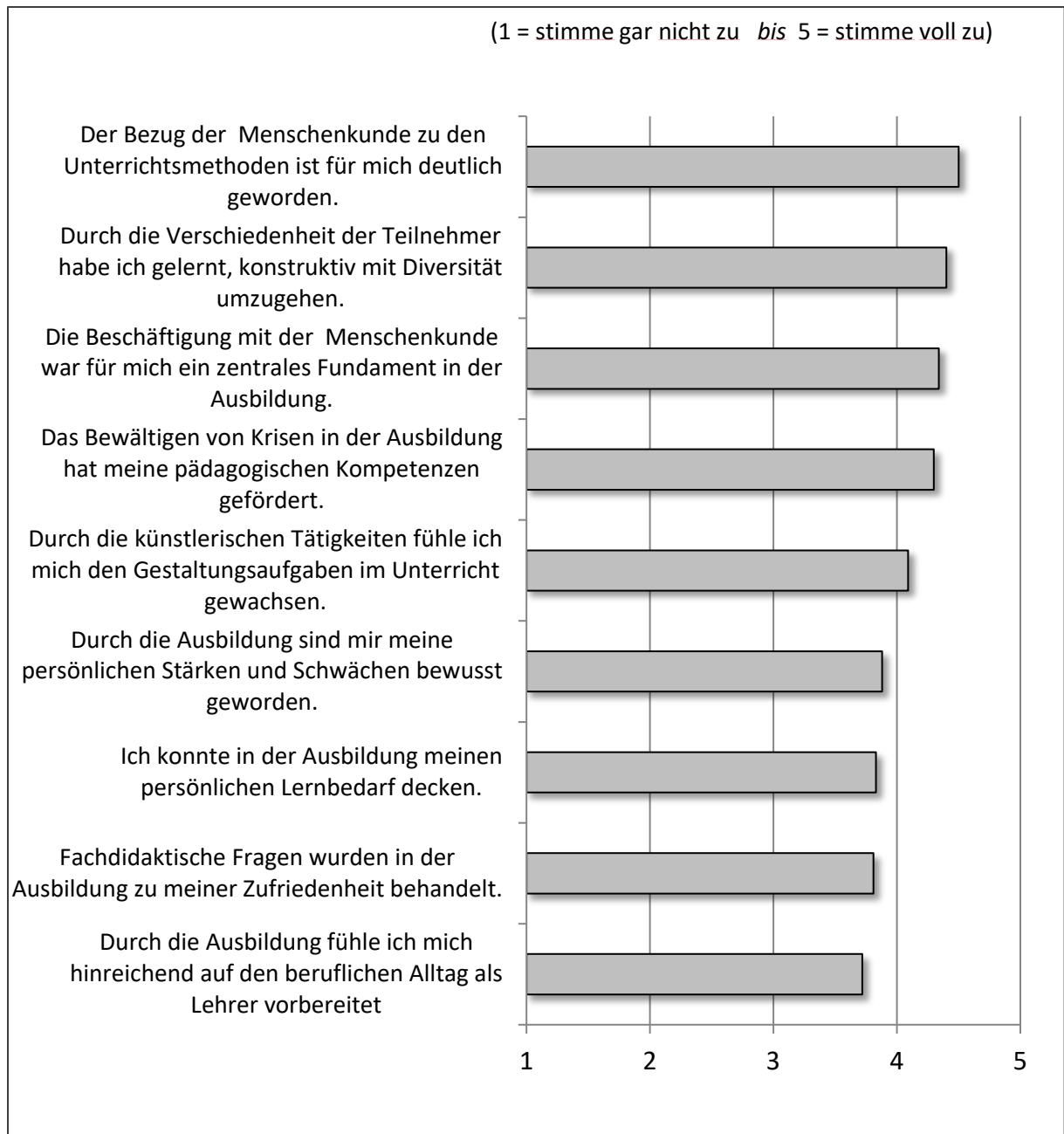


Abbildung 11: Pädagogische Aspekte in der Ausbildung

Die Mehrzahl der Fragen hinsichtlich pädagogischer Aspekte wird sehr positiv eingeschätzt, nur die Aspekte der Fachdidaktik, des persönlichen Lernbedarfs und Vorbereitung auf der Lehrberuf insgesamt zeigen eine Tendenz zur Mitte.

Neben dem bereits besprochenen Umgang mit Diversität in den Lerngruppen, die im Zusammenhang mit der Krisenbewältigung zu sehen ist, wird deutlich, dass die Menschenkunde einen zentralen Aspekt der Ausbildung bildet. Den Gestaltungsaufgaben in der Schule fühlen sich die Absolventen durch die erworbenen künstlerischen Grundlagen ebenfalls gewachsen, die Zustimmung hierfür liegt im Mittel noch etwas über der Kategorie "trifft eher zu". Für die Fachdidaktik wird diese Kategorie nicht mehr ganz erreicht. Die zuletzt aufgeführte Aussage wurde oben bereits differenzierter erläutert, hier ist nur zum Vergleich der Mittelwert angegeben.

In drei Aspekten zeigten sich bei den pädagogischen Aspekten auch Unterschiede bei den Einschätzungen der verschiedenen Jahrgangskohorten wie die folgende Abbildung zeigt.

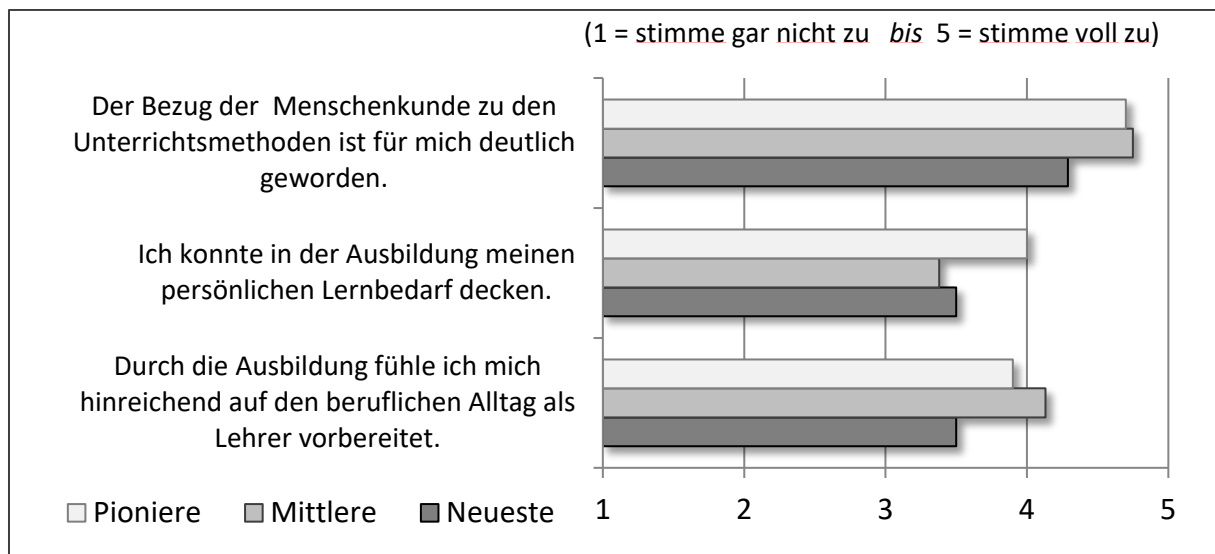


Abbildung 12 : Pädagogische Aspekte differenziert nach Jahrgangskohorten

Auch hierbei sind wie schon bei den erworbenen Fähigkeiten die Einschätzungen der neuesten Kohorte etwas zurückhaltender, was vermutlich zum größeren Teil auf die Gruppeneffekte zurückzuführen ist. Zudem bedeutet dies aber auch, dass alle anderen Aussagen aus Abbildung 11 keine größeren Unterschiede aufwiesen.

Bei einer Differenzierung nach den Begleitungsformen treten die gleichen systematischen Unterschiede wie beim Erwerb der Fähigkeiten auf. Absolventen, die einen Seminarbegleiter hatten bewerten auch die pädagogischen Aspekte durchgehend positiver. Besonders anzumerken ist der Befund für die Fragen nach den Lerneffekten durch die Diversität, dabei erreicht die Zustimmung der Absolventen mit einem Seminarbegleiter den Mittelwert von 5,0. Das bedeutet, dass alle betreffenden Teilnehmer mit „trifft voll zu“ geantwortet haben. Der Nutzen, den die Studierenden durch den Umgang mit Diversität erfahren, scheint demnach auch von der Art der Begleitung abzuhängen. (Die detaillierten Ergebnisse befinden sich in Tabelle A8 im Anhang)

3.6 Zufriedenheit

Abschließend wurden die Ehemaligen noch nach Ihrer Zufriedenheit im Rückblick auf verschiedenste Aspekte der Ausbildung befragt. In Abbildung 13 und 14 sind die Ergebnisse dargestellt:

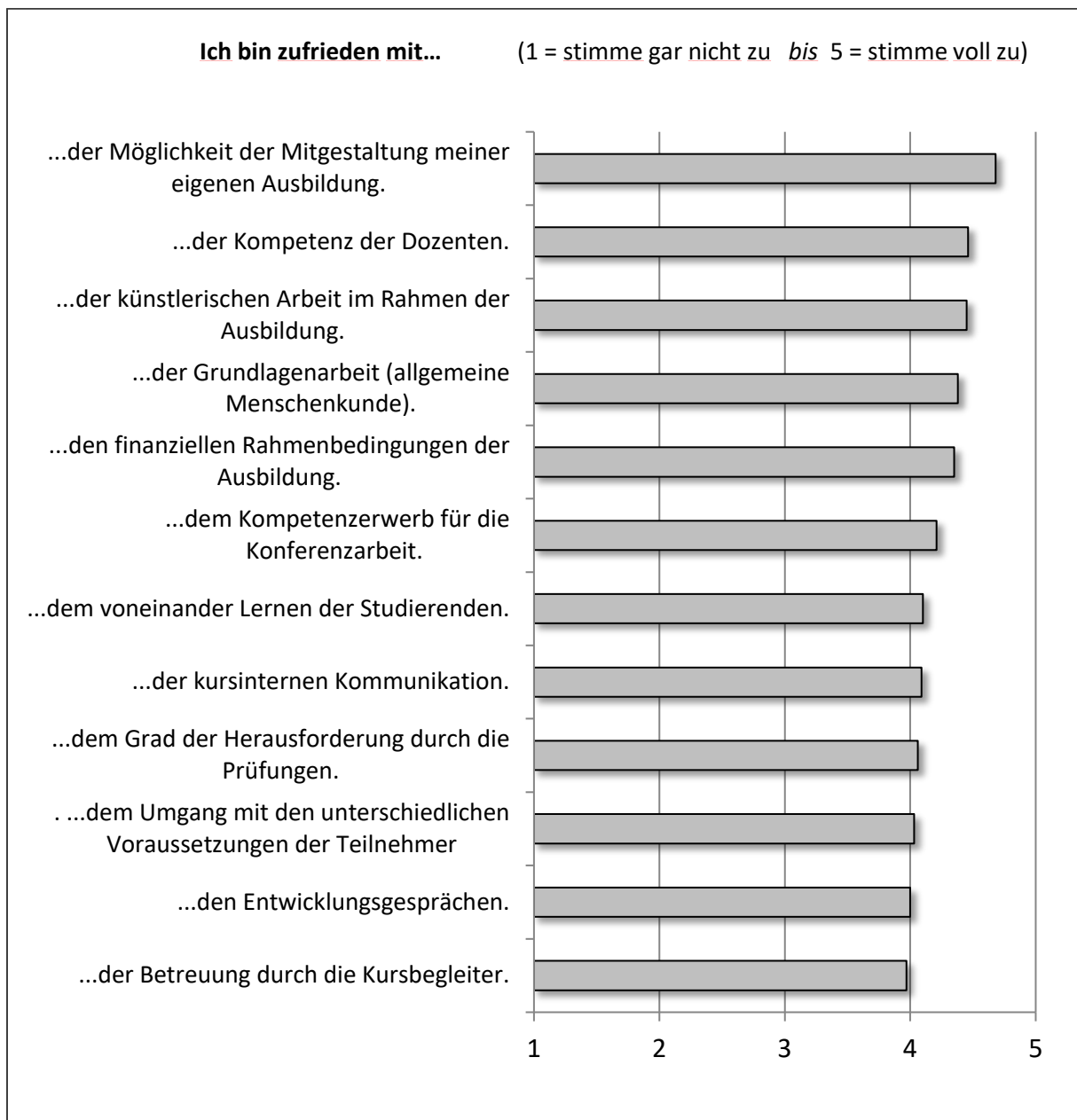


Abbildung 13: Zufriedenheit mit einzelnen Elementen der Ausbildung (Teil1)

In Abbildung 13 sind diejenigen Aspekte dargestellt, die sehr positiv beurteilt wurden – die Mittelwerte liegen hierbei im Zwischenbereich der Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“. Neben der bereits mehrfach erwähnten Möglichkeit zur Mitgestaltung und der Würdigung der künstlerischen Tätigkeiten und der Arbeit an der Menschenkunde, wird auch die Qualität der Dozenten sehr gewürdigt. Auch mit den finanziellen Rahmenbedingungen sind die Absolventen offenbar sehr zufrieden.

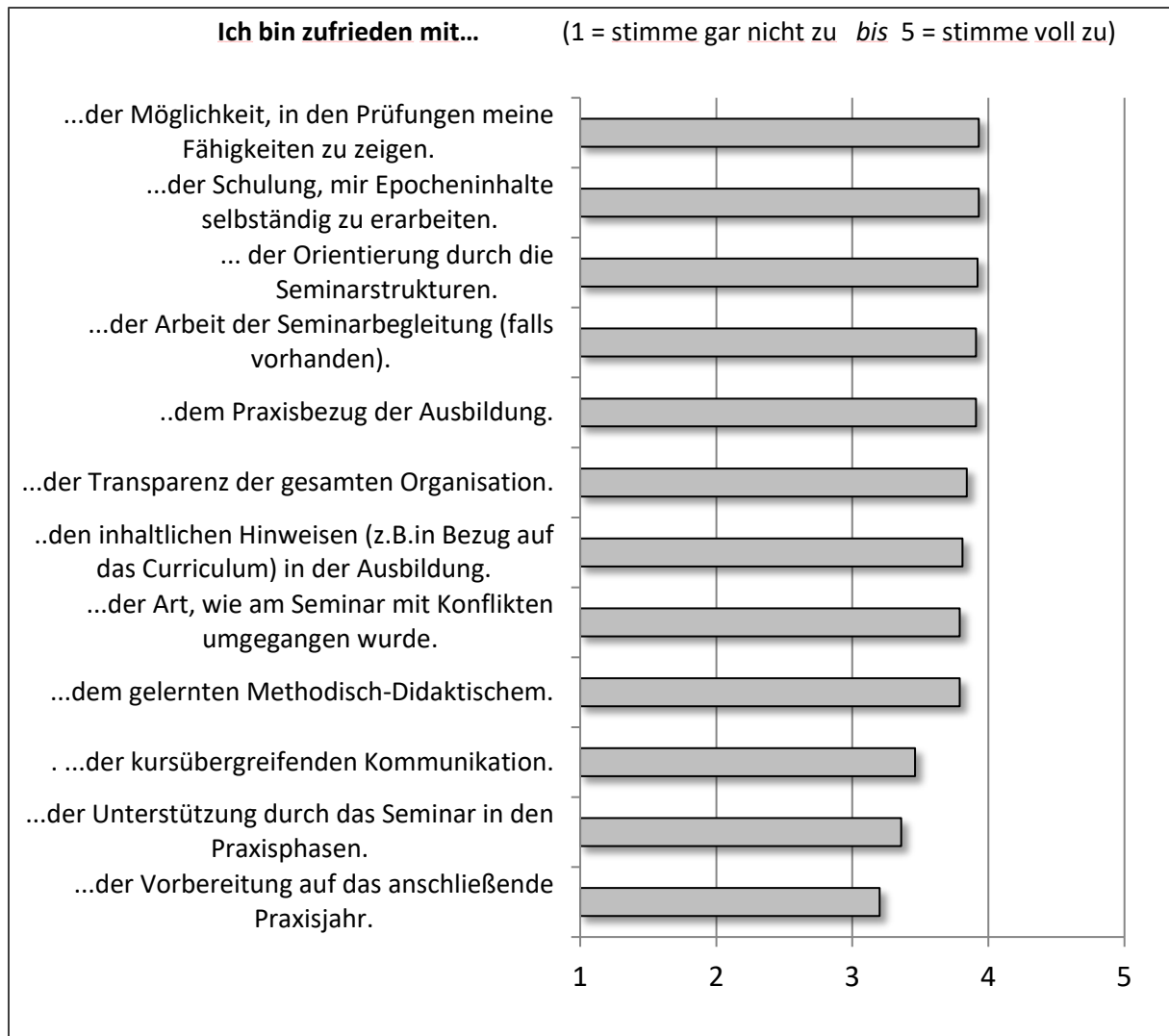


Abbildung 14: Zufriedenheit mit einzelnen Elementen der Ausbildung (Teil2)

Wie Abbildung 14 zeigt, sind die Absolventen auch mit den übrigen Aspekten der Ausbildung recht zufrieden. Einzig die letzten drei Aspekte zeigen eine Tendenz zur Mitte. Zur kursübergreifenden Kommunikation ist anzumerken, dass diese unter einem Seminarbegleiter wesentlich positiver eingeschätzt wurde. Und bei der Begleitung in den Praxisphasen ist zu berücksichtigen, dass gerade diese Aspekte von der neuesten Kohorte positiver bewertet wurden, was darauf hindeutet, dass es im Laufe der Jahre Lernprozesse und Veränderungen dazu gegeben hat (z.B. die Verlängerung der Praktika).

Auch bei den Fragen zur allgemeinen Zufriedenheit traten unterschiedliche Einschätzungen bei den verschiedenen Jahrgangskohorten auf. Diejenigen Aspekte, bei denen die neueste Kohorte positiver votierte, sind in Abbildung 15 dargestellt (die übrigen sind im Anhang in der Tabelle A9 zu finden).

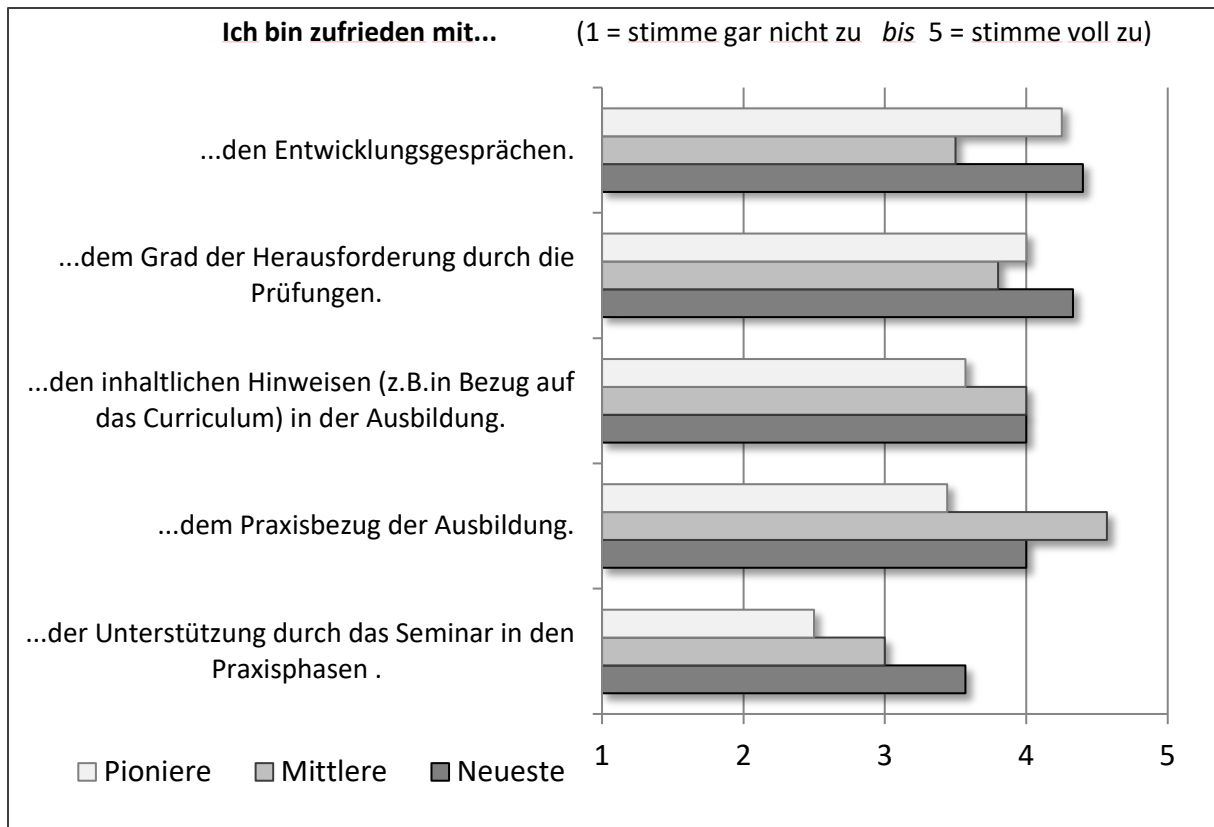


Abbildung 15: Zufriedenheit differenziert nach Jahrgangskohorten (Neueste Kohorte positiver)

Insbesondere die Begleitung der Praxisphasen wird von den jüngsten Jahrgängen positiver eingeschätzt. Auch der Praxisbezug der Ausbildung insgesamt hat sich demnach im Laufe der Zeit gegenüber den Pionierjahrgängen deutlich verbessert. Aber auch die Entwicklungsgespräche, die Passungen der Prüfungen und der Curriculumsbezug wird von jüngsten Jahrgängen besonders geschätzt – und dies insbesondere gegenüber allen sonstigen Effekten wie den Generationen und der Gruppengröße. Das deutet darauf hin, dass gerade in diesen Aspekten besondere Entwicklungsprozesse stattgefunden haben.

Bei der Differenzierung nach den Leitungsformen ergaben sich ebenfalls Unterschiede, die wie zuvor weitgehend systematisch ausfallen, wie aus der Abbildung 16 zu entnehmen ist.

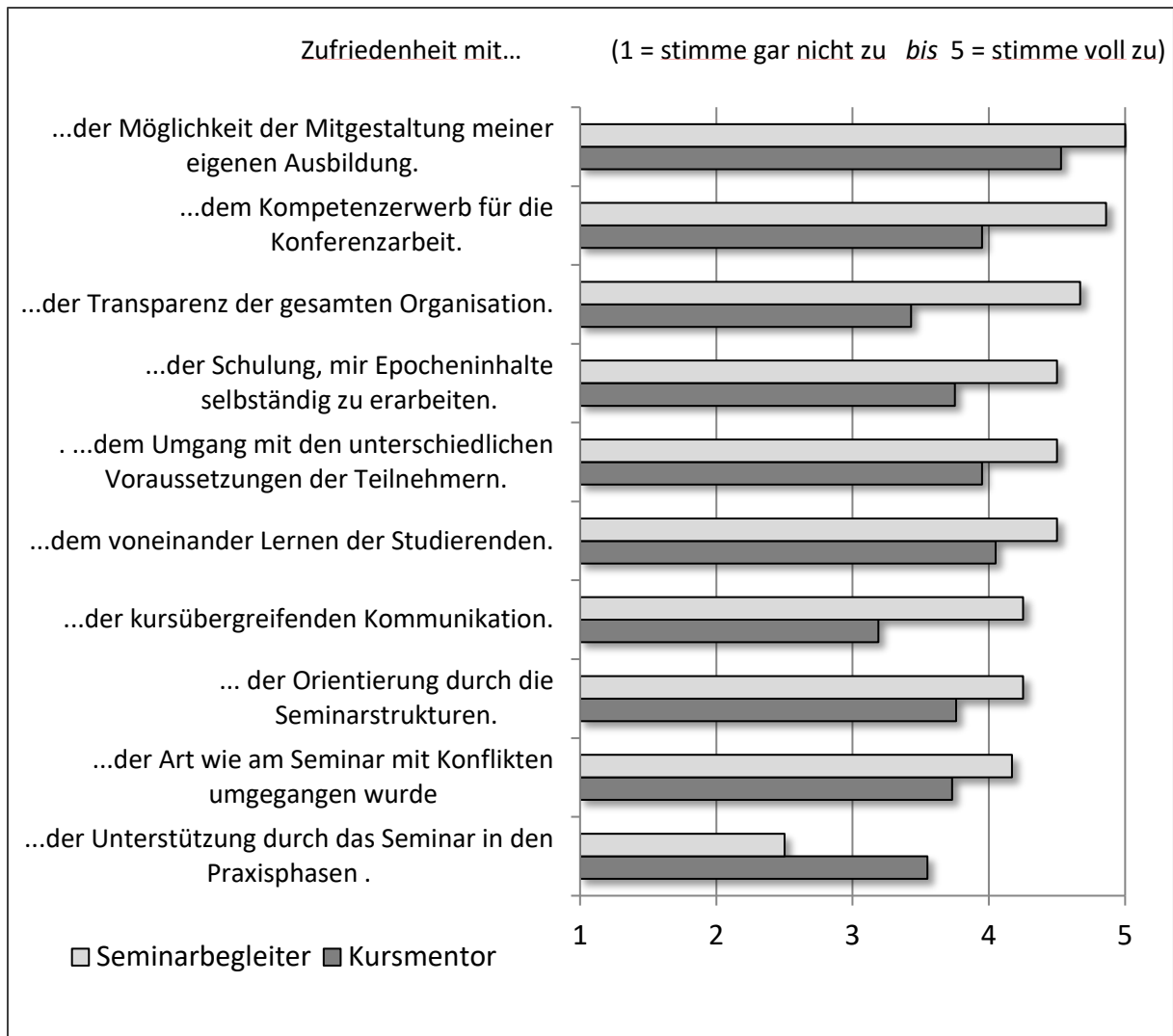


Abbildung 16: Zufriedenheit differenziert nach Art der Begleitung

Wie bereits bei dem Erwerb der Fähigkeiten fallen auch in Hinblick auf die Zufriedenheit die Einschätzungen der Studierenden aus der Pionierphase in der Regel positiver aus. Dass sich dies bei dem letzten Punkt hinsichtlich der Praxisphasen deutlich umkehrt, ist nach den vorherigen Betrachtungen nur stimmig und unterstreicht in diesem Fall die Korrektheit der Angaben, so dass eine „soziale Erwünschtheit“ als Grund für die positiven Einschätzungen zur Seminarbegleitung als Verzerrung eher auszuschließen ist.

3.7 Formen der Begleitung

Für die Begleitungsformen hat es unterschiedliche Fragenskalen, da die beiden Begleitungsformen durch ihre unterschiedlichen Einsatz- und Aufgabenfelder direkt nicht vergleichbar sind. In Abbildung 16 sind die Antworten der Studierenden mit Begleitung durch einen Kursmentor wiedergegeben.

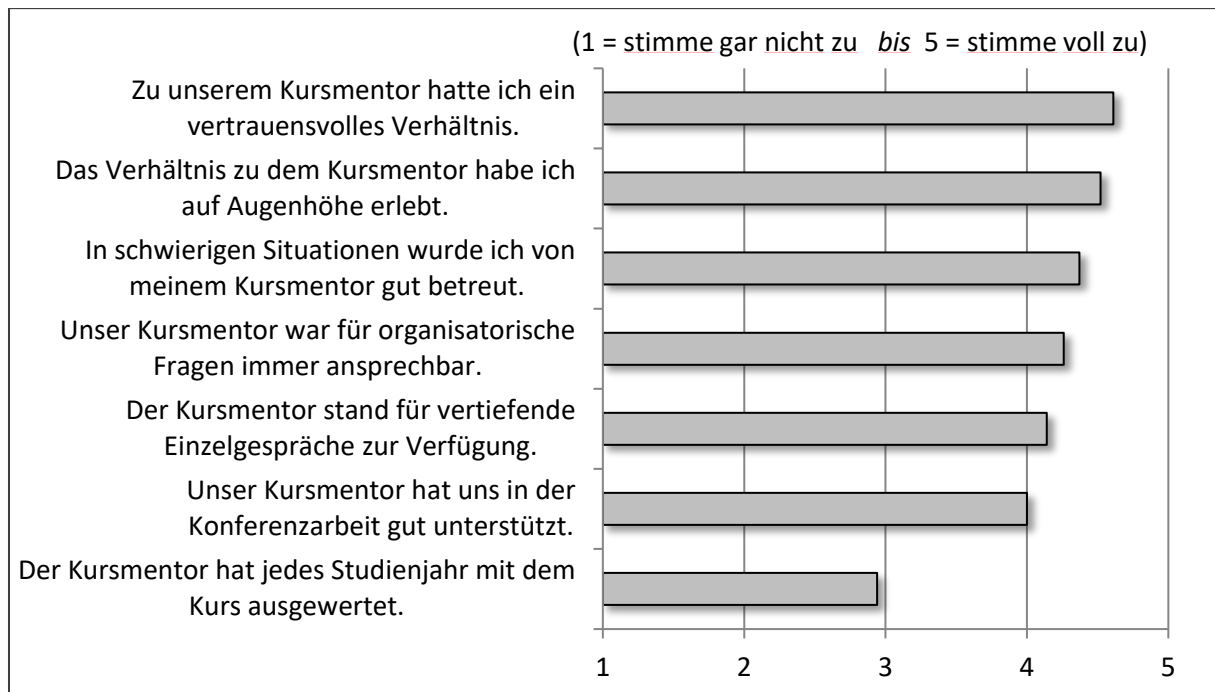


Abbildung 15: Einschätzungen zu den Kursmentoren

Die Antworten der Studierenden zeigen, dass das persönliche Verhältnis zu den Kursmentoren jeweils auf Augenhöhe erfolgte und von Vertrauen geprägt war. Die unterschiedlichen Einschätzungen im Vergleich zur Seminarbegleitung sind daher nicht in der persönlichen Beziehung begründet, sondern heben vermutlich strukturelle Gründe. Die jährlichen Auswertungen der einzelnen Studienjahre sind offensichtlich nicht immer regelmäßig oder nicht in ausreichendem Umfang erfolgt.

Die Aussagen zu den Kursmentoren fallen damit insgesamt auch positiver aus als die Aussagen der Studierenden zu der Seminarbegleitung. Dies scheint den bisherigen Ergebnissen zu widersprechen, in denen die Seminarbegleitung in den allermeisten Fällen positiver beurteilt wurde, ist aber im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass die Fragen zur Seminarbegleitung so formuliert waren, dass sie von den meisten Teilnehmern nicht zu beantworten waren.

(Die Tabelle zu den Einschätzungen der Seminarbegleitung ist im Anhang A11 einzusehen; dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass durch die geringen Fallzahlen von 5 bis 8 Teilnehmern zu den einzelnen Fragen keine repräsentativen Aussagen gemacht werden können, sondern da facto nur Einzelmeinungen wiedergegeben sind.)

3.8 Praxisjahr und Praktika

Wie bereits beschrieben sind die Praxiszeiten von den neuesten Jahrgängen durchgängig positiver eingeschätzt worden. Auch von der Gesamtheit wird das Praxisjahr jedoch sehr geschätzt, wie aus Abbildung 16 hervorgeht.

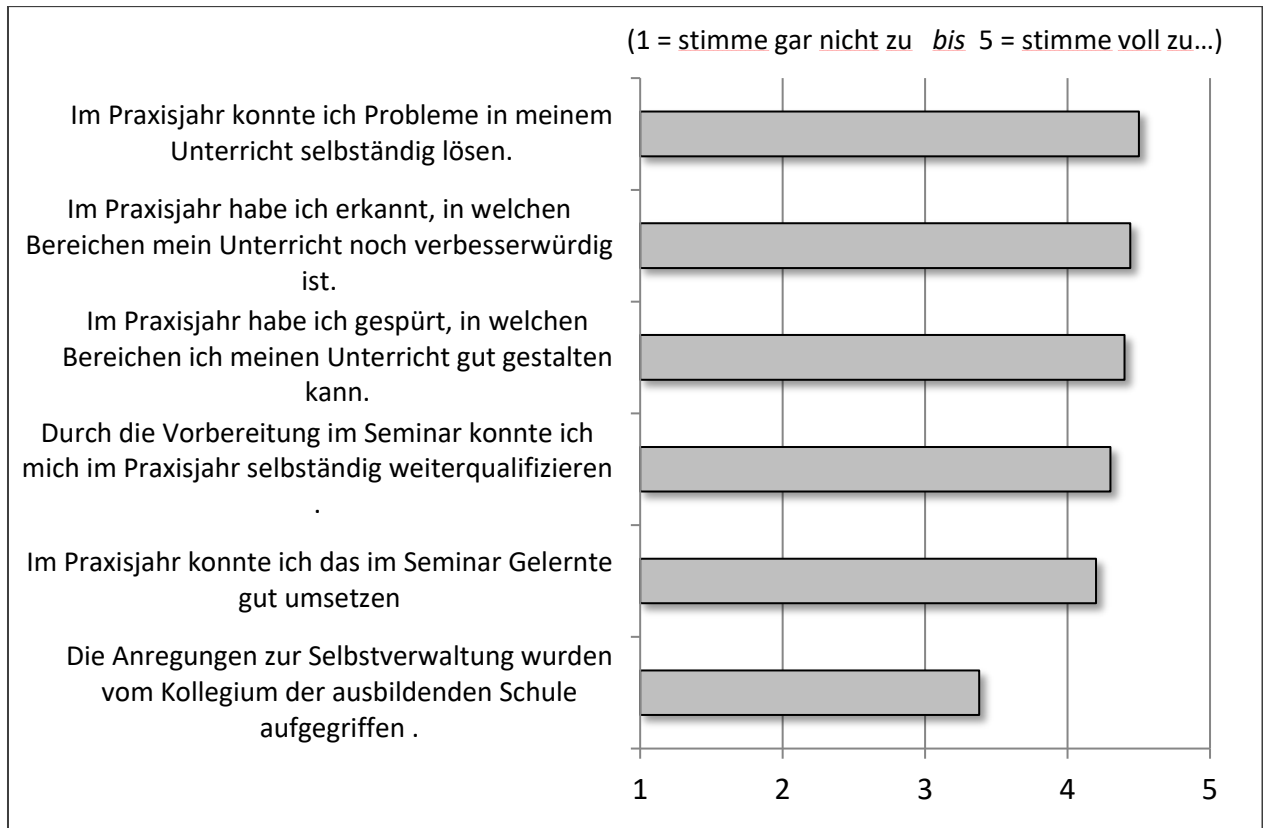


Abbildung 16: Praxisjahr - positiv formulierte Items

Insgesamt bestätigt sich durch die Antworten der ehemaligen, dass das Praxisjahr ein zentraler Aspekt der Ausbildung ist. Erkennbar ist auch, dass die Studierenden im Praxisjahr Vieles von dem umsetzen konnten, was sie im Laufe der Ausbildung gelernt haben (z.B. die eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung und das selbständige Lösen von Problemen). Zu beachten ist jedoch auch, dass die mitgebrachten Anregungen in Hinblick auf die Selbstverwaltung von den Kollegien der Schulen nur bedingt aufgegriffen wurden (obwohl die Absolventen im Allgemeinen mit der Unterstützung von Seiten der Schulen sehr zufrieden waren). Dieser Aspekt sollte weiter beobachtet werden, da die Gefahr besteht, dass hier wertvolle Erfahrungen aus einem besonders auf die Selbstverwaltung ausgerichteten Ausbildungsgang für die Praxis verloren gehen könnten.

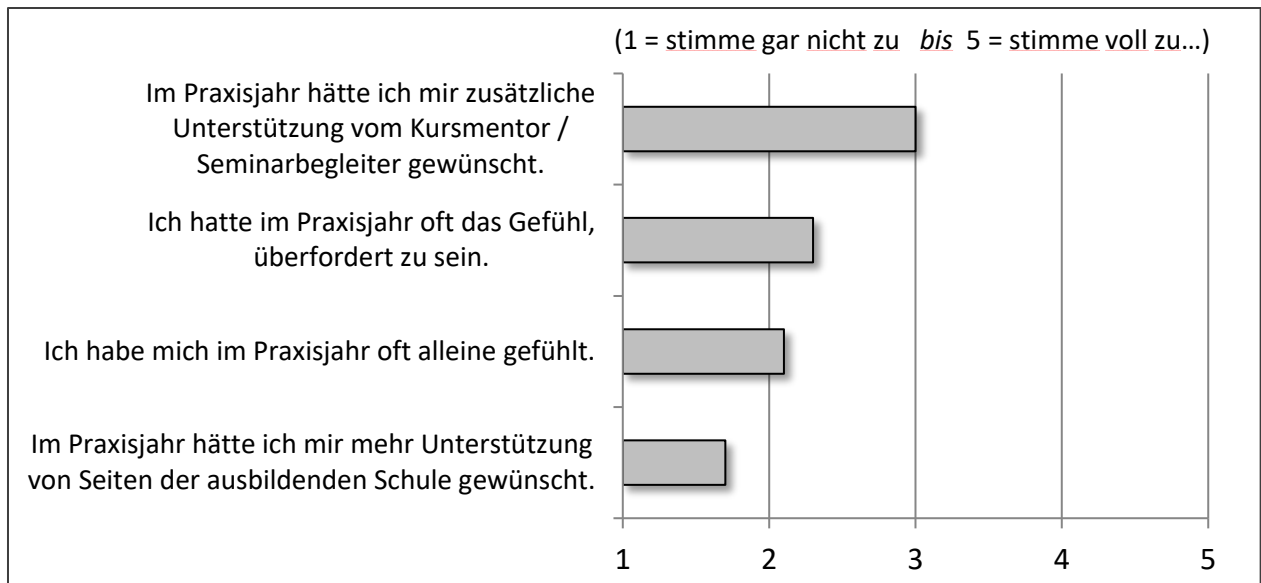


Abbildung 17: Praxisjahr - negativ formulierte Items

Auch die Beantwortung der negativ formulierten Aussagen zum Praxisjahr in Abbildung 17 zeigt, dass die Absolventen in den behandelten Aspekten keine besonderen Problemfelder sehen. Die zusätzliche Unterstützung von Kursmentoren bzw. Seminarbegleitern bewegt sich zwar bereits im Bereich der Antwortkategorie „teils/teils, hier ist aber zu berücksichtigen, dass dies eine historische Komponente hat, weil die neueren Bewertungen, die sich auf einen Kursmentor beziehen, hier bereits positiver ausfielen und es offenbar auch eine Frage der Anzahl der zu betreuenden Studierenden ist.

Die Dauer der Praktika war in den drei Jahrgangskohorten unterschiedlich:

- Mittelwert der Pioniere (1989-1996): 4,4 Wochen
- Mittelwert der mittleren Kohorte (1999-2005): 5,7 Wochen
- Mittelwert der neuesten Kohorte (2006-2015) : 9,1 Wochen

Für ausreichend hielten dies jeweils:

- aus der Gruppe der Pioniere: ein Drittel
- aus der mittleren Kohorte: ein Fünftel
- aus der neuesten Kohorte: die Hälfte

Insgesamt hielten 40% die Dauer des Praktikums für ausreichend. Dies ist ein deutliches Votum dafür, den Praktika in der Ausbildung noch größeren Raum zu geben

3.9 Prüfungen und Abschlüsse

Knapp ein Viertel der Befragten (23,4%) hat eine Abschlussprüfung absolviert und rund die Hälfte der Befragten (48,9%) hat eine alternative Leistung erbracht. Als alternative Leistungen wurden genannt: ein gemeinsamer künstlerischer Abschluss (häufigste Nennung), eine schriftliche Abschlussarbeit oder auch die Entfristung durch das Oberschulamt.

Die meisten der Antwortenden haben die Ausbildung abgeschlossen, nur vier Personen haben die Ausbildung abgebrochen, eine im ersten und drei im dritten Studienjahr, wobei als Gründe angegeben wurde:

- es wurden andere berufliche Möglichkeiten genutzt
- Einstellung als Musiklehrerin an einer Waldorfschule
- Unzufriedenheit mit der „erlebten Beliebigkeit“
- Wohnortwechsel und Übernahme einer Vollzeitstelle als Klassenlehrer

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Frage nach dem Studienabbruch nicht von allen beantwortet wurde. Zudem ist zu vermuten, dass sich „Frühaussteiger“ vermutlich weniger häufig an der Befragung beteiligt haben. Die Antworten der offenen Fragen zeigen, dass zumindest in einzelnen Kursen die Teilnehmerzahl stark geschrumpft ist, so dass der reale Anteil der Aussteiger vermutlich höher sein wird.

Trotzdem kann festgehalten werden, dass rund 85% der Befragten die Ausbildung am Ravensburger Seminar abgeschlossen haben, wobei rund 60% auch direkt in den Beruf des Waldorflehrers eingetreten sind, **was insgesamt ein vergleichsweise hoher Prozentsatz ist.**

3.10 Kursbeiträge

Die Kursbeiträge werden von den jeweiligen Kursteilnehmern selbst festgesetzt und hängen zum großen Teil auch von der Zahl der Teilnehmer ab. Sinkt diese im Laufe der Ausbildung stark ab, haben die verbleibenden Teilnehmer dann die Mehrkosten aufzufangen. Für diesen speziellen Fall sollte eventuell eine Unterstützung eingerichtet werden. Die Entwicklung der durchschnittlichen Kursbeiträge im Laufe der Zeit von 1989 bis 2015 ist in Abbildung 18 dargestellt

Jahrgangskohorte	Kursbeitrag bei Studienbeginn	Kursbeitrag zum Ende des Studiums
Pioniere: Studienbeginn zwischen 1989 - 1998	55,63 DM	62,00 DM
Mittlere Kohorte: Studienbeginn zwischen 1999 - 2005	66,00 €	70,00 €
Neueste Kohorte: Studienbeginn zwischen 2006 - 2015	61,67 €	88,18 €

Abbildung 18: Kursbeiträge differenziert nach Jahrgangskohorten

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich von 1991 bis 2015 um einen Zeitraum von 25 Jahren handelt und dass die Gruppengröße in den neueren Jahrgängen geringer war, ist die Steigerung des Kursbeitrags sehr moderat.

Die Abhängigkeit der Kursbeiträge von der Gruppengröße ist in Abbildung 19 wiedergegeben.

Jahrgangskohorte	Kursbeitrag bei Studienbeginn	Kursbeitrag zum Ende des Studiums
Gruppengröße bis 11 Teilnehmer	64,63 €	83,00 €
Gruppengröße 12 bis 19 Teilnehmer	53,00 €	60,00 €

Abbildung 19: Kursbeiträge differenziert nach Kursgrößen.

Die Kursgröße hat verständlicherweise einen deutlichen Einfluss auf den Kursbeitrag. Es liegen hierzu nur von 26 Teilnehmern vollständige Angaben vor, daher sind diese Ergebnisse nicht repräsentativ.

3.11 Übergang in die Berufstätigkeit

Es ist bemerkenswert, dass mehr als die Hälfte der Befragten (59,6%) eine weitere Ausbildung abgeschlossen hat. Diese erfolgte oft berufsbegleitend neben dem Einstieg in eine Tätigkeit als Waldorflehrer, 42,6% sind erst nach der weiteren Ausbildung als Waldorflehrer tätig geworden. Die Art der weiteren Ausbildung ist vielfältig. Häufige Nennungen sind:

- weitere pädagogische Ausbildungen (insbesondere Staatsexamen)
- weiterführende handwerkliche Ausbildungen.

58,7% der Befragten sind direkt nach der Ausbildung als Waldorflehrer tätig geworden. Dabei gibt es nur zwei echte Aussteiger. Durch die vereinzelt „Späteinsteiger“ dürfte die Einstiegsquote für den Beruf des Waldorflehrers mindestens 60% betragen. Von den „Einsteigern“ fühlten sich 85% durch ihre Ausbildung hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet. Nur 15% verneinen dies. Innerhalb der Waldorflehrerstudie von Randoll 2013 mit 1807 Befragten beantworteten die gleiche Frage 60,2% mit ja und 39,8% mit nein. Das bedeutet, dass der praxisnahe und selbstverantwortliche Ansatz der Ausbildung sich bewährt hat.

Die gute Vorbereitung spiegelt sich auch in dem geringen Anteil an „Aussteigern“ aus dem Beruf des Waldorflehrers wieder. Insgesamt sind 6 Personen aus dem Beruf des Waldorflehrers ausgeschieden, wobei allerdings zwei verrentet wurden und der dritte eine weitere Ausbildung aufnahm, die schließlich wieder zu einer Tätigkeit als Waldorflehrer führte. Damit bleiben nur drei echte „Aussteiger“ übrig, die folgende Gründe angaben:

- nach dem Praxisjahr keine Stelle gefunden
- Burnout nach 6-jähriger Tätigkeit
- Ausstieg, um als Therapeutin zu arbeiten

3.12 Offene Abschlussfragen

Zum Abschluss der Fragebogenerhebung gab es die Möglichkeit durch eine offene Texteingabe Aspekte anzumerken, die die Absolventen im Rückblick gefehlt haben und die sie dem Seminar für die Zukunft als Empfehlung mitgeben würden. Während die Antworten zur offenen Frage nach den erworbenen Fähigkeiten sich in einige wenige Kategorien zusammenfassen ließen, waren die Antworten auf die Abschlussfragen sehr individuell, so dass es sich vornehmlich um Einzelaussagen handelt, die nichtsdestoweniger sinnvolle Anregungen erhalten können.

Mehrfach genannt wurden jedoch auch einige Aspekte: Neben einer Bestätigung der bisher gelebten Praxis wurde insbesondere die Bedeutung der Selbstverwaltung in der Ausbildung hervorgehoben, wobei es hierzu die Ergänzung gab, mehr Instrumente für die Beurteilung der Qualität der selbst hervorgebrachten Strukturen an die Hand zu bekommen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse von Klassen- und Fachlehrern wurden ebenfalls mehrfach angesprochen, insbesondere besteht für Klassenlehrer auch verstärkt ein Wunsch nach geeigneten Übungsfeldern (z.B. für den Erzählteil des Unterrichts). Die Weitergabe der Erfahrungen eines Kurses an den nächsten wurde auch mehrfach angesprochen, insbesondere wenn ein Jahr oder mehr dazwischen lagen. Auch wurden mehr Gelegenheiten zu Hospitationen gewünscht, eventuell sogar auch eine verbindliche Hospitationszeit.

Die übrigen Einzelnennungen können als Optimierungsvorschläge ebenfalls von Bedeutung sein. In Hinblick auf die Frage: „*Gab es Aspekte, die Ihnen während der Ausbildung gefehlt haben?*“ wurden noch die folgenden Anmerkungen gemacht:

- Die Fähigkeit, potenzielle Lehrer zu erkennen
- Vertiefungen für Fachlehrer
- Engere Zusammenarbeit mit Oberstufenlehrerseminar
- Die Begleitung der Praktika sollte in engerer Kooperation mit den Lehrkräften der Schule erfolgen
- Am Anfang eine intensivere Begleitungsphase
- rechtliche Anerkennung als Rahmen ist wichtig
- stärkere Einbeziehung von Forschung
- Hilfen bei starkem Teilnehmerrückgang im Kurs

Die vollständigen Angaben sind im Anhang A12 einzusehen.

Als Empfehlungen für die Zukunft gab es noch die folgenden Einzelaspekte:

- Die Kurse sollten Ziele und Ansprüche klar formulieren
- Ein regelmäßiger Austausch über Befindlichkeiten
- Konferenztechniken stärker schulen
- Stärkere Besinnung auf die Ursprünge
- Rahmenbedingungen verbessern
- professionelle Öffentlichkeitsarbeit
- demokratisches Prinzip bei Wahl der Begleitung beibehalten
- Umgang mit Belastungen, damit der Idealismus nicht untergeht

Auch hierzu gab es mehrere Aussagen, die die bisherigen Abläufe der Ausbildung explizit gewürdigt haben, was die generelle Zufriedenheit der Absolventen mit ihrer Zeit am Ravensburger Lehrerseminar erneut untereicht.

4 Gemeinsames Fazit aus dem qualitativen und quantitativen Teil der Evaluation

Petra Böhle und Jürgen Peters

Die Absolvent*innen des selbstverwalteten Ravensburger Lehrerseminars schätzen im Rückblick ihre Ausbildung als Quelle für zahlreiche pädagogische Fähigkeiten, die ihnen in ihrer gegenwärtigen pädagogischen Arbeit sehr zugute kommen. Diese reichen von der Übernahme von Verantwortung und Konfliktmanagement über die persönliche Entwicklung als Pädagog*in bis hin zur Selbstreflexion und Selbstführung. Sehr zufrieden sind die Absolvent*innen auch mit der pädagogischen und künstlerischen Qualität der Kurse, der Möglichkeiten der Mitgestaltung und den Lernprozessen innerhalb der einzelnen Kurse. Die Kunst wird dabei als ein wesentliches Element zur Weiterentwicklung der Persönlichkeitsstruktur erfahren.

Daher kann man insgesamt von einem gelungenen Ausbildungskonzept sprechen, was auch an dem vergleichbar hohen Anteil der Studierenden deutlich wird, der nach dem Abschluss der Ausbildung zur Waldorfschule geht und dort auch gut zurechtkommt. Der Anteil der Absolvent*innen, die sich nach der Ausbildung hinreichend auf den Beruf der*s Waldorflehrer*in vorbereitet fühlen, liegt mit 85% deutlich höher als der in der WaldorfLehrer*innenstudie von Randoll ermittelte Wert von 60%. Nach aktuellem Stand gibt es unter den Absolvent*innen des Ravensburger Seminars, die eine Tätigkeit an einer Waldorfschule aufgenommen haben, auch nur sehr wenige Aussteiger.

Als begünstigende Bedingungen für diese positiven Ergebnisse kommen in erster Linie drei Faktoren in Betracht: Die Selbstverwaltung des Seminarbetriebs, der zu erlernende Umgang mit der Diversität in den einzelnen Kursen und die Lernprozesse der Studierenden untereinander. Durch die selbstverwaltete Seminarstruktur ist für viele Ehemalige die Praxis der Selbstverwaltung rückblickend zu dem zentralen Element der Ausbildung geworden, was auch in Form von Erneuerungsimpulsen in die Schulen getragen wird. Allerdings äußerten sich die Absolvent*innen eher zurückhaltend darüber, wie ihre Anregungen dann in den Kollegien aufgenommen wurden. Dies ist ein Aspekt, der weitere Beachtung finden sollte.

Insbesondere zeigt die Untersuchung der unterstützenden Faktoren für das Praxisjahr, dass neben der pädagogischen Kompetenz die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur Mitgestaltung der Schule genauso wichtig ist. Sie ist damit kein organisatorisches Beiwerk, sondern gehört zum Beruf der*s Waldorflehrer*in als gleichberechtigte Kompetenz hinzu. Dieses Ergebnis bestätigt den Ravensburger Ansatz, der Selbstverwaltung in der Ausbildung eine zentrale Rolle einzuräumen.

Neben den rundum positiven Gesamtvoten gibt es einzelne Felder, in denen noch eine Weiterentwicklung anzuregen wäre. Beim Fähigkeitserwerb fällt der Aspekt des „Erkennens der eigenen Grenzen“ etwas aus den übrigen Bewertungen hinaus und wird tendenziell eher mit „teils/teils“ beantwortet. Dies sollte vielleicht stärker in den Blick genommen werden, da diese Kompetenz ein wesentlicher Faktor für die Erhaltung der Gesundheit von Lehrkräften ist – selbstverständlich nicht der einzige. Aus der Lehrer*innenstudie von Randoll ging hervor, dass Autonomie und Selbstorganisation die größten Ressourcen von Waldorflehrkräften darstellen. Durch die Selbstverwaltung und Mitgestaltung des gesamten Seminarbetriebs erhalten die Studierenden des Ravensburger Lehrerseminars auch in dieser Hinsicht eine gute Unterstützung.

Trotz deutlicher Steigerung der Dauer der Praktika im Laufe der Geschichte des Ravensburger Seminars wird dies immer noch von der Hälfte der in jüngerer Zeit Studierenden nicht als ausreichend betrachtet und längere Praktika werden befürwortet. Zum Teil besteht auch der Wunsch nach einer intensiveren Begleitung von Seiten der KursMentor*innen im Praxisjahr. Dies hängt verständlicherweise ganz wesentlich von der Kursgröße ab. Ansonsten wird das Praxisjahr in allen Belangen sehr positiv bewertet und hat sich damit als ein wesentliches Element der Ausbildung bewährt.

Die Antworten im Fragebogen wurden insgesamt nach dem Einstiegsalter, der Gruppengröße und nach der Begleitungsform des Seminars differenziert. Während sich bezogen auf das Einstiegsalter nur wenige Unterschiede bei den Jüngeren (bis zu 40 Jahre beim Eintritt in die Ausbildung) und den Älteren zeigten, traten bei der Differenzierung nach der Gruppengröße erhebliche Abweichungen bei den Einschätzungen auf. Die größeren Gruppen (mehr als 12 Teilnehmer) bewerteten die folgenden Aspekte insgesamt deutlich positiver:

- Beteiligung an der Selbstverwaltung in der Schule
- Selbstverwaltung war zentraler Aspekt der Ausbildung
- Einschätzung zur Einarbeitung in der Schule
- Durch Verschiedenheit der Teilnehmer besser lernen, mit Diversität umzugehen
- Einschätzung des Praxisbezugs der Ausbildung
- Einschätzung der Transparenz der Organisation
- kein Wunsch nach engerer Führung

Besonders ausgeprägt waren die Unterschiede bei den Einschätzungen zur Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit der Diversität in den Kursen. Hierbei hatte die Gruppengröße einen mehrfach stärkeren Effekt wie die Zugehörigkeit zur Jahrgangskohorte. Hoch signifikant war ebenfalls die größere Wertschätzung der Selbstverwaltung in allen Seminarbelangen von Seiten der größeren Jahrgangs-Gruppen.

Das Ravensburger Lehrerseminar hat seit dem Start 1991 verschiedene Phasen und Lernprozesse durchlaufen. Studierende aus der Pionierphase (1991 bis 1996) beurteilten die meisten Fragen deutlich positiver als die Studierenden aus der neuesten Gruppe (2006-2015). Dies hängt vor allem mit der Begleitungsform und der Gruppengröße zusammen. Während die Pioniere und die mittlere Gruppe einen Seminarbegleiter für das gesamte Seminar hatten, gab es in der neuesten Gruppe KursMentor*innen für die einzelnen Kurse. Bei der Differenzierung zwischen Seminarbegleitung und KursMentor*innen fielen die Bewertungen in den meisten Aspekten zu Gunsten der Seminarbegleitung aus. Zum anderen waren in den ersten Jahren die Gruppen größer, was die bereits oben erwähnten Aspekte positiv beeinflusste. Hinzu kommt, dass über eine solch lange Zeit auch Generationeneffekte ins Spiel kommen. In den neuesten Jahrgangsgruppen, die überwiegend der Generation X zuzuordnen sind, bestehen im Vergleich zu den früheren, in denen die Babyboomer dominierten, die folgenden Unterschiede:

- Babyboomer fühlten sich in höherem Maße durch die Ausbildung auf den Beruf als Lehrer*in hinreichend vorbereitet (gut 90%), aus der Generation X ist das nur bei drei Vierteln der Teilnehmer der Fall.
- Die Generation X fühlt sich in ihren kreativen Fähigkeiten stärker gefördert, wogegen Babyboomer die Entwicklung der eigenen Lernfähigkeit besonders betonen.

- Die Generation X erlebt mehr Herausforderungen durch Prüfungen und einen stärkeren Praxisbezug. Die Babyboomer bewerten die Kompetenz durch Krisenbewältigung und die Organisation des eigenen Lernens positiver. Auch die Selbstverwaltung wird von Babyboomern eher als zentraler Aspekt der Ausbildung angesehen.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Aspekte, die von den neuesten Jahrgängen positiver gesehen werden und die somit auf Lernprozesse innerhalb der Organisation hinweisen. Dazu zählen vor allem die Ausweitung der Praktika und die Begleitung in den Praxisphasen, was zum Teil auch durch den günstigeren Betreuungsschlüssel in den kleineren Gruppen mit bedingt ist. Auch zu den Entwicklungsgesprächen äußern sich die Studierenden aus den neueren Gruppen positiver, was ebenfalls auf einen Lerneffekt innerhalb der Organisation schließen lässt. Die höhere Herausforderung durch Prüfungen, die die neueren Gruppen ebenfalls erfahren, scheint dagegen eher auf den Generationeneffekt zurückzuführen sein, was aber nicht bedeutet, dass sich die Organisation nicht darauf einstellen sollte. Ganz im Gegenteil könnte die bewusste Beachtung der offensichtlich existierenden Generationenunterschiede für die Organisation einen Gewinn bedeuten. Die qualitative Analyse der Interviews ergab, dass insgesamt ein kleinschrittiges, situativ angepasstes Lernen innerhalb der Einrichtung durch vereinzelte Rückblicke und Studierendeninitiativen stattgefunden hat, wobei dies in der mittleren Phase schwächer ausgeprägt war. Dies deckt sich auch mit den Befunden aus dem Fragebogen.

Insbesondere die zwei für die Seminararbeit charakteristischen Herausforderungen, bestehend im Umgang mit der Seminarbegleitung und der Diversität, beinhalten zugleich bedeutsame Lernchancen für die Ausbildung einer pädagogisch professionellen Haltung. Die Art der Begleitung, die ja nach dem Selbstverständnis des Ravensburger Seminars ganz bewusst keine Leitung sein soll, fordert eine offene, immer wieder neu zu justierende Grenze zwischen der Verantwortung der Seminarbegleitung und der Selbstverantwortung der Studierenden. Dies kann von den Studierenden teilweise als Handeln in diffusem, von Ungewissheit gekennzeichnetem Handlungsspielraum erlebt werden. Eine Begleitung auf Augenhöhe erfordert unter diesem Aspekt auch die Bereitschaft zu einer Gratwanderung von Seiten der Studierenden und der Begleitenden. Die Blaue Mappe hat sich in diesem Zusammenhang im Laufe der Seminargeschichte als eine hilfreiche Orientierung für die Vermittlerrolle der*s Seminarbegleiter*in etabliert. Ähnlich Bedeutsames kann auch für die Diversität innerhalb der Jahrganggruppen gesagt werden. Sie verlangt von den Studierenden zwar ein höheres Maß an Toleranz und Einsatz, ist aber zugleich die Grundlage für ein Erlernen einer Konflikt- und Krisenkompetenz in der Praxis. Dies erfordert den Umgang mit Gegensätzen bis hin zu Widersprüchen und gehört als ein wesentliches Lernfeld zu der Ausbildung hinzu. Als notwendige Herausforderung für die Studierenden sollte die Herausforderung durch die Diversität aber auch in der Relation von Einsatz und Ertrag ausgewogen bleiben, da sonst ein Schrumpfen der Gruppe droht und die Diversität wieder verloren geht.

Die Entscheidung über die optimale Gruppengröße ist ein weiterer Aspekt, der beachtet werden sollte. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Diversität in einer größeren Gruppe höher ist und Lernprozesse in vielfältiger Weise reichhaltiger beurteilt werden. Andererseits erfordern die notwendigen Begleitungen in den Praktika für die Organisation des Seminars bei einer größeren Gruppe auch einen größeren Aufwand. Diese Ambivalenzen können und sollten vielleicht auch nicht ein für alle Mal beseitigt werden, denn sie bilden ein weiteres Lernfeld, in dem sich die Organisation weiter entwickeln und immer wieder flexibel auf die jeweils neuen Herausforderungen antworten kann.

Autorennotizen

Dr. Petra Böhle ist Dozentin für Kunst in der Pädagogik und freie Mitarbeiterin des Fachbereichs Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule in Alfter

Dr. Jürgen Peters ist Lehrkraft für besondere Aufgaben des Fachbereichs Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule in Alfter