

# **Abschlussbericht der LiP – Evaluation**

## **Lehrerausbildung in der Praxis**

ein Projekt der Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Niedersachsen und Bremen

unter der Leitung von Michael Harslem und Axel Langwost

Evaluation

**Dr. Jürgen Peters**

**Alanus Hochschule**

**September 2015**

### **Inhalt:**

1.	Einblick in das Projekt und Ziele der Evaluation .....	2
2.	Datenerhebung .....	3
3.	Personenbezogene Angaben und Ausbildungsstatus .....	3
4.	Motive – Entscheidung für die Ausbildung .....	6
5.	Erfahrungen mit der Selbstausbildung .....	9
6.	Intervisionsgruppen .....	15
7.	Zusammenarbeit des Duos Ausbildungsbegleiter-Trainee .....	18
8.	Anthroposophie und Grundlagen .....	25
9.	Zufriedenheit mit der Ausbildung - Ausbildungserfolg .....	27
10.	Erfahrungen mit den Modulen .....	32
11.	Selbstverwaltung an der Schule .....	38
12.	Aktueller Unterricht .....	41
13.	Finanzierung bei den Trainees .....	45
14.	Prüfungen – und Ausstiegsgründe .....	46
15.	Differenzierungen nach Vorerfahrungen .....	48
16.	Die LiP aus Sicht der Geschäftsführer .....	51
17.	Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen .....	55
	ANHANG I: Tabellen zu den Modulen nach dem Ausbildungsstatus differenziert .....	59
	ANHANG II: Antworten zu den offene Fragen der Ausbildungsbegleiter .....	67
	ANHANG III: Antworten zu den offenen Fragen von Seiten der Lehrer-Trainees .....	71

## 1. Einblick in das Projekt und Ziele der Evaluation

Die Lehrerausbildung in der Praxis (LiP) wurde 2003 von der LAG-Niedersachsen und den Bremer Waldorfschulen gegründet, um einerseits eine zusätzliche Möglichkeit der Lehrgewinnung zu entwickeln und andererseits eine dezentrale Selbstausbildung zu inaugrieren, was insbesondere durch ein Verhältnis auf Augenhöhe zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter gewährleistet werden soll. Ausbildungsort ist die einzelne Waldorfschule und nicht ein Seminar. Die LiP wurde von 2003 bis 2014 von Michael Harslem (Entwicklungsbegleitung von Menschen und Organisationen) geleitet und ging 2014 an Axel Langwost über, der viele Jahre als Ausbildungsbegleiter tätig war und die letzten 4 Jahre die LiP-Module mitgestaltete.

Die LiP ist ein dezentrales Vollzeit-Ausbildungsangebot in der Unterrichtspraxis für Postgraduierte, die als Trainees über den Zeitraum von mindestens einem Jahr (bei heilpädagogischen Lehrkräften sind es zwei Jahre) von einer erfahrenen Lehrkraft (dem Ausbildungsbegleiter) begleitet werden. Als besonders wichtig wird erachtet, dass sich die Ausbildungsbegleiter für diese Aufgabe gründlich qualifizieren durch die Teilnahme an mindestens 12 Modulen. Ein besonderes Element der Selbstausbildung ist es, dass die Trainees wie auch die Ausbildungsbegleiter angehalten sind, ihren Ausbildungsbedarf/Lernbedarf selbst festzustellen (ggf. nach den ersten Hospitationserfahrungen und mit Unterstützung des Ausbildungsbegleiters) und darauf aufbauend im Laufe dieses Jahres ein eigenes, individuelles Curriculum zu entwickeln. Die Trainees hospitieren zunächst zum Kennenlernen ein bis zwei Wochen im Unterricht des Ausbildungsbegleiters und übernehmen dann nach und nach immer mehr selbstverantwortlich einzelne Unterrichtseinheiten, die gemeinsam mit dem Ausbildungsbegleiter vor- und nachbereitet werden. Zusätzlich nehmen Trainees und Ausbildungsbegleiter gemeinsam an mindestens 4 Modulen der Ausbildung für die Ausbildungsbegleiter teil, die über mehrere Tage an einem externen Tagungsort – losgelöst vom Schulalltag – durchgeführt werden und die z.B. folgende Themen behandeln: Erwachsenenlernen, Arbeit an Lernbarrieren, Selbstmanagement, Führung, Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik, Arbeit an der Menschenkunde, dialogische Fähigkeiten, Biografie-Arbeit, Transaktionsanalyse, psychologische Grundlagen, Praxisforschung, Portfolio-Arbeit, sozialkünstlerische Übungen, dynamische Urteilsbildung, Methoden der Intervisionsarbeit sowie Konfliktmanagement.

Daneben steht innerhalb der Schule den Ausbildungsbegleitern und Trainees eine methodisch arbeitende Intervisionsgruppe zur Seite, die entweder durch ein weiteres Ausbildungspaar oder einen zusätzlichen Kollegen der Schule gebildet wird. Schließlich können die Trainees durch die Teilnahme an der Selbstverwaltung der Schule weitere Erfahrungen sammeln und den Ausbildungsbegleitern steht zusätzlich noch die Ausbildungsbegleiter-Konferenz zur Seite.

Ziel der Evaluation ist es, die vielfältigen Komponenten der LiP-Ausbildung in der Unterrichtspraxis in Hinblick auf eine sinnvolle Entwicklungsumgebung für eine Selbstausbildung zum Waldorflehrer in Selbstverantwortung zu untersuchen, die Ausbildungserfahrungen der Trainees und Ausbildungsbegleiter zu beschreiben und den Übergang in die Berufstätigkeit an Hand der Aussagen der Trainee-Absolventen zu beleuchten.

## 2. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in drei Schritten: Im Oktober 2014 wurde mit der Sichtung der Dokumente begonnen. In Zusammenarbeit mit Michael Harslem und Axel Langwost wurden Anfang 2015 drei Fragebögen für die Trainees, Ausbildungsbegleiter und die Geschäftsführer der teilnehmenden Schulen entwickelt, die im März und April zum Einsatz kamen. Die ein- bis eineinhalbstündigen Gruppendiskussionen wurden Anfang Mai durchgeführt; zu diesem Zeitpunkt lagen bereits die deskriptiven Ergebnisse aus der Fragebogenauswertung vor, so dass diese in den Gesprächen validiert und gegebenenfalls auch diskutiert werden konnten. Daher sind die Ergebnisse der Gruppendiskussionen auch in diesem Bericht immer in die Darstellung der Ergebnisse aus der Fragebogenbefragung integriert.

Übersicht über die Datenerhebung:

### I. Dokumentensichtung

### II. Fragebogenerhebung

Lehrer-Trainees:	Rücklauf: 38 von 52 (73,1%)
Ausbildungsbegleiter:	Rücklauf: 33 von 47 (70,2%)
Geschäftsführer:	Rücklauf: 14 von 15 (93,3%)

### III. Gruppendiskussionen

Lehrer-Trainees	(10 Teilnehmer)
Ausbildungsbegleiter	(7 Teilnehmer)

Der hohe Rücklauf wurde vor allem durch zweimaliges Nachfassen und die intensive Unterstützung durch Herrn Harslem und Frau Feige-Oesker erzielt. Damit können die nachfolgenden Ergebnisse als repräsentativ gelten.

In einigen Tabellen und Abbildungen ist die Bezeichnung „Ausbildungsbegleiter“ durch den Ausdruck „ABB“ abgekürzt worden.

## 3. Personenbezogene Angaben und Ausbildungsstatus

Da die Ausbildung bereits seit über 10 Jahren angeboten wird, hat die überwiegende Mehrzahl der Trainees die Ausbildung bereits abgeschlossen, wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht:

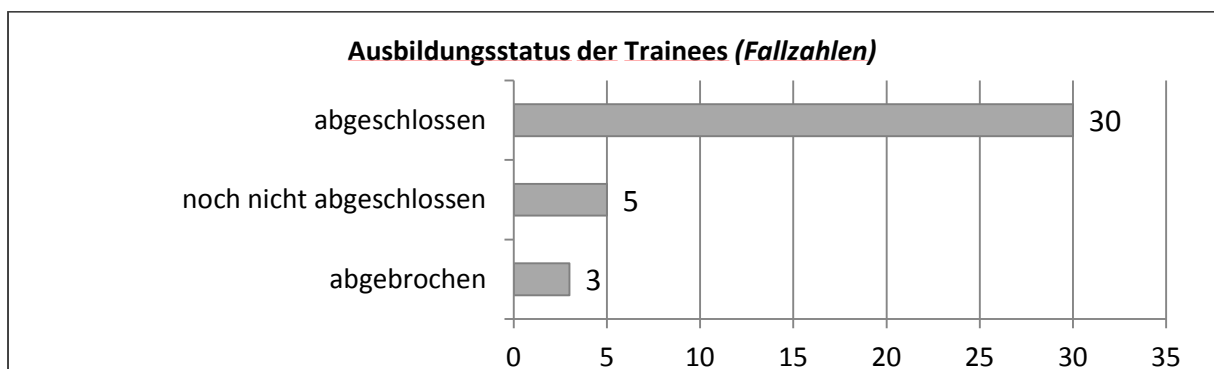
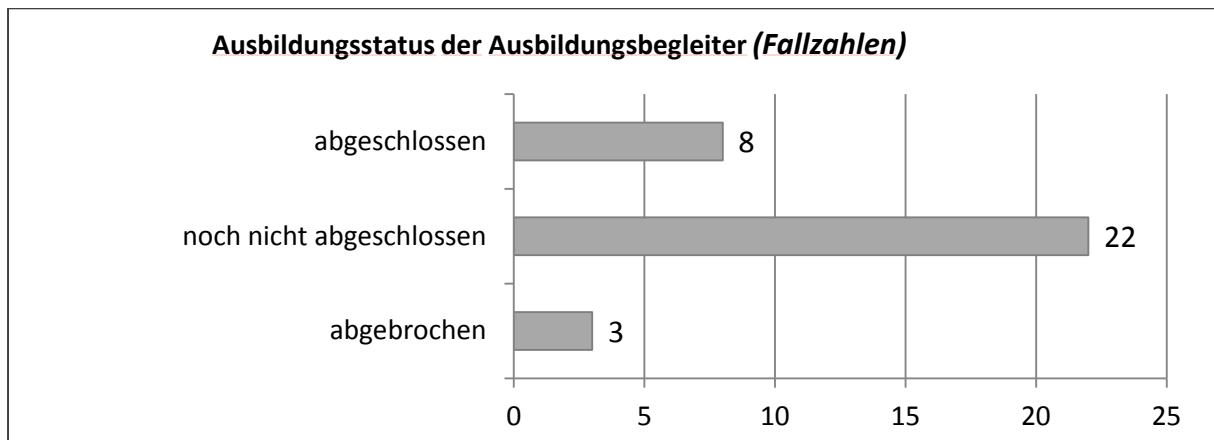


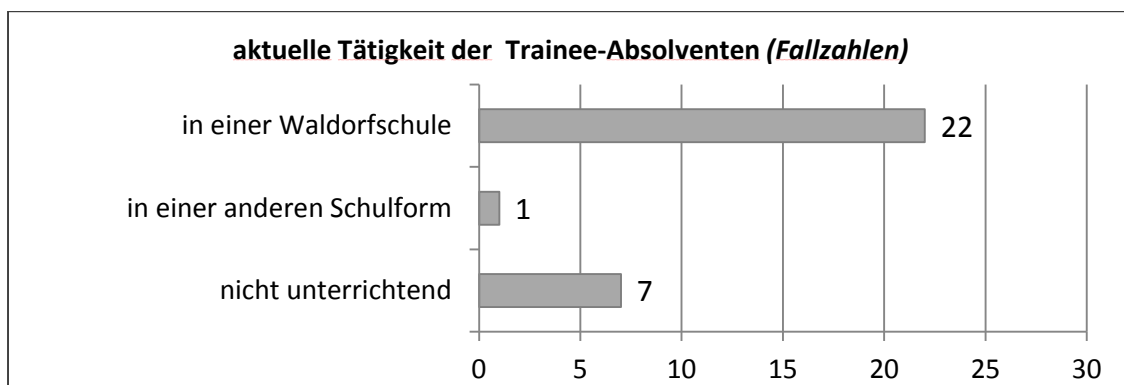
Abbildung 1: Ausbildungsstatus Trainees

Die Abbruchquote liegt vorbehaltlich der aktuell in Ausbildung befindlichen Trainees bei 7,9%. Von den 30 Absolventen haben rund zwei Drittel (n=19) die Ausbildung zum Klassenlehrer durchlaufen. Nur ein Teilnehmer machte dazu keine Angabe.



**Abbildung 2: Ausbildungsstatus Ausbildungsbegleiter**

Aus Abbildung 2 ist ersichtlich, dass von den 33 befragten Ausbildungsbegleitern bisher nur 8 ihre Ausbildung abgeschlossen haben, was unter anderem dadurch bedingt ist, dass für die Ausbildungsbegleiter von dem formalen Abschluss keine berufliche Veränderung abhängt (weitere Gründe werden im Folgenden noch dargestellt). Falls ein Abbruch der Ausbildung erfolgte, so geschah dies relativ früh und von den 3 Teilnehmern, die ihre Ausbildung vorzeitig beendeten, betreute nur einer vorübergehend einen Trainee.



**Abbildung 3: Aktuelle Berufstätigkeit der Trainee-Absolventen**

Von den 30 bisherigen Absolventen unterrichten 22 (73,3%) an einer Waldorfschule. Und unter den 7 nicht Unterrichtenden befinden sich mindestens vier, die erst vor Kurzem ihre Prüfung abgeschlossen haben, so dass der Prozentsatz derjenigen, die den Übergang zu einer Anstellung an einer Waldorfschule gefunden haben, insgesamt noch höher liegen dürfte.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den Anteil der vorangegangenen pädagogischen Ausbildungen und Tätigkeiten unter den Trainees.

	<b>Trainees</b>	<b>Ausbildungsbegleiter</b>
Altersdurchschnitt	40,4 (S=7,0) <sup>1</sup>	54,5 (S=6,2)
männlich	23,7%	45,5%
weiblich	76,3%	45,5%
pädagogische Ausbildung	44,7%	(alle)
pädagogische Tätigkeit	76,3%	(alle)
Dauer der Berufstätigkeit	(nicht erfasst)	22,2 Jahre (S=6,9)

**Tabelle 1: personenbezogene Angaben zu den Trainees**

Da es sich bei der LiP um eine postgraduierte Ausbildung handelt, liegt bei allen Trainees eine entsprechende fachliche Ausbildung vor. Unter den in Tabelle 1 angegebenen pädagogischen Abschlüssen kommen nach Angaben zu einer offenen Frage die folgenden Aspekte vor:

- Staatsexamen
- Waldorflehrerdiplom
- Musiklehrerdiplom
- Klassenlehrerdiplom
- Master Pädagogik
- Diplom Fachstudium
- Atem- Sprech- und Stimmlehrer
- Ausbildereignungsprüfung
- Diplom Instrumentalpädagogik
- Diplom Kunsttherapie

Bei beruflichen Tätigkeiten können die Einzelnennungen folgenden Kategorien zugeordnet werden:

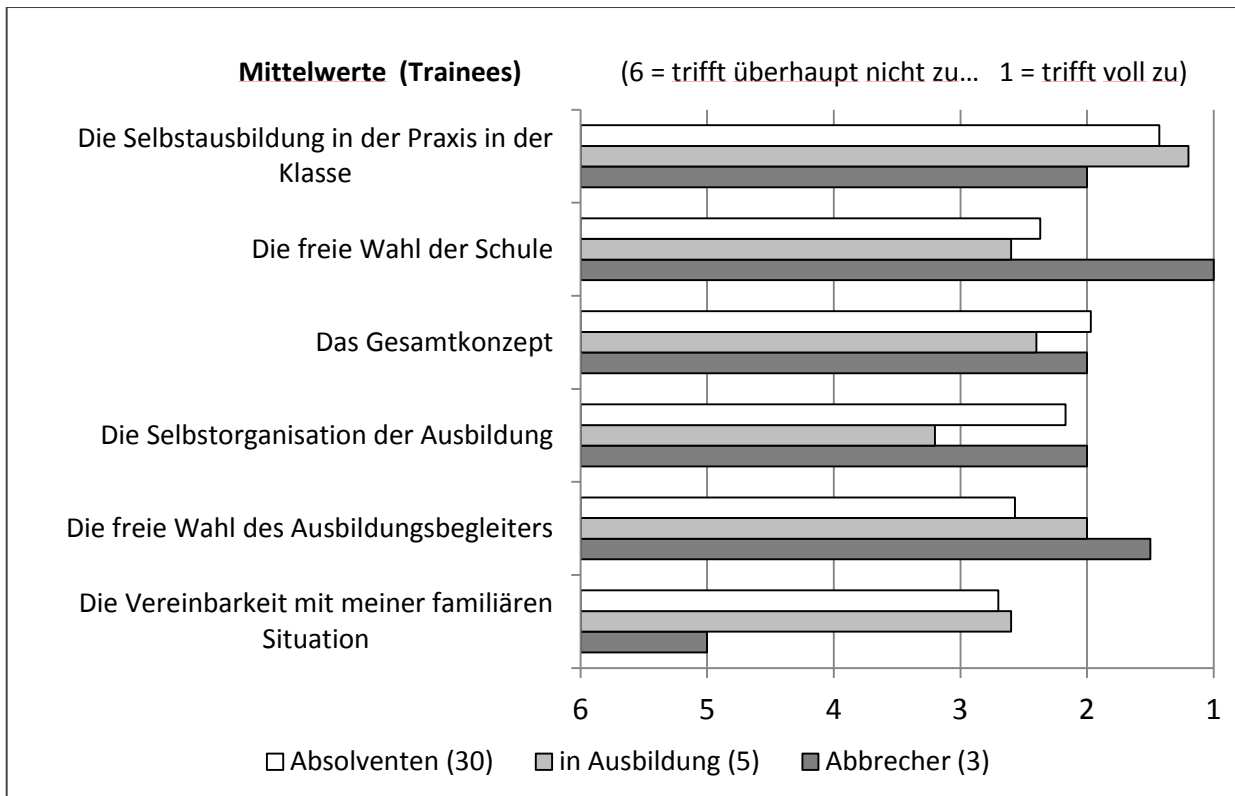
- freiberufliche Tätigkeit in pädagogischen Einrichtungen
- Nachhilfetätigkeit
- Zivildienst
- Unterricht bzw. Unterrichtsvertretungen in der OGS
- Projektarbeiten mit Schülern
- Kinder- und Jugendarbeit im kirchlichen Rahmen
- künstlerische Kurse (Erwachsenenbildung)
- künstlerisch-therapeutische Tätigkeiten
- Unterricht an Berufsfachschulen
- Stadt Schule
- Ehrenamtliche Begleitung von Klassen
- privater Unterricht

<sup>1</sup> S = Standardabweichung (d.h. die Streuung: Liegt das Durchschnittsalter bei 40 Jahren und beträgt S = 7 Jahre, dann haben zwei Drittel der Gruppe ein Alter zwischen 40 minus 7 und 40 plus 7, also zwischen 33 und 47.)

- Theaterpädagogische Tätigkeit

#### 4. Motive – Entscheidung für die Ausbildung

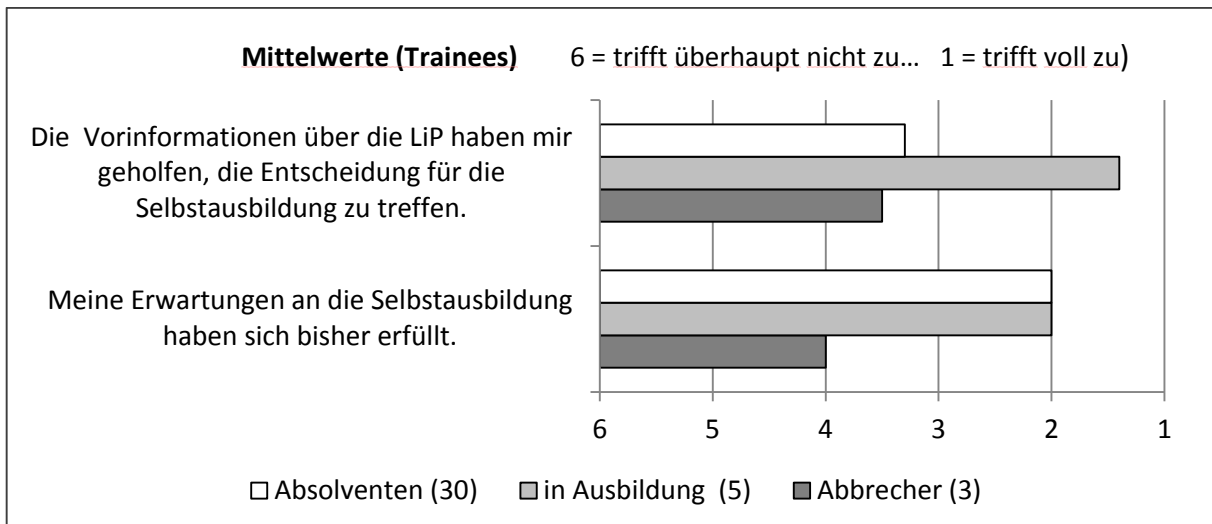
Da sich für fast alle Ausbildungsbereiche Unterschiede in den Einschätzungen der in Ausbildung befindlichen Trainees zu den Beurteilungen der Absolventen und Aussteiger finden lassen, werden die Darstellungen der Einzelergebnisse differenziert nach dem Ausbildungsstatus dargestellt. Aufgrund der geringen Fallzahlen bei jeweils zwei von drei Gruppen wurde auf eine Berechnung der Signifikanzen verzichtet. Die Differenzierung ist trotzdem sinnvoll, da sonst Verzerrungen eintreten würden; insbesondere wegen der oft sehr abweichenden Beurteilungen der vorzeitig Ausgeschiedenen.



**Abbildung 4: Welche Motive waren wichtig? (Trainees, n = 38)**

In Abbildung 4 ist zu erkennen, dass die Selbstausbildung in der Praxis bei Absolventen und in Ausbildung befindlichen Trainees ein führendes Motiv darstellt, was sich auch in der Gruppendiskussion mit den Trainees bestätigte. Für einige der Teilnehmer wäre nach eigener Aussage gar keine andere Ausbildungsform in Frage gekommen. Bei allen Aussteigern hatte die freie Schulwahl wohl die höchste Priorität, die Vereinbarkeit mit der Familie dagegen eine geringe Bedeutung. Die Einschätzungen der Absolventen stimmen mit den in der Ausbildung Befindlichen weitgehend überein, nur bei dem Aspekt der Selbstorganisation zeigt sich bei den Absolventen eine größere Gewichtung.

Rund 60,5% aller Trainees geben zudem an, dass im Laufe der Ausbildung keine neuen Motive hinzugekommen sind.



**Abbildung 5: Einschätzungen zum Einstieg und bisherigem Verlauf (Trainees, n = 38)**

Abbildung 5 zeigt neben den weitgehend erfüllten Erwartungen bei den in Ausbildung befindlichen Trainees und Absolventen eine unterschiedliche Einschätzung in Bezug auf die Vorinformation, die von den aktuell in Ausbildung befindlichen positiver eingeschätzt wird, die vermutlich von den Erfahrungen aus den ersten Jahren der LiP profitiert haben. Auch in der Gruppendiskussion ergaben sich abweichende Einschätzungen, während einige Absolventen berichteten, dass Ihnen die freie Wahl des Ausbildungsbegleiter zu Beginn nicht klar war (aber auch faktisch an der Schule meist nicht vorlag), gaben die in Ausbildung befindlichen Trainees an, vorab gut informiert worden zu sein. Besonders kontrovers wurde der sogenannte LiP-Stick diskutiert (ein USB-Stick mit Informationen über die LiP, den die Trainees zu Beginn der Ausbildung erhielten). Während einzelne sich von der Fülle der Information erschlagen fühlten, eine Orientierung vermissten oder lieber eine Art „Youtube-Clip“ vorgezogen hätten, kamen andere mit einer selektiven Nutzung gut zurecht. Die Orientierung scheint am Anfang jedenfalls das größte Problem zu sein:

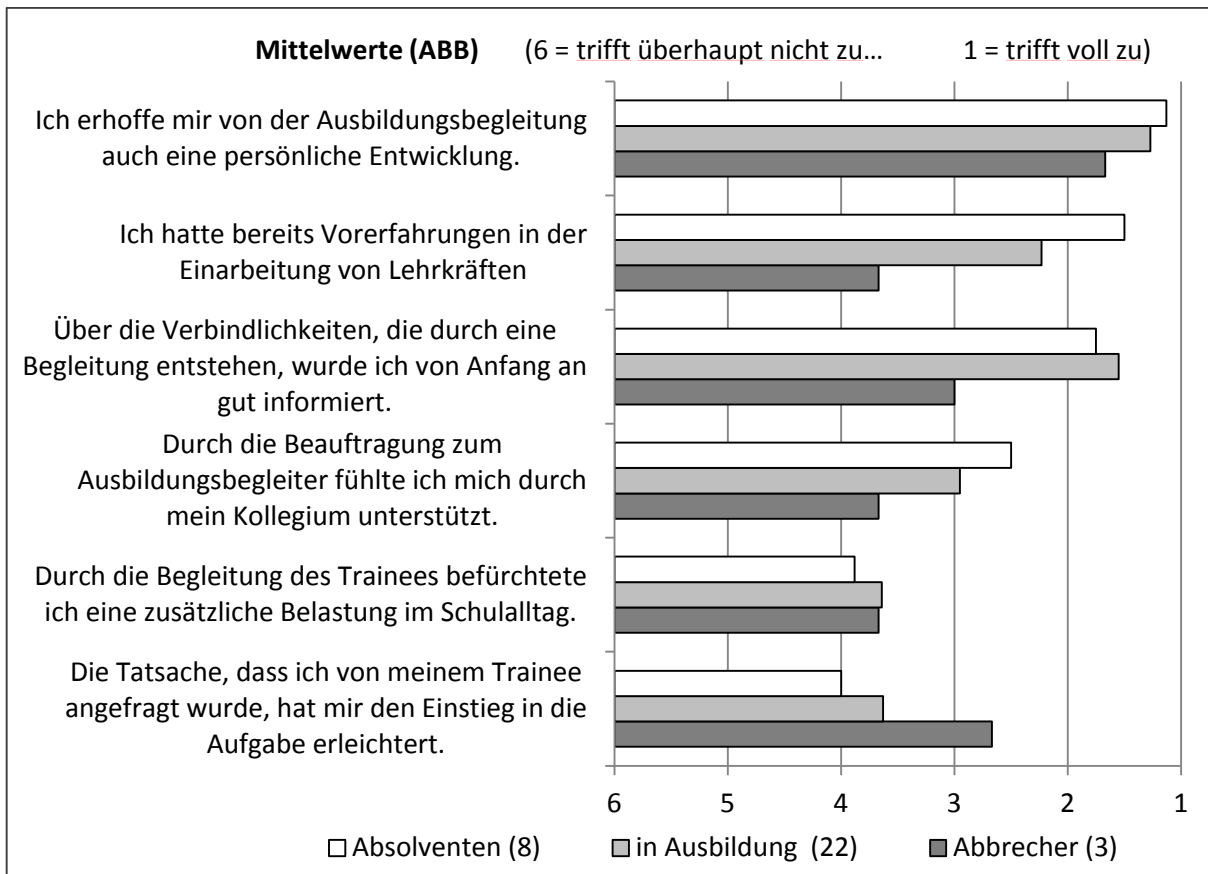
*„Also ich fände ein LiP Handbuch auch praktischer als den LiP-Stick. Allein schon die Frage, in welcher Reihenfolge öffne ich was? Wo ist der Anfang? Wie gehts dann weiter?“*

(Z. 503-596)

Aber auch bei später auftretenden Unklarheiten war der LiP-Stick hilfreich:

*„...also dass manche Sachen nicht so wirklich klar sind: Nee, das ist so, das ist so nicht. Dann hab ich gedacht, ich hab ja den LiP-Stick, jetzt guck ich da mal rein. Und verifizier das, das ein oder andere. Und hab da doch schon Diskrepanzen feststellen könne: Ja, hier steht... ne? Und von daher fand ich ihn sehr hilfreich.“*

(Z. 605-610)



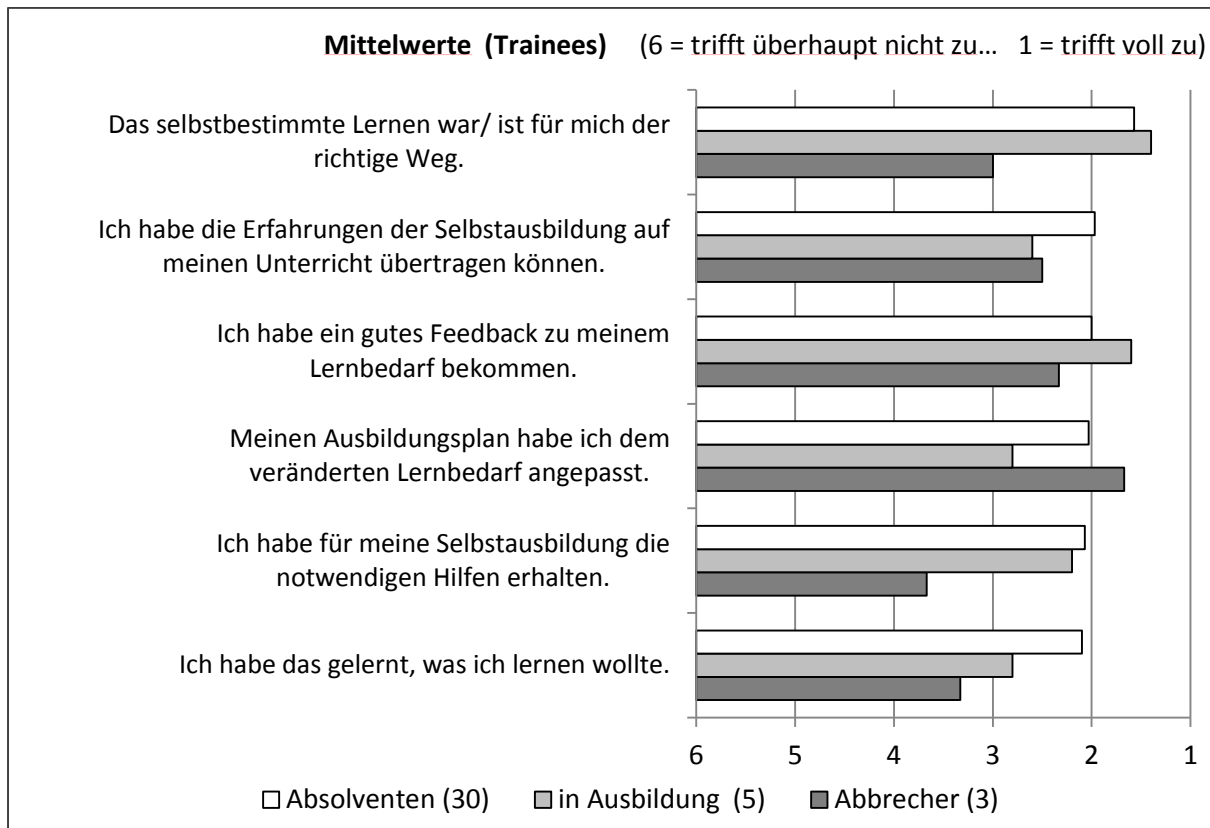
**Abbildung 6: Entscheidung für die Ausbildung (Ausbildungsbegleiter, n = 33)**

Wie aus Abbildung 6 hervorgeht, unterscheiden sich die Motive der in Ausbildung befindlichen Begleiter kaum von denen der Absolventen, wobei das vorrangige Motiv die persönliche Weiterentwicklung ist. Über die Verbindlichkeiten der Ausbildung fühlen sich bis auf die vorzeitig Ausgestiegenen ebenfalls alle Teilnehmer gut bis sehr gut informiert. Interessanterweise steht dieser Aspekt mit der Verbesserung des eigenen Unterrichts bei den Ausbildungsbegleitern in einem Zusammenhang ( $r=0,55$ ; siehe Kapitel 11). Ebenfalls bemerkenswert ist, dass die Anfrage von Seiten eines Trainees nur von einem der vorzeitig Ausgestiegenen als erleichternd erlebt wurde, für alle übrigen scheinen demnach mehr intrinsische Motive im Vordergrund zu stehen. Auch die Befürchtung, die Begleitung eines Trainees könnte sich belastend auswirken, hat offenbar keine allzu große Rolle gespielt. Die Unterstützung durch das eigene Kollegium bei der Aufgabe als Ausbildungsbegleiter wurde zwar nicht als sehr groß erlebt, neigt sich aber in der Beurteilung eher zu der positiven Seite („trifft eher zu“)



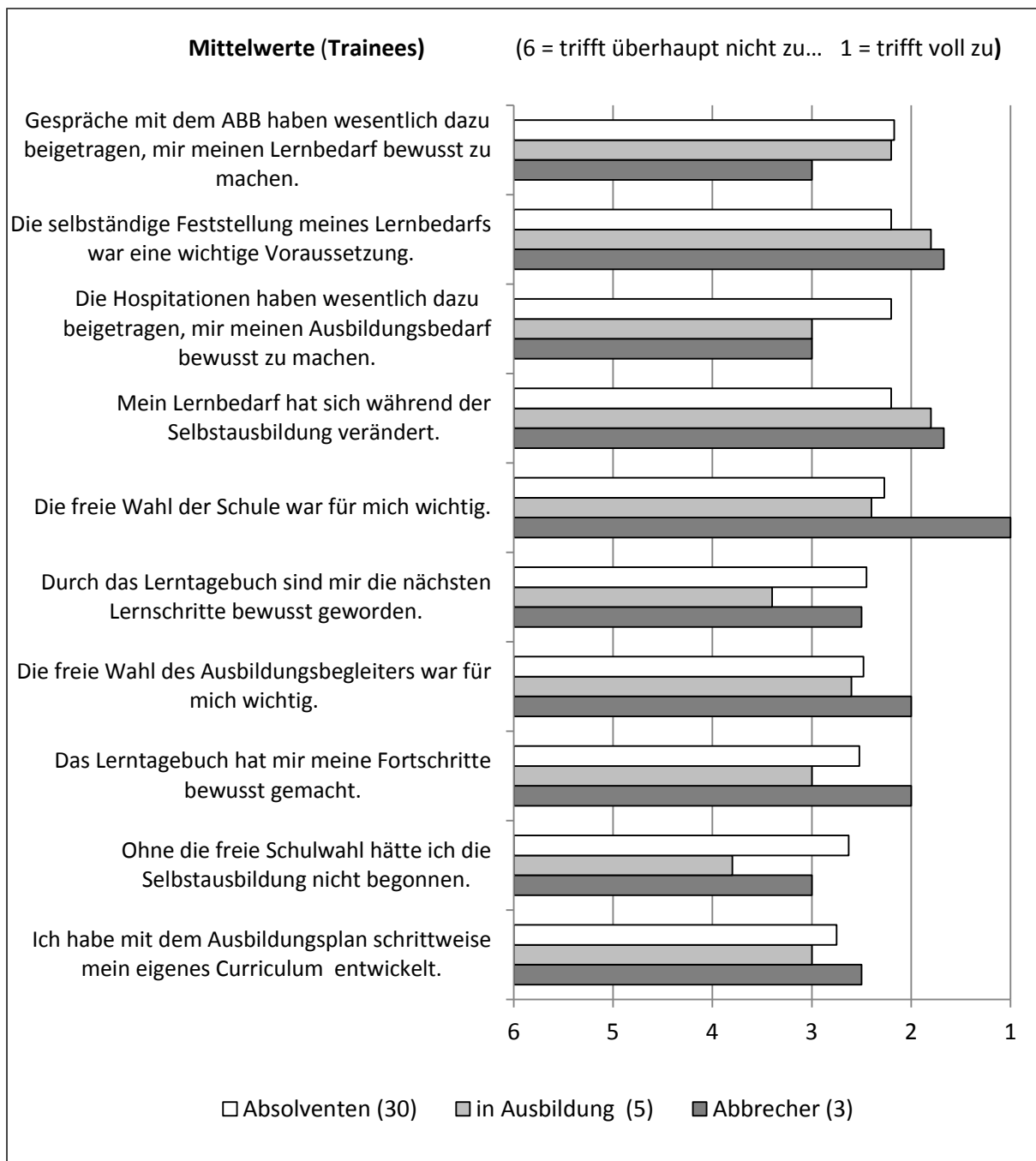
## 5. Erfahrungen mit der Selbstausbildung

In den folgenden Abbildungen wurden die Aussagen nach dem Grad der Zustimmung der Absolventen angeordnet:



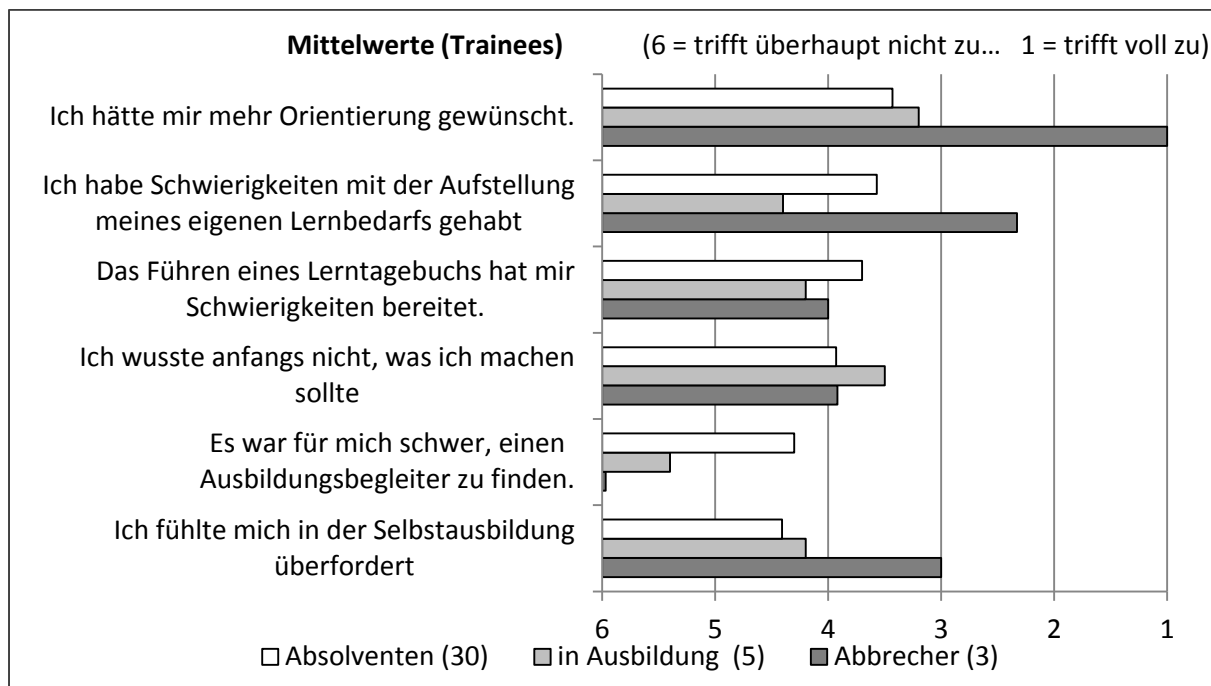
**Abbildung 7: Einschätzungen zur Selbstausbildung – große Zustimmung (Trainees, n = 38)**

In Abbildung 7 sind diejenigen Aussagen zusammengefasst, deren Mittelwerte annähernd 2 oder besser sind. Die Trainees bestätigen überwiegend, dass das selbstbestimmte Lernen für sie der richtige Weg war und zumindest die Absolventen geben an, dass sie die Erfahrungen überwiegend auf den Unterricht übertragen konnten und gelernt haben, was sie lernen wollten. Das Feedback zum Lernbedarf und die notwendigen Hilfen werden ebenfalls positiv beurteilt.



**Abbildung 8: Einschätzungen zur Selbstausbildung – mittlere Zustimmung (Trainees, n = 38)**

In Abbildung 8 tendieren die meisten Aussagen zur Kategorie 3, „trifft eher zu“. Ausgenommen davon sind die Gespräche mit dem Ausbildungsbegleiter sowie die selbständige Feststellung des Lernbedarfs. Die freie Schulwahl ist wie bereits erwähnt für die vorzeitigen Aussteiger besonders wichtig gewesen. Sie war aber für die befragten Trainees keine absolute Voraussetzung. Erfahrungen mit dem Lerntagebuch werden als eher wichtig für den Lernprozess beschrieben. Die mag damit im Zusammenhang stehen, dass in dem Gruppeninterview mit den Trainees zum Ausdruck kam, dass das Lerntagebuch besonders für das Schreiben des Portfolios von Bedeutung war. Insofern ist das reine Schreiben des Lerntagebuchs noch einmal zu unterscheiden von einem späteren Reflexionsprozess über das Geschriebene, der von den Trainees im Interview als besonders fruchtbar bewertet wurde.



**Abbildung 9: Einschätzungen zur Selbstausbildung – negative Items (Trainees, n = 38)**

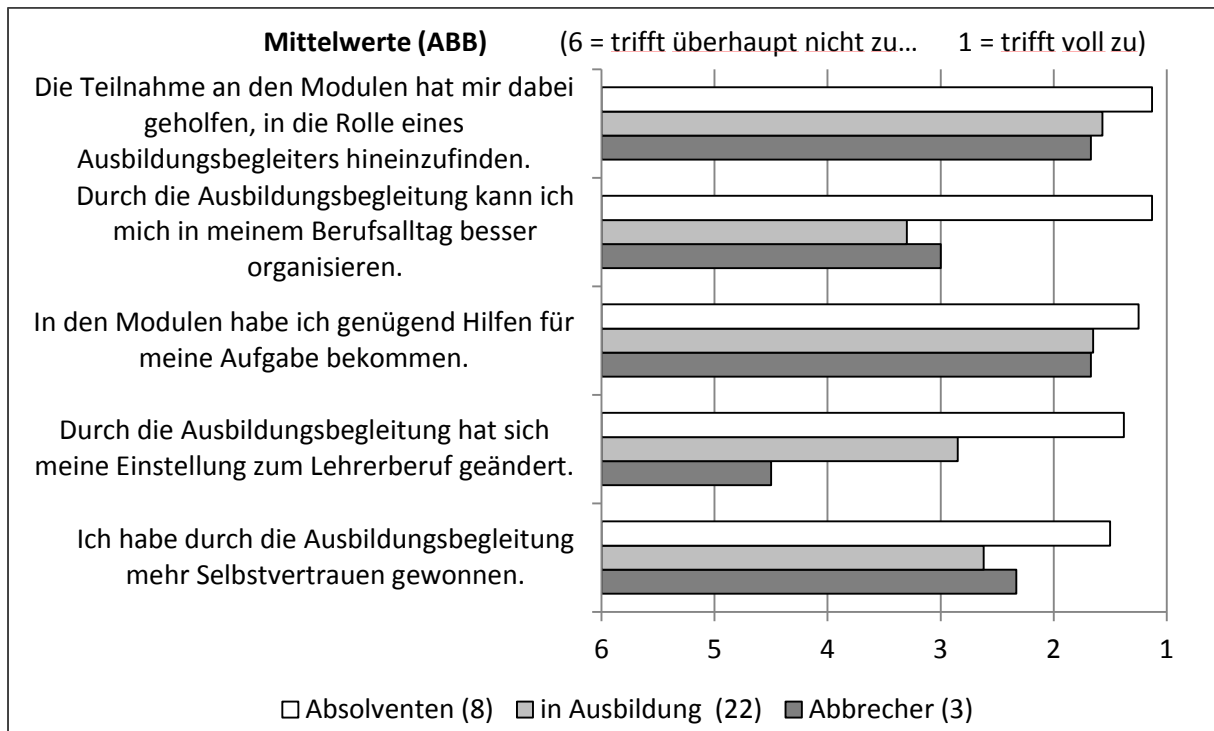
In Abbildung 9 sind Items mit negativer Aussage zusammengefasst, die überwiegend abgewiesen werden, daher letztlich eine positive Aussage darstellen. Nur bei dem Wunsch nach Orientierung liegt der Mittelwert bei den Absolventen mit 3,43 im neutralen Bereich. Es wird ersichtlich, dass insbesondere die Abbrecher sich mehr Orientierung gewünscht hätten und sich deshalb auch eher überfordert gefühlt haben. Aus dem Gruppeninterview geht hervor, worauf sich der Wunsch nach Orientierung genau bezieht:

*„Was ich dann so vermisse, ist am Anfang so eine Glamour-Broschüre, also ich hab so nen Memory Stick gehabt mit PDFs drauf und ich hab es mir Zeile für Zeile durchgelesen und da war es mir schon so halbwegs bewusst, was da passiert und welche Elemente es gibt. Aber es so viele Hunderte von PDFs, und wenn man diese PDFs nicht liest, dann hat man ein großes Defizit. Und ich glaube, es ist einfach zu wichtig, denn dieses Konzept finde ich gut, von dieser LiP-Sache, sonst hätte ich es auch nicht gemacht, aber für einen, der von außen rein kommt, der kann es am Anfang gar nicht nachvollziehen, der braucht erst mal so ne Story am Anfang - worauf lasse ich mich da eigentlich ein?“* (Z. 470-482)

Der Hinweis auf eine „Story“ spricht sich für eine grobe Erstorientierung aus, wie eine Art roter Faden, um den der Einzelne seine Ausbildung individuell gestaltet. Daher liegt hier auch kein Widerspruch mit dem Prinzip der Selbstverantwortlichkeit vor.<sup>2</sup>

Auch für die Ausbildungsbegleiter wurden die Aussagen zur Selbstausbildung in drei Gruppen eingeteilt: sehr zustimmend, hohe bis mittlere Zustimmung und geringe Zustimmung.

<sup>2</sup> In den Interviews wurde das auf der Webseite der Lip dazu vorliegende Filmmaterial nicht erwähnt.



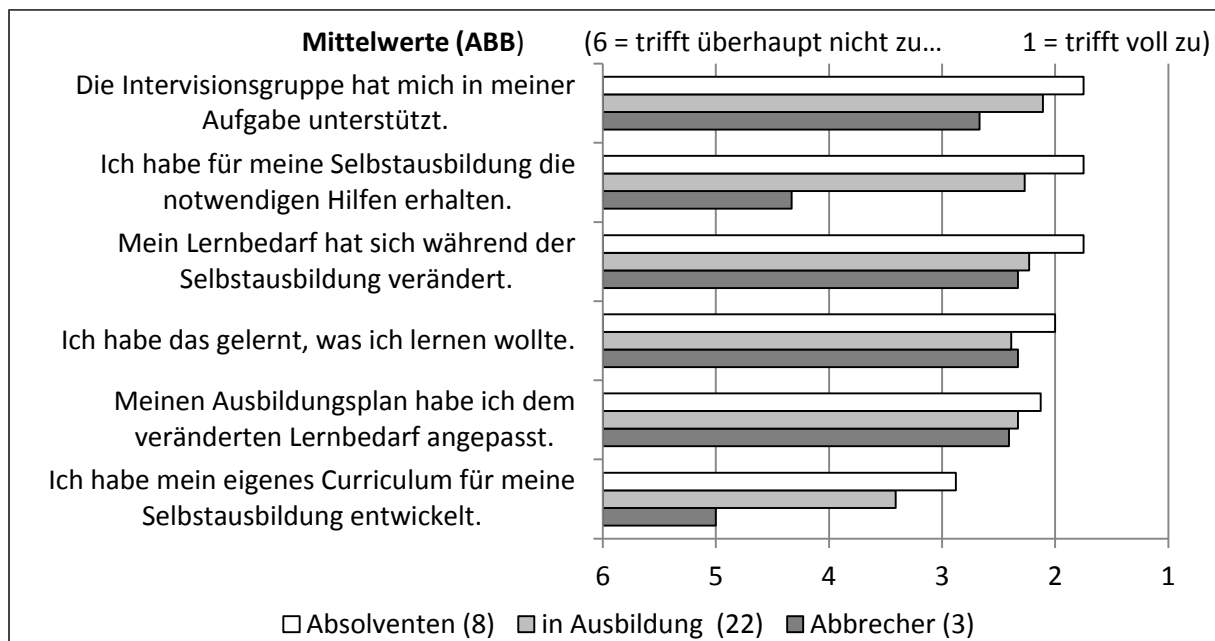
**Abbildung 10: Aussagen zur Selbstausbildung mit sehr hoher Zustimmung (ABB, n=33)**

Aus Abbildung 10 ist ersichtlich, dass die Absolventen die Fragen durchgehend positiver bewerten als die noch in der Ausbildung befindlichen Ausbildungsbegleiter. Eine mögliche Erklärung dazu liefert ein Hinweis aus einem Interview:

*„Ich hab ja mein Portfolio gerade geschrieben und hatte ein Curriculum, ich hatte bestimmte... Probleme ja wirklich abgearbeitet. Das war aber nicht im Vordergrund. Ich hatte drei Trainees gehabt und da hatte ich mich auf die eingestellt und hab mit denen gearbeitet, auf die war ich fokussiert. Auf mich selber gar nicht so sehr, ich hab zwar immer mal dieses und jenes mitgenommen und so fort, aber in das ich jetzt hinterher endlich mal die Zeit hab, das alles anzugucken, da stellt sich für mich eigentlich erst raus: Ja, guck mal, auf den Spuren warst du da, während in dem Prozess selber war das eigentlich nicht so wichtig.“*

(Z. 293-304)

Die zitierte Passage legt nahe, dass durch das Abschlussportfolio ein vertieftes Bewusstsein über die eigenen Lernprozesse entsteht, was die unterschiedlichen Einschätzungen in Abbildung 10 erklären würde.



**Abbildung 11: Aussagen zur Selbstausbildung mit hoher bis mittlerer Zustimmung (ABB, n=33)**

Ähnlich wie die Trainees bestätigen die Ausbildungsbegleiter, dass sie gelernt haben, was sie lernen wollten und dazu auch die nötigen Hilfen erhalten haben. Besonders positiv wird die Unterstützung durch die Intervisionsgruppe bewertet, die offenbar für die Ausbildungsbegleiter von besonderer Wichtigkeit ist, darauf wird im nächsten Kapitel gesondert eingegangen. Erkennbar ist weiterhin, dass die vorzeitigen Aussteiger angeben, nicht genügend Hilfen erhalten zu haben und es ihnen nicht gelungen ist, ein eigenes Curriculum zu entwickeln. Dieser letzte Aspekt wird auch von den in Ausbildung befindlichen Ausbildungsbegleiter nicht explizit bejaht (Mittelwert: 3,41), was die Frage aufwirft, welche Gründe dafür vorliegen, dass es für die Ausbildungsbegleiter schwieriger war ein eigenes Curriculum zu entwickeln als für die Trainees. In dem Interview wurde dazu ausgeführt, dass der Fokus zunächst ganz bei dem Trainee lag:

*„Also mit meinen verschiedenen Trainees hab ich mich anfangs immer hingesezt, hab mir deren Lernbedarf angeguckt und wir haben zusammen einen Ausbildungsplan erstellt. In Bezug auf mich selber hab ich das nicht gemacht. Ich hab zwar meinen Lernbedarf aufgeschrieben, aber daraus einen Ausbildungsplan zu entwickeln, hab ich nicht gemacht. Ich bin da in mein Curriculum reingestolpert, hab eigentlich keins geschneidert, sondern im Rückblick geguckt: Wo bist du überall angestoßen, was hast Du für Schwierigkeiten und Probleme und für Entwicklungen gemacht.“* (Z. 237-247)

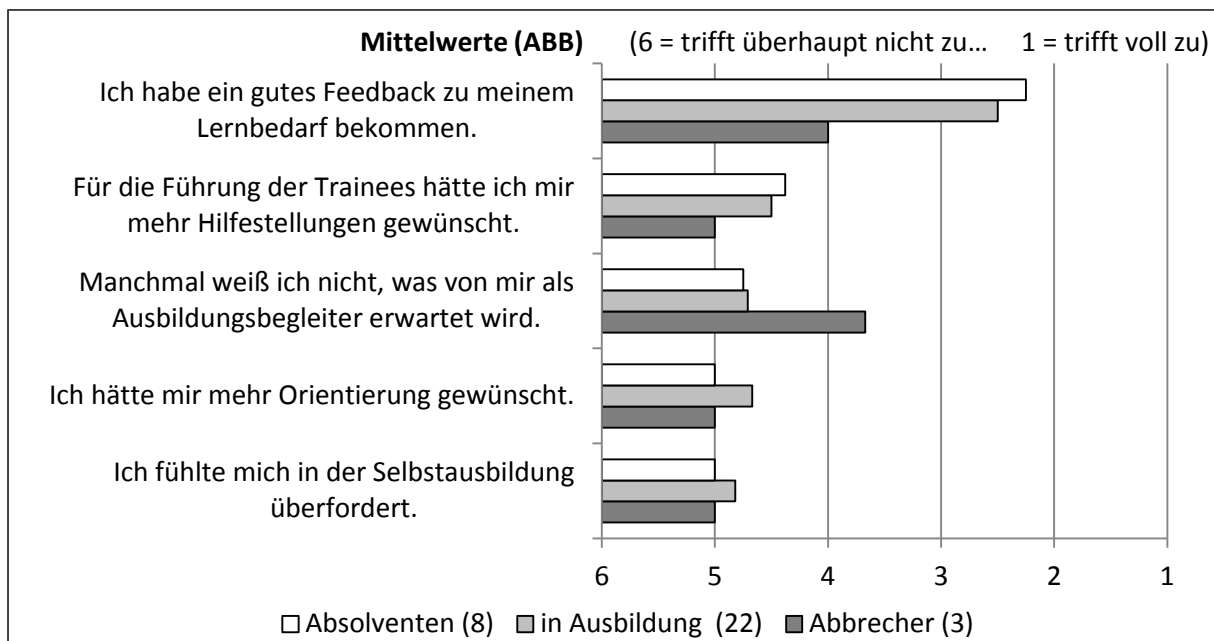
Die Entwicklung eines Curriculums wurde in diesem Fall also nicht aktiv betrieben, sondern im Rückblick aus den „Anstossunkten“ entwickelt. Insofern ist die Situation durchaus mit derjenigen der Trainees vergleichbar, die zur Feststellung ihres Ausbildungsbedarfs erst Hospitationserfahrungen sammeln mussten. Hinzu kommt, dass die Ausbildung für die Ausbildungsbegleiter nicht auf die Begleitungszeit mit einem Trainee beschränkt sein muss, daher wird auch für die Entwicklung eines Curriculums von Anfang an ein größeres Zeitfenster angesetzt:

*„...ich hab zwar auch kein Curriculum aufgestellt, ähnlich wie mein Vorredner, aber es ist ein Prozess und in dem befinde ich mich noch (Zustimmung aus der Gruppe). Ich kann also nicht in der Vergangenheit sprechen, das war noch mittendrin.“* (Z. 256-260)

Werden mehrere Trainees nacheinander betreut, entsteht noch eine zusätzliche Herausforderung:

*„Und das Curriculum entsteht an den Ansprüchen und jeder neue Trainee fordert sozusagen ein neues Curriculum von mir. (Zustimmung aus der Gruppe) Und darauf stelle ich mich ein. Also diese Vorstellung, ich muss da jetzt einen Plan machen, was ich irgendwie abarbeite und was ich noch dazubaue, wie gesagt, das "habe" passt für mich da einfach nicht.“ (Z. 266-273)*

Dies zeigt, dass es sich um einen kontinuierlichen Lernprozess handelt, der nicht aus sich heraus zu einem Punkt führt, an dem die Gewissheit entsteht, dies sei abgeschlossen – was wiederum auch einen Hinweis darauf gibt, warum so wenige der Ausbildungsbegleiter bisher ihre Abschlussprüfung abgelegt haben.



**Abbildung 12: Einschätzungen zur Selbstausbildung – negativ formulierte Items, ABB3 (Ausbildungsbegleiter, n = 33)**

Die negativ formulierten Fragen aus Abbildung 12 wurden von den Ausbildungsbegleitern weitgehend verneint, was wiederum einer positiven Aussage entspricht. Die Diskrepanz zwischen dem Erleben in Bezug auf ein Feedback von Seiten der vorzeitig ausgeschiedenen und der übrigen Ausbildungsbegleiter unterstreicht die Bedeutsamkeit dieses Feedbacks. Für die in Ausbildung befindlichen Ausbildungsbegleiter fällt der Mittelwert mit 2,5 auch nicht sehr hoch aus. Immerhin korreliert die Qualitätseinschätzung des Feedbacks mit dem Ausbildungserfolg (Item: „Insgesamt bin ich mit meinem Entschluss, die Aufgabe als Ausbildungsbegleiter übernommen zu haben, zufrieden.“) mit  $r = 0,62^3$ . Das Feedback an diesem sensiblen Punkt der Selbstausbildung ist daher wichtig – nicht gestellt wurde dabei die Frage: Von wem? Infrage kommen dafür in erster Linie die Lehrer-Trainees, aber auch die Ausbildungsleitung, die Ausbildungsbegleiter-Konferenz und nicht zuletzt die Intervisionsgruppe.

<sup>3</sup> Pearson'scher Korrelationskoeffizient

## 6. Intervisionsgruppen

Wie aus dem letzten Abschnitt hervorging, hat die Intervisionsgruppe die Ausbildungsbegleiter in ihrer Arbeit sehr unterstützt. Die Rolle der Intervisionsgruppe als die zentrale Ausbildungsbegleitung für die Ausbildungsbegleiter in dem gesamten Ausbildungszusammenhang, war vielen jedoch nicht von Beginn an bewusst, wie aus der folgenden Interviewpassage hervorgeht:

*„Na ja, na ja, dass die Intervisionsgruppe das... Organ ist, das meine Ausbildung begleitet, das hab ich erst nach mehreren Jahren kapiert. Hatte dann auch erst nach mehreren Jahren so eine Gruppe, die das hätte sein können. Dass da aber auch besprochen werden könnte: Junge, was ist denn jetzt Dein Ausbildungsbedarf? Wie gehst du den an? da denke ich, das hätte mir schon geholfen, anstatt das nachher sozusagen sich zurechtzurücken. Jetzt guck ich mal genau, lässt du den Trainee da wirklich agieren oder musst du immer noch da rein - das wäre auch hilfreich gewesen, darauf in Abstimmung zu gucken und dann da auch begleitet zu werden ein Stück weit.“* (Z. 306-218)

Hier sind verschiedene Aspekte angesprochen. Das Zitat gibt einerseits einen Ausblick auf weitere Aufgaben, die unterstützend von der Intervisionsgruppe geleistet werden könnten, aber bisher noch nicht aufgegriffen wurden. Zum anderen verweist der Ausdruck „*Hatte dann auch erst nach mehreren Jahren so eine Gruppe, die das hätte sein können.*“ – der immer noch mit einem Konjunktiv schließt – auf die Schwierigkeit, eine eingespielte Gruppe zu finden.

Obwohl die Wertschätzung für die Intervisionsarbeit sehr groß ist, ergaben Nachfragen im Interview, dass es einige Zeit gedauert hatte, bis die Intervisionsgruppe im Rahmen der vorgegebenen Methoden reibungslos funktionierte:

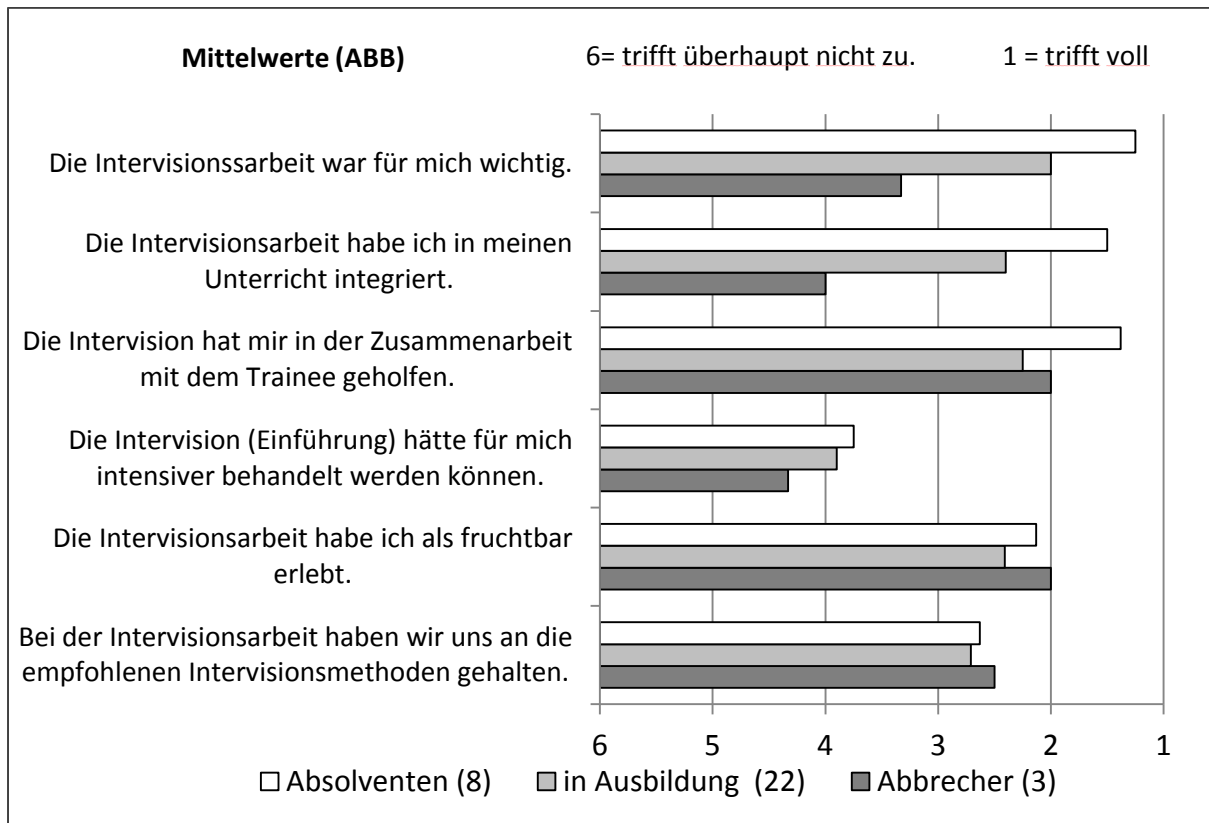
*„Ich war insgesamt in vier verschiedenen Intervisionsgruppen, die sehr unterschiedlich gearbeitet haben und wir haben auf den Modulen ein paar Mal auch nachjustiert: Was sind eigentlich die Aufgaben und wer hat die Hauptverantwortung und wie arbeitet man methodisch, da haben wir doch einige Zeit darauf verwendet.“* (Z. 604-609)

Dass die strikte Einhaltung der Intervisionsgruppen-Methodik einerseits Übung erfordert und in einem engen Zusammenhang mit dem (erlebten) Erfolg steht, ist auch bei der Auswertung des Projekts „Waldorf-Qualität“<sup>4</sup> deutlich geworden. Auch bei gelungenen Arbeiten der Intervisionsgruppe war zunächst ein Übungsweg zu durchschreiten:

*„Also das war überhaupt nicht sofort [aha] das war ein Prozess. Es war ein langer und relativ mühsamer Prozess auch und ich würd auch gar nicht sagen, dass das immer super gut funktioniert, ich würde sagen, wir sind jetzt an einem Punkt, dass wir uns so einigermaßen drauf verlassen können, dass das klappt mit den Treffen. Wir müssen uns dann sehr disziplinieren, das wir auch wirklich so an die Schritte halten, die da vorgegeben sind [ja] aber, es läuft einigermaßen.“* (Z. 593-601)

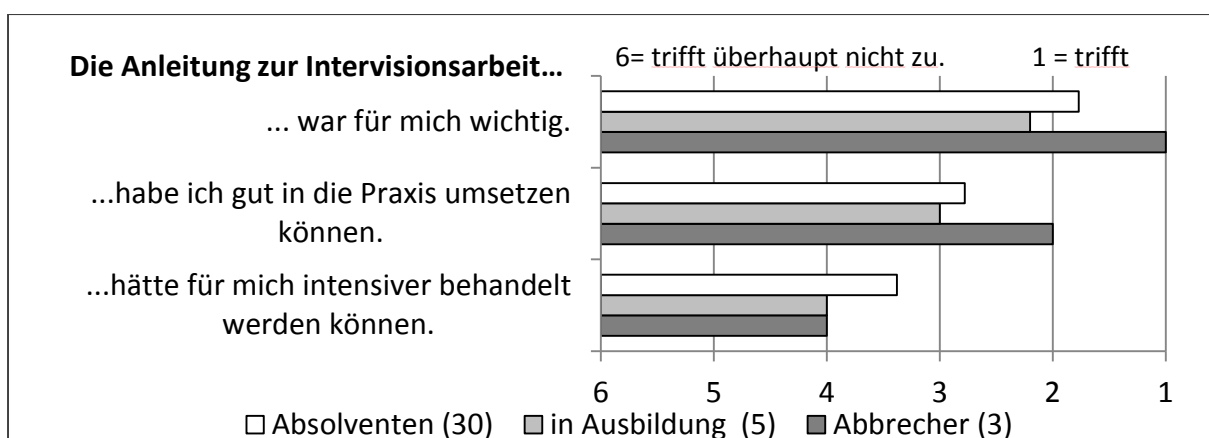
Nichtsdestotrotz ist die Intervisionsgruppe für die Ausbildungsbegleiter ein wichtiges Begleitorgan für die Begleitung des Trainees, was aus der folgenden Abbildung hervorgeht:

<sup>4</sup> Heinritz, Charlotte, in: Jahresbericht 2011 des Bundes der Freien Waldorfschulen; eine weitere Veröffentlichung zu diesem Projekt von Landl/Peters/Röhler als Monographie ist für 2016 in Vorbereitung



**Abbildung 13: Intervisionsarbeit (Ausbildungsbegleiter, n = 33)**

In Abbildung 13 beziehen sich die ersten vier Aussagen auf die Anleitung der Intervisionsarbeit in den Modulen, die letzten beiden Fragen auf die Intervisionsgruppe in der Schule. Die geringe Zustimmung zum Wunsch nach einer intensiveren Einführung der Intervention stellt letztlich eine positive Aussage dar. Die Tatsache, dass die Absolventen die Intervisionsgruppe etwas wichtiger einschätzen, hängt vermutlich mit dem oben beschriebenen Reflexionsprozess während des Abfassens des Portfolios zusammen. Bemerkenswert ist auch, dass die Arbeit der Intervisionsgruppe von den Ausbildungsbegleitern in den eigenen Unterricht integriert werden konnte. Auch für die Trainees war die Intervisionsgruppe neben dem direkten – und stets verfügbaren – Kontakt zum Ausbildungsbegleiter eine wichtige Unterstützung:



**Abbildung 14: Anleitung zur Intervisionsarbeit innerhalb der Module (Trainees, n = 38)**



Wie aus Abbildung 14 hervorgeht ist die Umsetzung in die Praxis aus Sicht der Trainees nicht ganz so gut gelungen, wobei sich die Umsetzung in die Praxis auf die Arbeit in der Intervisionsgruppe in den Schulen bezieht. Das letzte Item ist wiederum negativ formuliert und stellt somit wieder im Ergebnis eine positive Aussage dar. Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung sind demnach nicht durch eine mangelnden Einführung bedingt, sondern haben andere Ursachen. Im Interview berichten die Trainees damit übereinstimmend, dass sie an der Schule auf Verhaltensweisen innerhalb der Intervisionsgruppe gestoßen sind, die sie nicht erwartet hatten.

*„Und das hängt für mich auch mit diesem Punkt Information vorweg zusammen. Wir als Trainees wissen überhaupt gar nicht, welche Macht haben wir da oder welche Möglichkeiten haben wir da? Man geht da rein oder man kommt eben in die IVG<sup>5</sup> und okay: Jetzt sagt mir mal, wie arbeitet denn so eine IVG und als erfahrene Leute, die da mit drin sitzen, denkt man, die werden mir das sagen und dann kriegt man zu hören: Na ja, wie Du halt willst. Und damit kommt man auch nicht weiter und das läuft wahrscheinlich auch nicht überall so oder dass man's eben so schwer hat, diese Methoden... ja, dass die anderen nicht daran interessiert sind danach zu arbeiten.“* (Z. 982-993)

Ein anderer Teilnehmer hatte die Intervisionsgruppe zuerst an der Schule erlebt und dann später in einem Modul die Anleitung dazu bekommen:

*„...ich hatte im Mai angefangen mit der LiP und das Einführungsseminar kam dann später und ich wusste zum Beispiel nicht, was ist denn eine IVG und was macht man denn in der IVG und wie arbeitet man in der IVG [JP: okay] das kam dann erst raus, also die Personen, die in der IVG saßen, haben mich nicht darauf hingewiesen, wie wir da arbeiten- ..und dann gings los. Das hat sich dann erst eben auf diesem Sommermodul, da war mir das klar: Ach so, das<sup>6</sup> ist es. Darum geht es..“* (Z. 449-468)

Die Interviewpassagen zeigen, dass die Trainees sich in zwei verschiedenen Kontexten bewegen, erstens dem Ausbildungszusammenhang, in dem durchgängig das Prinzip der „Augenhöhe“ gilt und zweitens der Schulkultur, in der Intervisionsgruppen unter Umständen nicht zum Bestandteil der Arbeit zählen. Auf diesen Aspekt der „zwei Welten“, der für die Trainees eine besondere Herausforderung darstellt, wird später im Kapitel zur Selbstverwaltung noch genauer eingegangen.

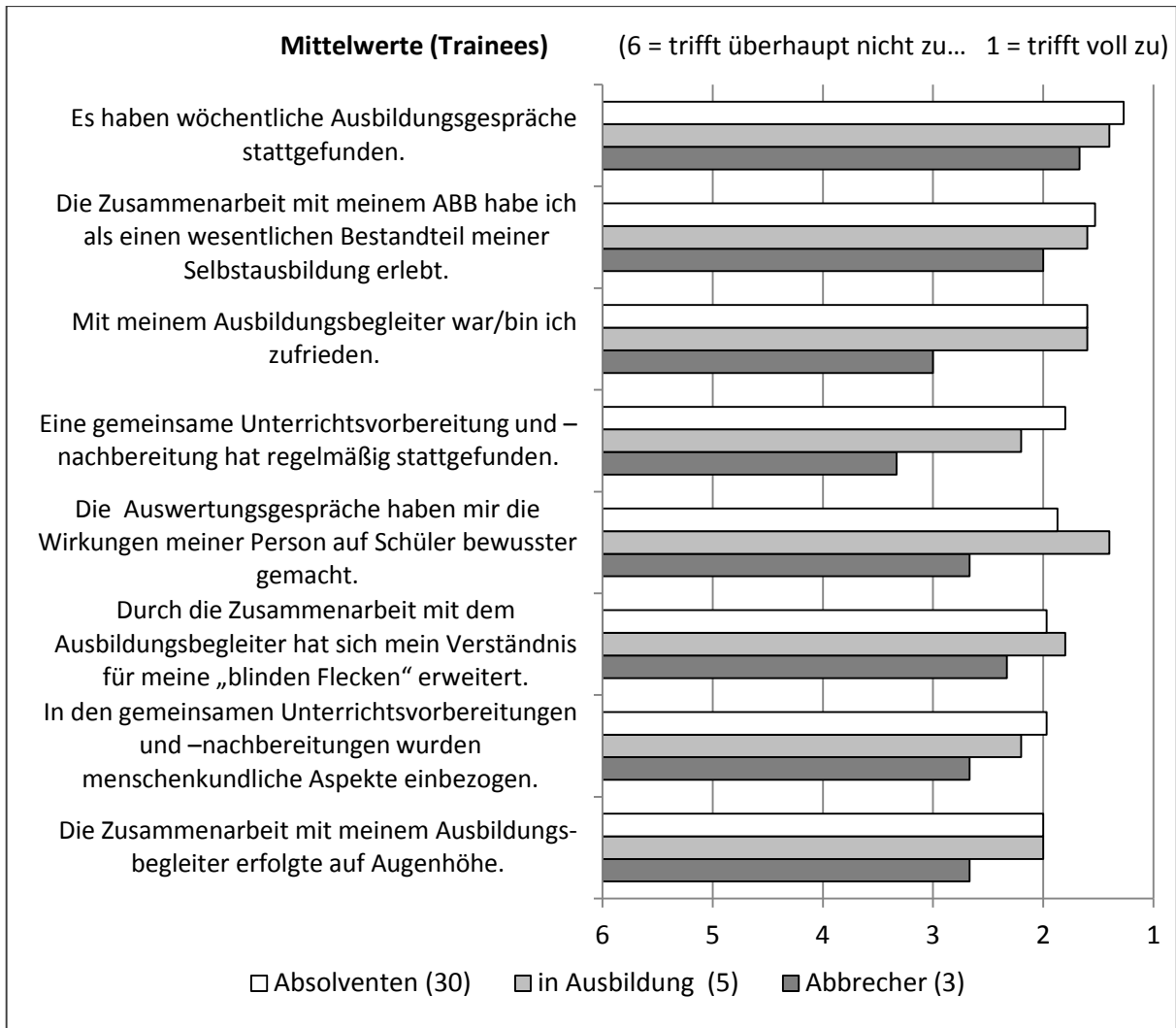
Anfangsschwierigkeiten mit dem methodischen Vorgehen innerhalb der Intervisionsgruppe wurden auch von den Ausbildungsbegleitern eingeräumt. Dass die Intervisionsgruppe trotz aller Anfangsschwierigkeiten insbesondere für die Ausbildungsbegleiter eine wichtige Funktion im Gesamtkonzept der LiP besitzt, ergibt sich ebenfalls aus der recht hohen Korrelation ( $r=0,71$ ) zwischen der erfahrenen Unterstützung durch die Intervisionsgruppe mit der Zufriedenheit über die Ausbildung insgesamt (dieser wurde dabei repräsentiert durch die Aussage: „Insgesamt bin ich mit meinem Entschluss, die Aufgabe als Ausbildungsbegleiter übernommen zu haben, zufrieden“).

<sup>5</sup> IVG ist eine unter Trainees und Ausbildungsbegleitern übliche Abkürzung für die Intervisionsgruppe

<sup>6</sup> Unterstrichene Wörter wurden vom Sprechenden besonders betont.

## 7. Zusammenarbeit des Duos Ausbildungsbegleiter-Trainee

Ein wichtiger Aspekt im Ausbildungskonzept der LiP ist die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbegleiter und Trainee, denn der Ausbildungsbegleiter ist für den Trainee der engste Ansprechpartner.



**Abbildung 15: Zusammenarbeit mit dem ABB aus Sicht der Trainees (Trainees, n = 38)**

Wie aus Abbildung 15 ersichtlich wird, liegen alle Beurteilungen der Trainees zur Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbegleitern im Bereich zwischen „trifft überwiegend zu“ und trifft voll zu“. Deutliche Diskrepanzen bei den Gruppen treten nur bei den vorzeitigen Aussteigern in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und die Gesamtzufriedenheit auf. Dabei hat es bei einzelnen Trainees auch Wechsel bei den Ausbildungsbegleitern gegeben: 6 Trainees geben an, im Verlauf der Ausbildung mehrere Ausbildungsbegleiter gehabt zu haben. 5 Trainees haben den Ausbildungsbegleiter auf eigenen Wunsch gewechselt und befanden im Nachhinein, dass dies der richtige Schritt war. Ein Trainee hat die Ausbildungsschule gewechselt, wofür private Gründe vorlagen, was sich rückblickend ebenfalls als die richtige Entscheidung erwies.

Das Verhältnis Trainee – Ausbildungsbegleiter ist ebenfalls ein Thema in den Interviews gewesen. Das Passungsverhältnis zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter wird dabei in erster Linie hervorgehoben:

*„Da sollte man auch am Anfang den Schwerpunkt drauf legen, zu sagen: Lieber Trainee, wenn Du eine LiP-Ausbildung machst, nimm Dir Zeit, auch den richtigen AB zu finden. Nimm nicht den AB, weil der grad um die Ecke ist, fahr lieber ne halbe Stunde länger, aber guck dass die Chemie stimmt. Das wird am Anfang nicht gesagt. Das ist ja ziemlich schwammig am Anfang, irgendwas mit Selbstausbildung und Selbstverantwortung und "Selbst" bleibt dann hängen, weil „Selbst“ finde ich nicht schlecht, aber was da konkret so sensibel ist, das wär eigentlich gut, wenn man das klar kommuniziert.“* (Z. 376-386)

Es kommt allerdings auch die Gegenposition vor, denn offensichtlich können auch „Reibungen“ bei einer fehlenden Chemie durchaus zum Lernprozess beitragen:

*„Bei mir war jetzt viel Reibung, insgesamt, also es war nur ein einziges Reiben von vorn bis hinten, die ganze Ausbildung, ich empfinde das aber als sehr positiv im Nachhinein, als extrem positiv, (mhm) aber es war eine anstrengende Zeit und hätte vielleicht nicht ganz so anstrengend sein brauchen, emotional jetzt, was ein bisschen jetzt auch von der Energie an einer falschen Stelle eingesetzt wird, aber trotzdem war das reichhaltig, von der Ausbeute, auch durch diese Konflikte, diese unterschwelligen...“* (Z 501-510)

Diese Beurteilung wird durch eine weitere Aussage der Trainees verständlich, nämlich dass ihnen im weiteren Verlauf der Ausbildung immer deutlicher wurde, dass die Gestaltung des Verhältnisses zu ihrem Ausbildungsbegleiter mehr und mehr zum Hauptlernfeld geworden ist:

*„Bei mir waren auch die größten Lernfelder bis jetzt so gar nicht im pädagogischen Bereich in der der Klasse, sondern die hatten mit meiner Rolle zu tun, ja.. wie wir sie in der TA hier besprochen haben und hatten ganz, ganz viel mit dem Zwischenmenschlichen zwischen meinem AB und mir zu tun und da waren die größten Lernfelder [zustimmendes Lachen von weiteren Teilnehmern und: 'Bei mir auch'] ja... das ist so schwer anschaulich dann, weil das teilweise ganz subtil oder ganz fein abläuft, was man gar nicht erst mal zu greifen kriegt. Und das was pädagogisch in der Klasse läuft, das ist ja ziemlich offensichtlich dann von außen betrachtet, aber wenn das so gerade zwischen diesem Duo so abläuft, das ist echt, echt schwierig dann auch für beide, dahin zu gucken.“* (Z. 305-323)

Die Persönlichkeitsentwicklung wird offensichtlich gerade dadurch besonders gefordert und gefördert, dass Trainee und Ausbildungsbegleiter sich nicht in starren Rollen bewegen und dadurch das Verhältnis immer wieder neu auf Augenhöhe justiert werden muss, was vermutlich durch die Reflexionskultur innerhalb dieses „Duos“ noch verstärkt wird. Auch in einer der letzten Textpassagen, in der von Reibungen gesprochen wurde, wurden „unterschwellige Konflikte“ benannt, deren Bearbeitung dann zwar nicht einfach, aber langfristig sehr lohnenswert ist.

Wenn Selbstausbildung beim Wort genommen wird, dann sollte der Trainee selbst bestimmen, was er lernen will und es nicht vom Ausbildungsbegleiter gesagt bekommen. Wie sieht das in der Praxis aus, wenn der Ausbildungsbegleiter als erfahrener Lehrer im Unterricht seines Trainees Dinge beo-

bachtet, die er oder sie für kritikwürdig hält? Auf diese Frage wurde im Interview ausführlich eingegangen.

*„Es war so, dass er mir nie, ich kann mich nicht an eine Situation erinnern, wo er mir gesagt hätte: Mach das so und so. Sondern das war immer so, dass ich da von selber drauf kommen musste - allerdings und das hat mich manchmal ein bisschen irritiert, mein Ausbilder kommt ja auch aus der Erwachsenenpädagogik, ich saß dann manchmal da und dachte: Warum macht der jetzt so'n Quatsch? Warum sagt der mir das nicht einfach, was er will (Heiterkeit in der Gruppe).“* (Z. 393-402)

Im Idealfall stellt der Trainee also selbst die Fragen, was den Ausbildungsbegleiter in die Situation des Abwägens zwischen dem Wohl der Klasse und der Selbstverantwortlichkeit des Trainees bringen kann. Den Trainees ist dabei die Situation der Schüler durchaus bewusst:

*„Aber das heißt natürlich, ich nehm die Klasse auch, um was bei mir zu lernen, um zu experimentieren. Darf man das? In Anführungsstrichen, da sind ja ganz viele Fragen, wo ich natürlich auch den Ausbildungsbegleiter verstehen kann, der dann irgendwann sagt: Schluss jetzt mit den Experimenten, mach das jetzt mal so!“* (Z. 363-369)

Einzelne Grenzsituationen, in der der Ausbildungsbegleiter die Klasse in Schutz nehmen muss, widersprechen nicht der Tatsache, dass für den Lernprozess des Trainees die eigene Erfahrung eine unumgängliche Lernvoraussetzung ist:

*„Also, ich habe das auch schon erlebt, dass mein AB mir deutlich gesagt hat: So kann man es nicht machen, das zu begreifen, war dann auch schwierig, weil es ging so weit, dass ich den Unterricht dreimal vorbereitet hab und jedes Mal wars nicht so.. hab ichs nochmal versucht und dann war es halt vor der Stunde und dann hab ichs halt so gemacht, und dann hats nicht funktioniert. Aber ich konnte es begreifen, weil ich es erlebt hab, ja? Das ist diese, diese... man kann sagen, hätt ich auch gleich einmal nur vorbereiten müssen und dann (Heiterkeit in der Gruppe) aber.. man kann ja auch die AB verstehen, dass sie dann wenn sie das schon vorher sehen einen auch davor bewahren wollen.“* (Z. 408-420)

Wenn die eigene Erfahrung fehlt, dann wird der Lernprozess offenbar sehr verzögert:

*„Also ich hab das so erlebt von meinem Ausbildungsbegleiter, dass er da schon manchmal doch sehr deutlich das angedeutet hat, wo er die Bedarfe sieht und letztlich hat das eigentlich gar nicht so viel gebracht, denn solange ich das nicht selber erkannt habe, da musste die Situation noch deutlicher werden, die Probleme noch krasser, sag ich mal, dass ich das selbst dann auch begriffen hab. da konnte ich dann daran arbeiten. Darauf hingewiesen werden, das hat eigentlich oft nicht so gefruchtet, dann kann ich das auch aufschreiben und das kognitiv begreifen, aber dann damit auch umgehen und damit fruchtbar zu arbeiten, das ist mir oft erst Monate später gelungen.“* (Z. 251-263)

Auch hier gibt es einen Gegenhorizont aus der Sicht der Ausbildungsbegleiter:

*„Ein weiterer Aspekt ist, der Trainee unterrichtet und man meint, so geht das nie, das kannst Du nicht machen und man merkt, es geht gut [Heiterkeit in der Gruppe]“* (Z. 106-109)

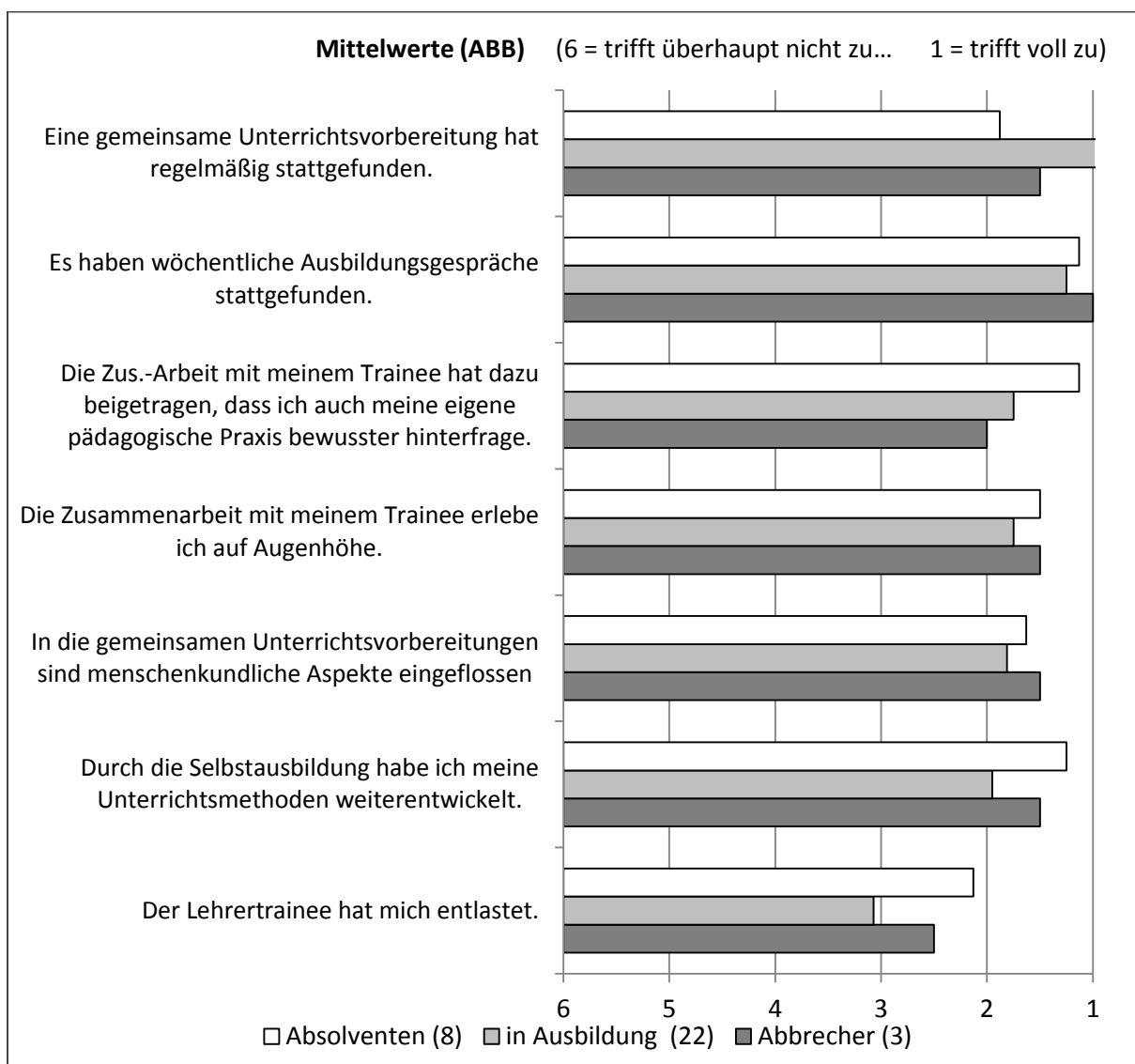
In solchen Schlüsselsituationen gewinnen die die Ausbildungsbegleiter neue Einsichten über eigene Lernblockaden und erhalten so die Chance, über ihrer eigenen Erfahrungsbereich hinaus zu gehen und ihren eigenen Unterricht zu verbessern (darüber später mehr in Kapitel 12).

Aus Sicht der Trainees werden auch die Bedingungen für dieses Lernen aus eigenen Erfahrungen benannt:

*„Also eine Offenheit gegenüber einer Selbstbestimmtheit, aber auch gegenüber einer Fehlerkultur. [...]“* (Z. 361-363)

Von dieser Offenheit profitieren letztlich beide, Trainee und Ausbildungsbegleiter. Aus den Interviews wird deutlich, dass auch diese Offenheit aus positiven Erfahrungen stammt und sich erst nach und nach im gemeinsamen Lernprozess entwickelt.

In Abbildung 16 ist dargestellt, wie die Ausbildungsbegleiter die Zusammenarbeit mit den Trainees im Rahmen des Fragebogens beurteilt haben



**Abbildung 16: Zusammenarbeit mit den Trainees aus Sicht der ABB (Ausbildungsbegleiter, n = 33)**

Zum einen geht aus Abbildung 16 hervor, dass aus Sicht der Ausbildungsbegleiter Unterrichtsvorbereitungen und Ausbildungsgespräche mit großer Regelmäßigkeit stattgefunden haben und dass darin ebenfalls Aspekte aus der Menschenkunde Rudolf Steiners eingeflossen sind – ein Befund, der sich mit den Einschätzungen der Trainees deckt. Des Weiteren wird deutlich, dass die Ausbildungsbegleiter durch die Begleitung der Trainees auch für ihren eigenen Unterricht profitieren, insofern die eigene Unterrichtspraxis hinterfragt und verbessert wurde. Ebenfalls überwiegend zutreffend bejaht wurde wie bereits von Seiten der Trainees auch von den Ausbildungsbegleitern die Aussage zur „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“. Schließlich geben die Ausbildungsbegleiter an, dass die Begleitung der Trainees für sie auch tendenziell eine Entlastung bedeutet hat.

Welche genauere Auskunft geben die Ausbildungsbegleiter zur „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“? Sie bestätigen zwar allgemein, dass die Zusammenarbeit mit den Trainees dazu beigetragen hat, ihre eigene pädagogische Praxis bewusster hinterfragen, aber welche Bedeutung hat dabei der Aspekt der „Augenhöhe“ genau gehabt?

Die Ausbildungsbegleiter äußerten sich im Interview wie folgt dazu:

*„Es hat Barrieren abgebaut, dieses Lehrer-Schüler Verhältnis, Ausbildungsbegleiter- und Lehrling ist nicht aufgekommen, das ist für beide heilsam.“* (Z.409-411)

Sowohl von Seiten der Trainees als auch von den Ausbildungsbegleitern wurde in den Interviews immer wieder betont, dass sich in der gemeinsamen Lernbeziehung kein Meister-Lehrlingsverhältnis entwickelte, was nicht zuletzt darauf beruht, dass sich beide als Lernende sehen. Das Zitat oben geht einen Schritt weiter, indem ausgesprochen wird, dass dies für beide „heilsam“ sei. Was wird geheilt? Es vollzieht sich eine Loslösung von einer übernommenen Lehrerrolle, in der man sich persönlich nicht wohl gefühlt hat:

*„Rundum eine Erfolgsgeschichte. Ich hatte nur einen Trainee, aber ich hab mich nie so... wohl gefühlt in meiner Lehrerinnen-Rolle als mit meinem Trainee. [...] Im Team-Teaching gab's da so erhebende Momente, das ist sehr ärgerlich, dass ich bisher keinen mehr bekommen habe, aber das war für mich selber ein riesiger Hops nach vorne. Also eine Selbstausbildung mit Clou-Effekt.“* (Z. 437-445)

Die Erfahrung des Team-Teaching bringt es mit sich, dass der Lehrer im Unterricht nicht mehr der alleinige „Wissende“ ist, er lässt Ergänzungen durch seinen Team-Kollegen zu, vielleicht sogar Korrekturen, damit bewegt er sich vom Wissenden einen Schritt zum Lernenden hin. Und ein ernst gemeintes Team-Teaching braucht als Basis ein Verhältnis auf Augenhöhe und letztlich auch ein Vertrauen in die pädagogischen Fähigkeiten des anderen. Für dieses Vertrauen wurde bereits durch das gemeinsame Lernen in den Modulen der Grundstein gelegt.

*„Der entscheidende Aspekt bei mir war, die Vertrauensbildung, wenn man hier gemeinsame Module macht und beide merken, ach ja, der andere kann es auch nicht so gut- (andere Teilnehmerin:) oder der kann's auch gut.“* (Z.413-418)

Schließlich bringen die Ausbildungsbegleiter auch zum Ausdruck, dass diese Art des gemeinsamen Lernens – und die damit verbundenen Methoden – transformierbar war:

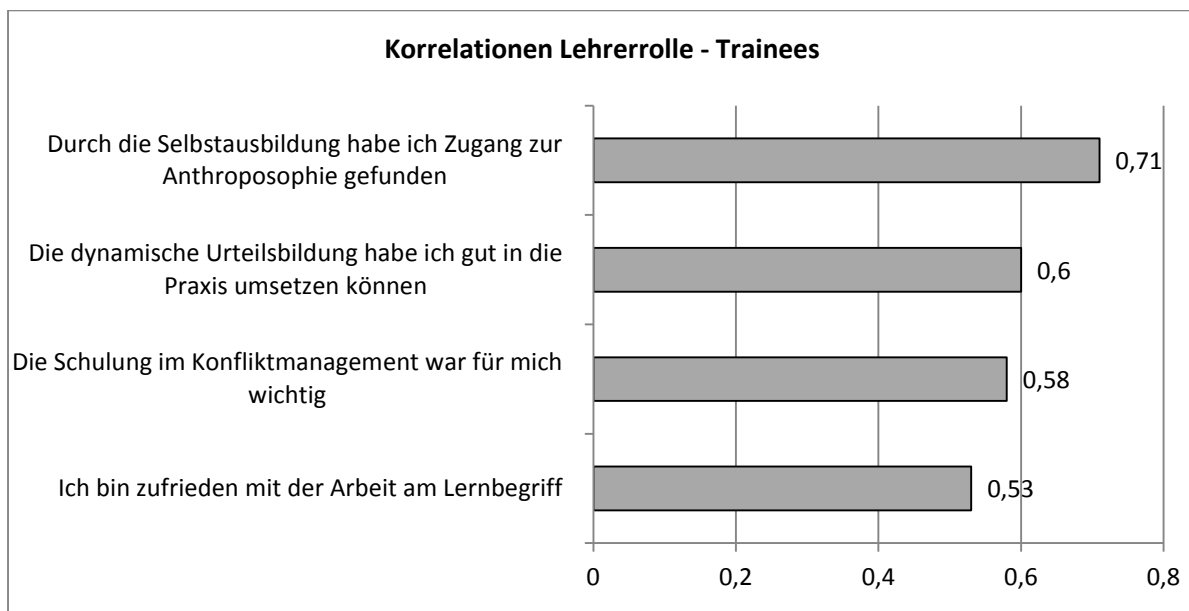
*„Die Methoden, die ich an die Hand bekam, um das Lernen im Duo zu gestalten, haben sich auch auf andere Bereiche ausgewirkt.“* (Z. 447-449)

In der Entwicklung der Ausbildung der Begleiter hat es seit Bestehen der LIP mehrere „Generationen“ gegeben:

*„Dass es so eine Gründungsgeneration gab, die auch ohne Trainees sich um ihre Ausbildung gekümmert habe, und dann erlebten wir eine Welle, wo die Ausbildungsbegleiter von den Trainees zu den Modulen mitgenommen worden sind und die sind dann oft nur erschienen während ihrer Ausbildung. Danach sind die wieder versunken. Wo gar nicht so sehr der Selbstausbildungsaspekt im Vordergrund stand, sondern der Begleitungsaspekt. Und das war bei den ersten Jahren anders.“* (Z 389-398)

Abgesehen von diesen beiden geschilderten Extremformen sind sich die ABB darüber einig, dass es für einen Ausbildungsbegleiter erstens wichtig ist, dass er seine eigenen Selbstausbildung betreibt – und dies nicht nur, wenn er gerade einen Trainee betreut. Zweitens braucht der Ausbildungsbegleiter Trainees für seine eigene Weiterentwicklung.

Die **Veränderung der Haltung zur Lehrerrolle** kann auch mit Hilfe der folgenden Korrelationen weiter beleuchtet werden. Bei den Trainees zeigen sich dabei vor allem die folgenden Zusammenhänge:



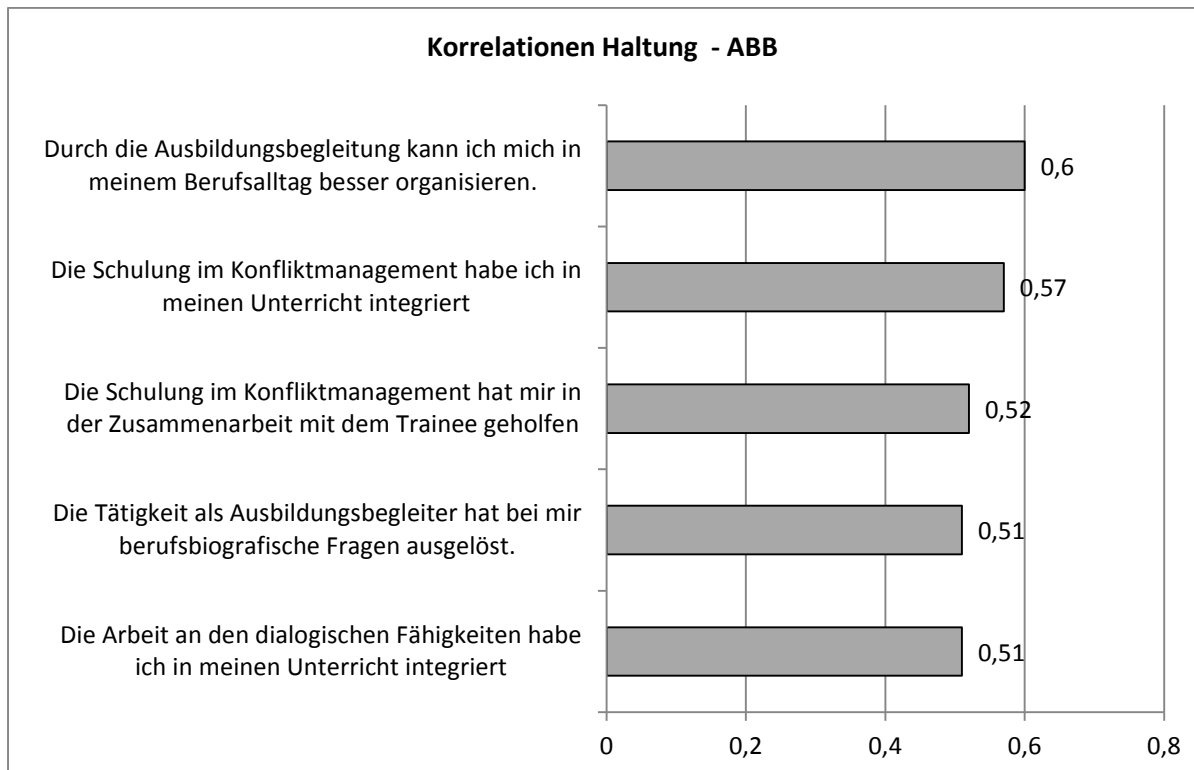
**Abbildung 17: Korrelationen zu den Item: „Die Selbstausbildung hat meine Haltung gegenüber der Lehrerrolle verändert“ (Trainees; berücksichtigt wurden Zusammenhänge mit  $r \geq 0,50$ ).<sup>7</sup>**

Für diejenigen Trainees, die vorher nicht mit der Anthroposophie vertraut waren, steht das Kennenlernen der Anthroposophie in einem sehr engen Zusammenhang mit einer Handlungsänderung gegenüber der Lehrerrolle. Die 63,1% der Befragten, die schon zuvor mit der Anthroposophie vertraut waren („trifft voll zu“ und „trifft überwiegend zu“), wurden dabei nicht berücksichtigt. Die dynamische

<sup>7</sup> Erläuterung: Der Korrelationswert liegt zwischen -1 und +1 und gibt den linearen Zusammenhang zwischen zwei Fragen wieder. Ist er positiv, so bedeutet dies, dass eine größere Zustimmung zu einer Frage auch einer größeren Zustimmung bei der anderen Frage entspricht. Werte zwischen 0,3 und 0,5 bedeuten dabei einen schwachen Zusammenhang, Werte zwischen 0,5 und 0,7 einen mittleren und Werte über 0,7 einen sehr hohen Zusammenhang. Ein Wert über 0,7 deutet bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungen auf einen sehr engen Zusammenhang der beiden Variablen (Fragen) hin.

Urteilsbildung, das Konfliktmanagement sowie die Arbeit am Lernbegriff sind nach Abbildung 17 jedoch Faktoren, die für alle Trainees deutlich mit der Haltungsänderung verknüpft sind.

Für die Ausbildungsbegleiter ergeben sich die folgenden Befunde:



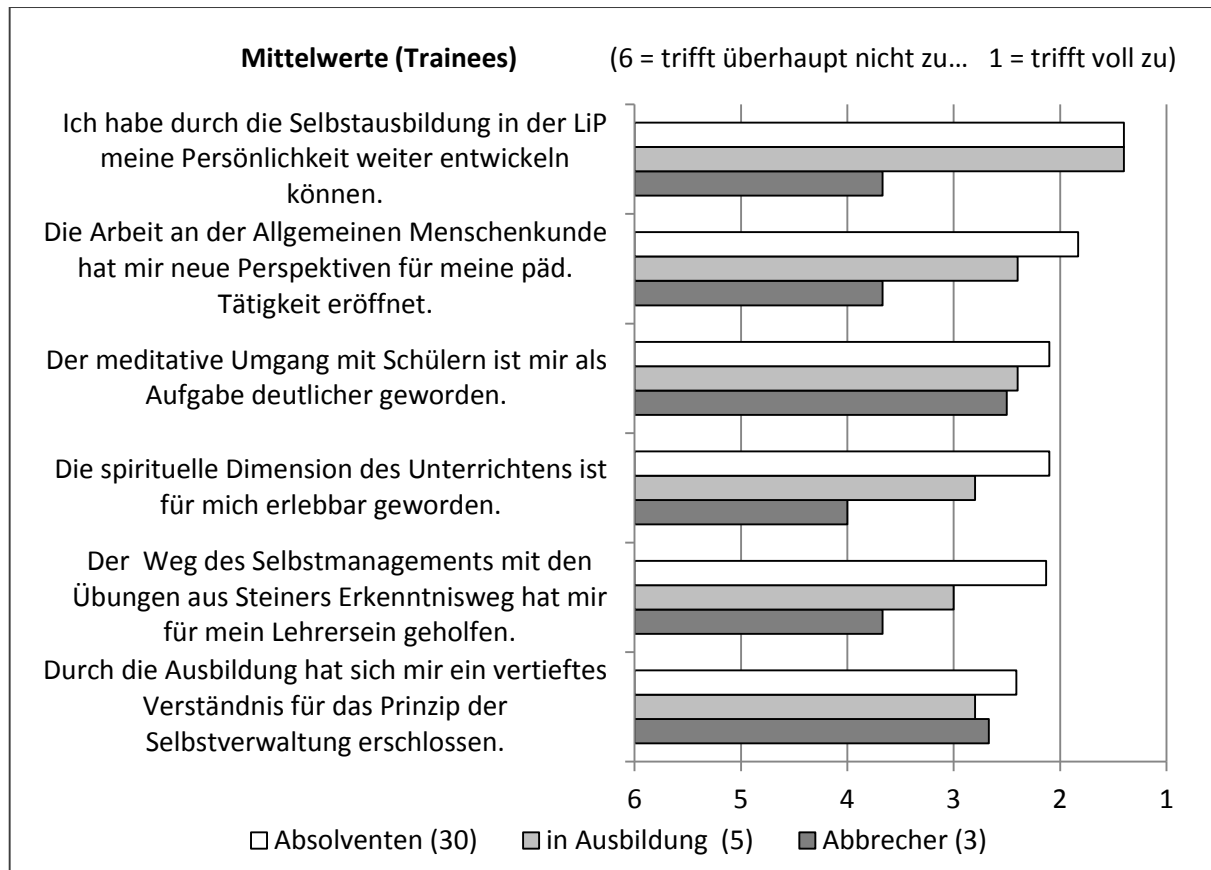
**Abbildung 18: Korrelationen zu den Item: „Durch die Ausbildungsbegleitung hat sich meine Einstellung zum Lehrerberuf geändert.“ (ABB; berücksichtigt wurden Zusammenhänge mit  $r \geq 0,50$ ).**

Während bei den Trainees einerseits das Kennenlernen der Anthroposophie, die dynamische Urteilsbildung und der veränderte Lernbegriff mit einer Haltungsänderung im Zusammenhang stehen (siehe Abbildung 17), treten bei den Ausbildungsbegleitern eher dialogische Fähigkeiten als Bezugsgrößen auf. Insbesondere das Konfliktmanagement scheint für beide Gruppen gleichermaßen von Bedeutung zu sein. Dieser Aspekt ist bei den Ausbildungsbegleitern in Form von zwei Items vertreten. Hierbei ist nicht zu klären, ob eine Haltungsänderung ein verändertes Konfliktverhalten bedingt oder ob die Beschäftigung mit dem Konfliktmanagement eine veränderte Einstellung zur Folge hat. Die beiden übrigen Items zur Alltagsorganisation und berufsbiographischen Fragen können dagegen eindeutig als Folgen einer bereits vollzogenen Haltungsänderung angesehen werden.



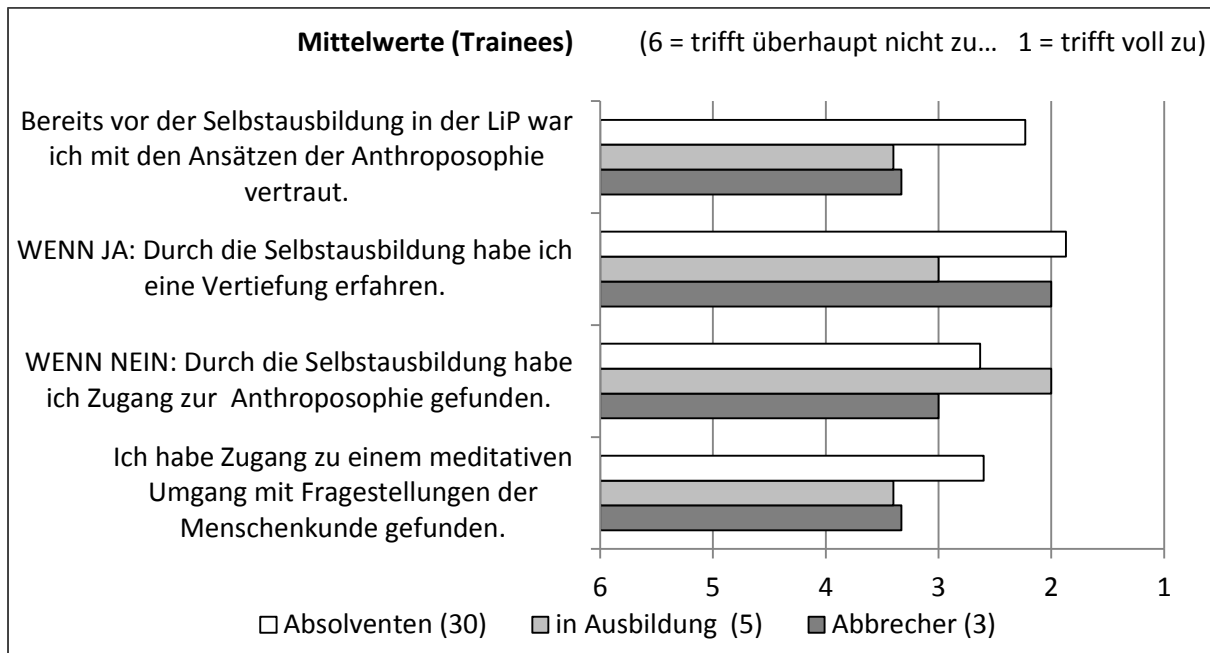
## 8. Anthroposophie und Grundlagen

Das letzte Kapitel hat gezeigt, dass das Kennenlernen der Anthroposophie als Hintergrund der Waldorfpädagogik bei den Trainees einen großen Einfluss auf die Haltungsänderung gehabt hat – jedenfalls innerhalb derjenigen Gruppe, die nicht bereits vor Ihrer Selbstausbildung mit der Anthroposophie vertraut war. Im Folgenden werden die Bedeutung der Anthroposophie und die Erarbeitung der pädagogischen Grundlagen im Zusammenhang mit allen Trainees betrachtet. Obwohl diese Fragestellung für die Ausbildungsbegleiter nicht untersucht wurde, ist nicht auszuschließen, dass auch die Ausbildungsbegleiter ihr Verhältnis zur Anthroposophie durch die Begleitung vertiefen können.



**Abbildung 19: Anthroposophie und Grundlagen -1 (Trainees, n = 38)**

In Bezug auf eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit geben Absolventen und in Ausbildung befindliche Trainees gleichermaßen ihre höchste Zustimmung. Den Aussagen zur Menschenkunde und zum meditativen Umgang mit Schülern stimmen die Absolventen überwiegend zu. Das gleich gilt auch für das Selbstmanagement im Zusammenhang mit dem Erkenntnisweg Steiners. Demnach sind die anthroposophischen Grundlagen praxisbezogen in die Selbstausbildung integriert worden. Weniger zustimmen können die Trainees der Aussage, durch die Selbstausbildung ein vertieftes Verständnis zur Selbstverwaltung an den Schulen gewonnen zu haben, die Beurteilung liegt aber auch hier noch im Bereich „trifft eher zu“. Erläuternde Ergänzungen hierzu werden in Kapitel 11 noch ausführlicher behandelt.

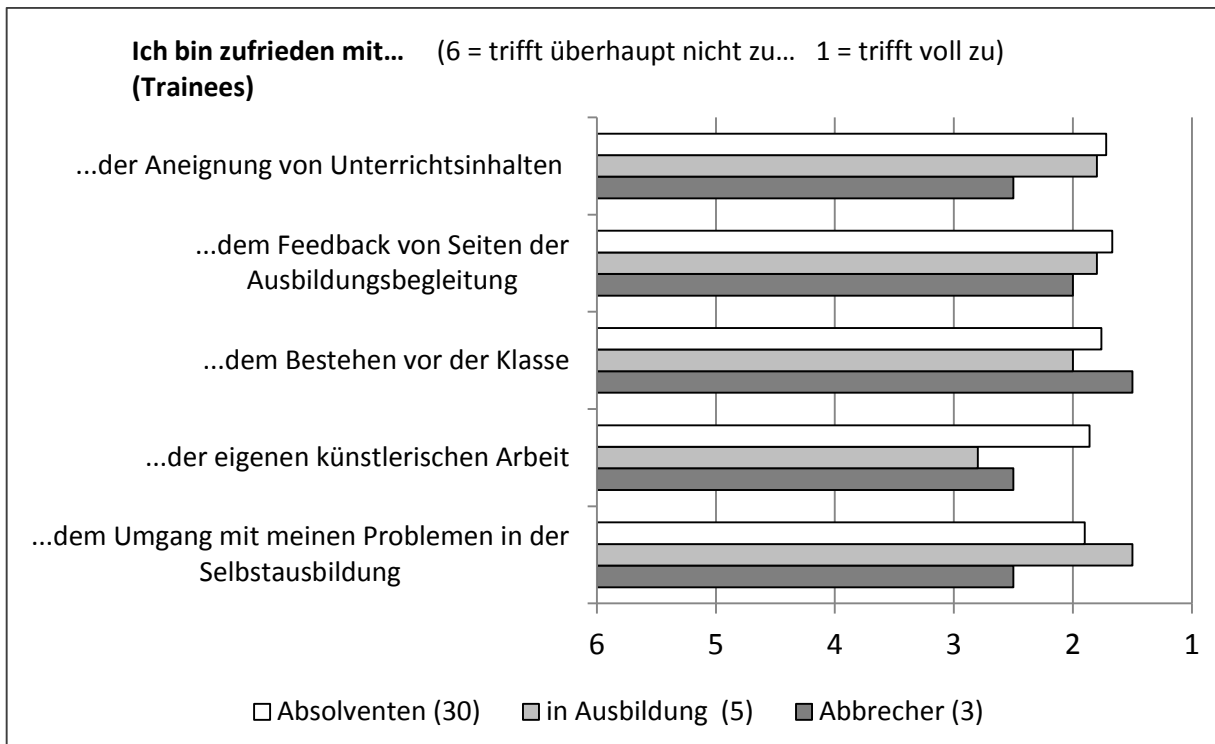


**Abbildung 20: Anthroposophie und Grundlagen -2 (Trainees, n = 38)**

Die Mittelwerte in Abbildung 20 zeigen, dass die Trainees durch die Ausbildung ein vertieftes Verständnis für die Anthroposophie (beziehungsweise einen Zugang) erlangen - unabhängig davon, ob sie bereits vorher mit ihr vertraut waren oder nicht. In Abbildung 17 wurde die „Arbeit an der Allgemeinen Menschenkunde“ überwiegend als Perspektivenöffner bewertet, den meditativen Umgang mit der Menschenkunde beurteilen die Trainees dagegen zurückhaltender (Absolventen  $m=2,6$ , in Ausbildung:  $m=3,4$ ). Dies gilt auch im Vergleich zum meditativen Umgang mit den Schülern (siehe Abb. 19).

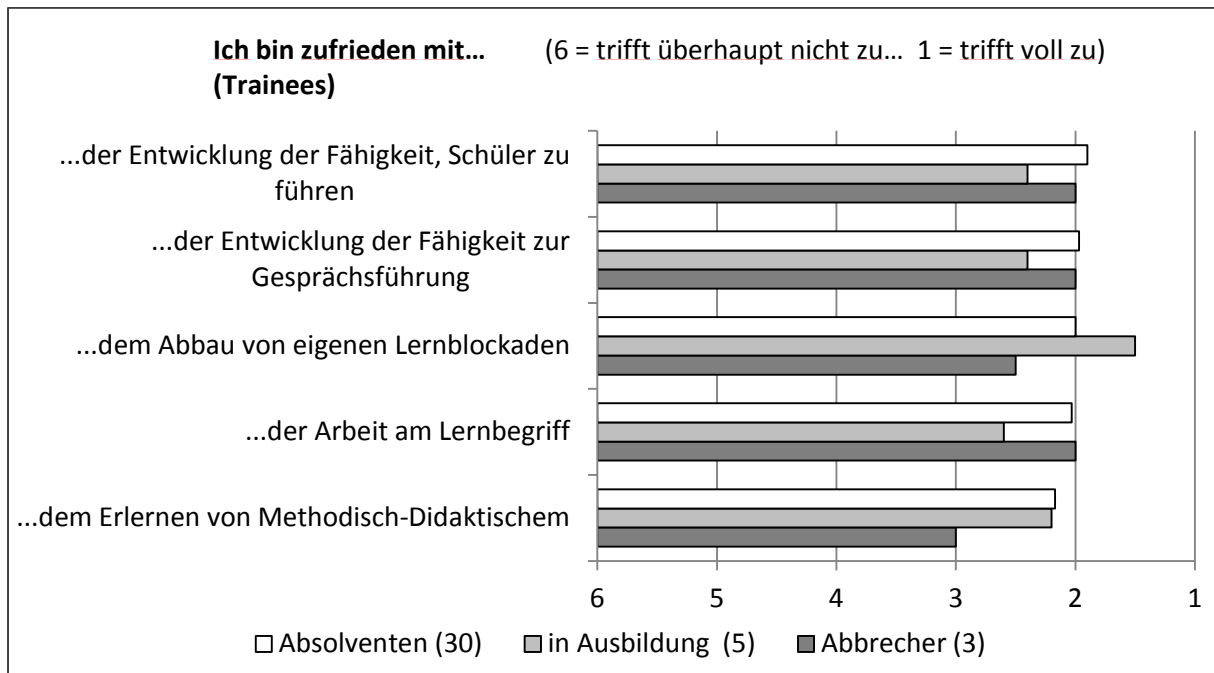
### 9. Zufriedenheit mit der Ausbildung - Ausbildungserfolg

Angesichts der positiven Ergebnisse in den letzten Kapiteln ist es nicht überraschend, dass die befragten Trainees mit ihrer Ausbildung insgesamt sehr zufrieden sind.



**Abbildung 21: Zufriedenheit mit der Ausbildung - 1 (Trainees n = 38)**

In Abbildung 21 sind alle Aussagen wiedergegeben, bei denen der Mittelwert der Absolventen unter 2,0 lag. Die eigene künstlerische Arbeit, die neben dem anthroposophischen Hintergrund eine weitere wichtige Grundlage für die Waldorfpädagogik darstellt, wird dabei ebenfalls sehr positiv bewertet. Auch auf die Aneignung von Unterrichtsinhalten und auf das Bestehen vor der Klasse blicken die Trainee-Absolventen mit großer Zufriedenheit zurück, dazu zählt auch der Umgang mit den eigenen Problemen während der Selbstausbildung.



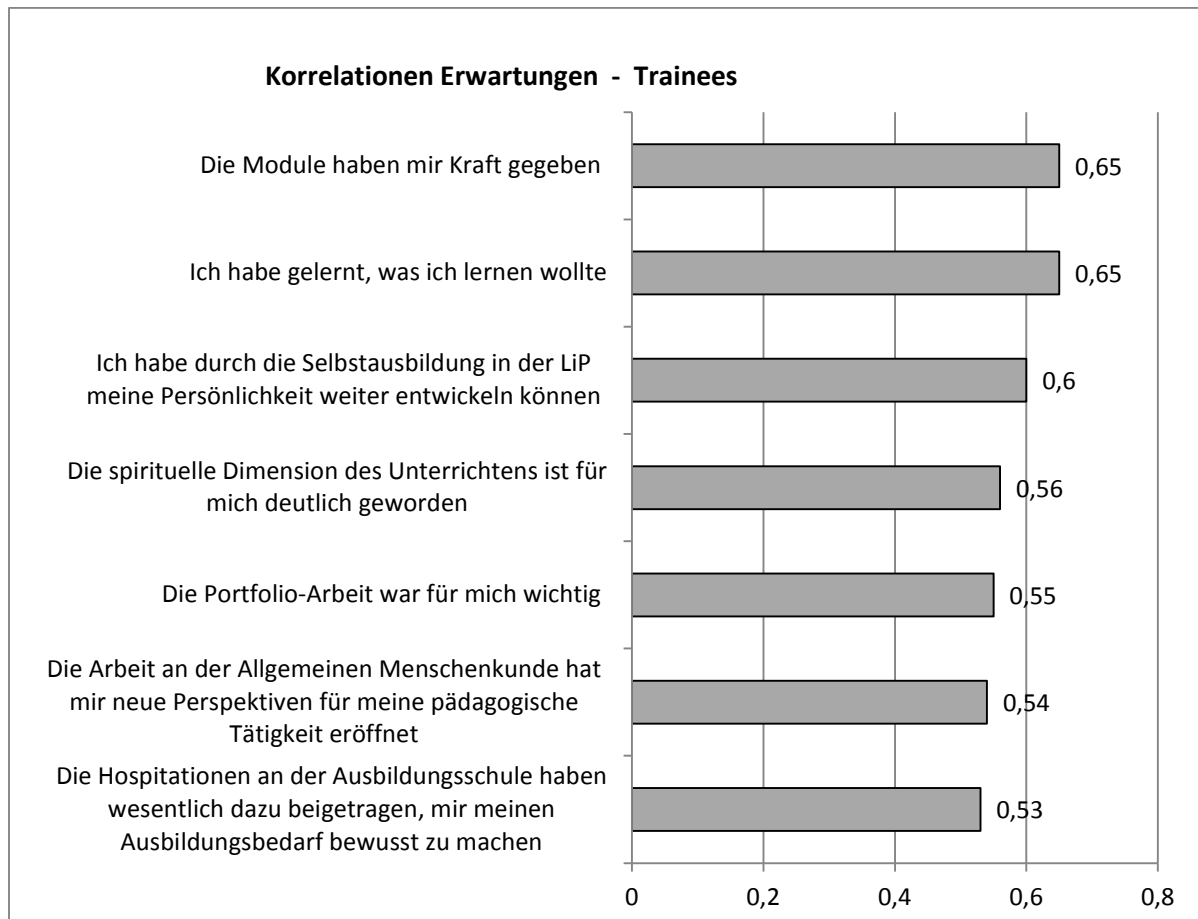
**Abbildung 22: Zufriedenheit mit der Ausbildung - 2 (Trainees n = 38)**

Auch die Mittelwerte der übrigen Angaben in Bezug auf die Zufriedenheit liegen im Bereich um 2 (trifft überwiegend zu), wobei der Abbau von Lernblockaden besonders von den noch in Ausbildung befindlichen Trainees sehr geschätzt wird. Dass das Erlernen von Methodisch-Didaktischem am Ende der Liste steht, hängt den Interviews zufolge damit zusammen, dass methodisch-didaktische Aspekte meist fachbezogen sind und für einzelne Fächer wie Musik ist dann das Angebot der Gesprächspartner, die für einen Austausch zur Verfügung stehen, nicht sehr groß.

Im Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Selbstausbildung wurden für die Trainees die folgenden zwei Items auf Korrelationen untersucht:

- Meine Erwartungen an die Selbstausbildung haben sich erfüllt.
- Ich bin zufrieden mit der Entwicklung der Fähigkeit, Schüler zu führen.

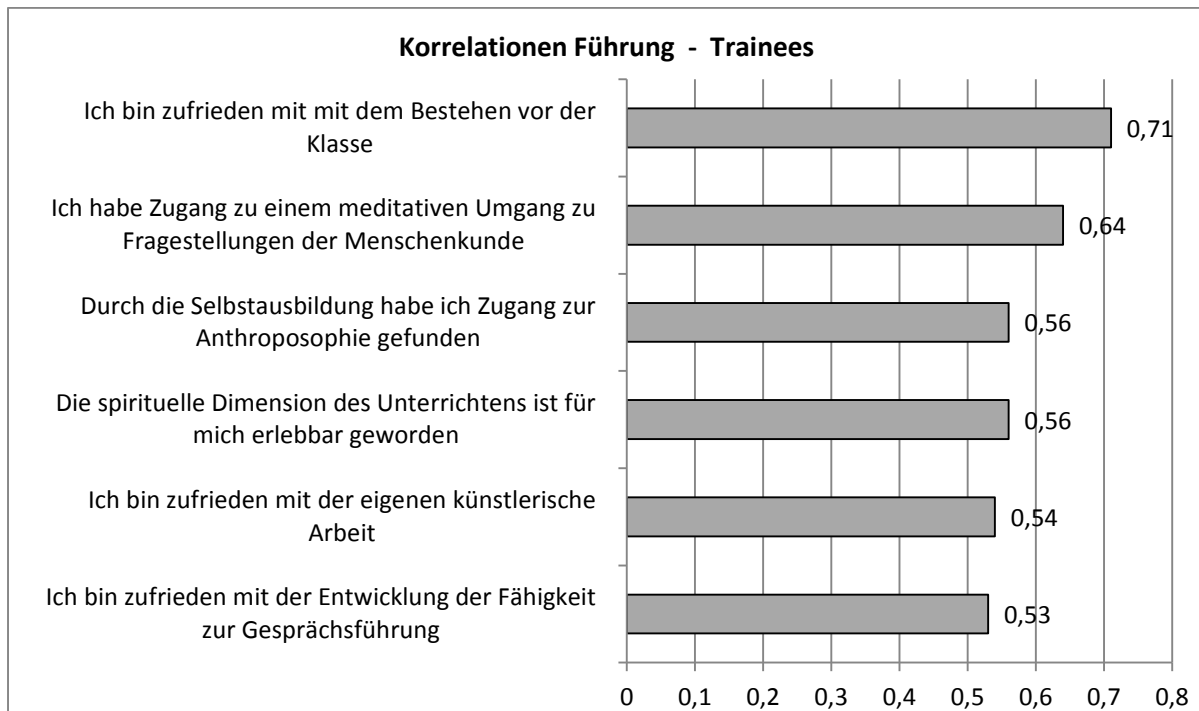
Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden nur Korrelationen  $> 0,5$  berücksichtigt, damit sichergestellt ist, dass ein tatsächlicher Zusammenhang vorliegt. Die Befunde zur ersten Aussage geben Auskunft darüber, welche Erwartungen die Trainees – ob bewusst oder unbewusst – in Bezug auf die Selbstausbildung als erfüllt betrachten.



**Abbildung 23: Korrelationen zu den Item: „Meine Erwartungen an die Selbstausbildung haben sich erfüllt“ (Trainees; berücksichtigt wurden Zusammenhänge mit  $r \geq 0,50$ ).**

Die Aussage „Ich habe gelernt, was ich lernen wollte“ kann als Kontrollgröße betrachtet werden, da sie inhaltlich mit den Erwartungen übereinstimmt. Dass die Module eine Kraftquelle waren – ein Befund, der aus beiden Gruppeninterviews ebenfalls deutlich hervorgeht – steht demnach in einem engen Zusammenhang mit dem „Erfolg“ der Ausbildung. Von den übrigen sechs Items beziehen sich zwei auf die spirituelle Dimension des Unterrichtens (inklusive der Aussage zur Menschenkunde), eine auf die Persönlichkeitsentwicklung durch die LiP, und drei weitere auf das Lernen im weiteren Sinne: die Portfolio-Arbeit, den Beitrag der Hospitationen zur Klärung des Ausbildungsbedarfs und die Entwicklung der Fähigkeit, Beziehungen zu den Schülern aufzubauen.

Die letzte Aussage ist eng verknüpft mit der Entwicklung von Führungskompetenz in Bezug auf die Schüler ( $r = 0,62$ ), deren weitere Zusammenhänge in der folgenden Abbildung dargestellt sind.



**Abbildung 24: Korrelationen zu den Item: „Ich bin zufrieden mit der Entwicklung der Fähigkeit Schüler zu führen.“ (Trainees; berücksichtigt wurden Zusammenhänge mit  $r \geq 0,50$ ).**

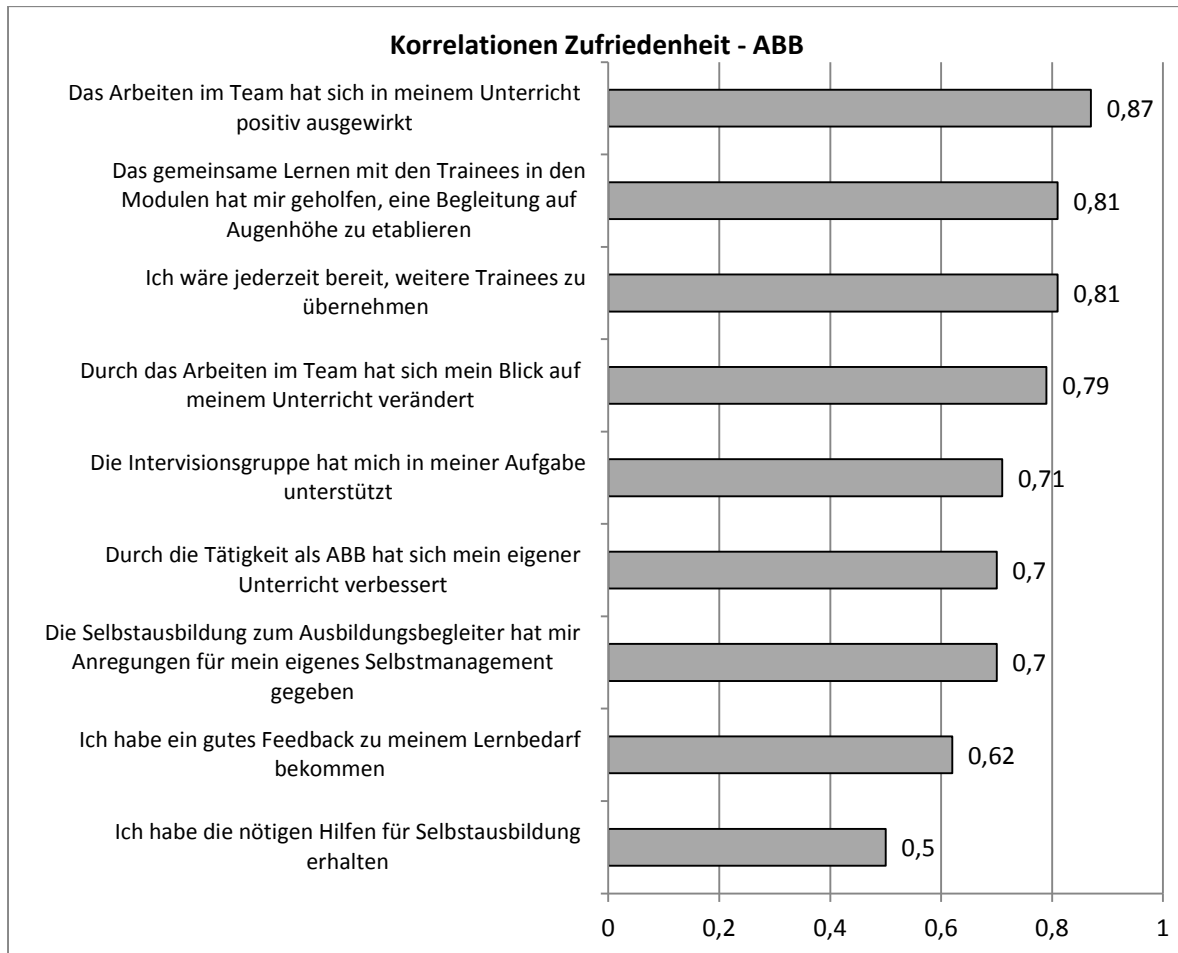
Die Fähigkeit, Schüler zu führen kann als eine zentrale Kompetenz für jeden Lehrer angesehen werden. In Abbildung 24 sind diejenigen Aussagen dargestellt, für die sich rechnerisch ein Zusammenhang ergab. Dass das Bestehen vor der Klasse in einem engen Zusammenhang mit der Fähigkeit steht, die Schüler zu führen, ist zwar nicht verwunderlich, bestätigt aber, dass die Betrachtung der Korrelationen sinnvoll ist. Auffallend ist, dass drei der fünf weiteren Aspekte in einer Beziehung zum anthroposophischen Hintergrund der Waldorfpädagogik stehen: die Menschenkunde, die spirituelle Dimension des Unterrichtens und explizit auch die Anthroposophie selbst. Die eigene künstlerische Arbeit und die Entwicklung einer Kompetenz zur Gesprächsführung weisen ebenfalls einen hohen Zusammenhang mit der Entwicklung der Führungsfähigkeit auf. Dabei fällt auf, dass es vorwiegend „weiche“ Kompetenzen beziehungsweise Lernfelder sind, die in einem Bezug zur Führungskompetenz stehen. Andererseits waren es unter anderem auch genau diese Aspekte, die zu einer Haltungsänderung gegenüber der Lehrerrolle geführt haben (siehe Kapitel 7).

Zu ergänzen ist, dass bei dem Item „Ich habe Zugang zur Anthroposophie gefunden“ nur Trainees berücksichtigt sind, bei denen vor der LiP-Ausbildung kein Bezug bestand. Bei dem entsprechenden Item für die bereits mit der Anthroposophie vertrauten Trainees (mein Verhältnis zur Anthroposophie hat sich vertieft) lässt sich kein Zusammenhang nachweisen ( $r=0,23$ ). Dagegen zeigen sich für einige konkrete Inhalte aus den Modulen weitere Zusammenhänge mit der Führungskompetenz, und zwar jeweils bezogen auf die Teilfrage, ob sich der jeweilige Aspekt in die Praxis umsetzen ließ. Hier ergeben sich Bezüge für die dynamische Urteilsbildung ( $r=0,55$ ), die Praxisforschung ( $r=0,51$ ) und die sozialkünstlerischen Übungen ( $r=0,55$ ).

Es sei noch darauf hingewiesen, dass aus der Hervorhebung der oben genannten Aspekte nicht zu schließen ist, dass für weitere Items kein Zusammenhang mit der Führungskompetenz vorliegt. Die ist insbesondere dann der Fall, wenn ein Item überwiegend positiv beurteilt wurde. Zum Beispiel haben fast alle Trainees angegeben, dass die Unterrichtsvorbereitung regelmäßig stattgefunden hat,

daher lässt sich für diese Aussage kein linearer Zusammenhang mit einer anderen, breiter verteilten Größe herstellen.

Für die Ausbildungsbegleiter wurde ebenfalls eine Aussage aus dem Fragebogen auf Zusammenhänge mit den übrigen Angaben untersucht:

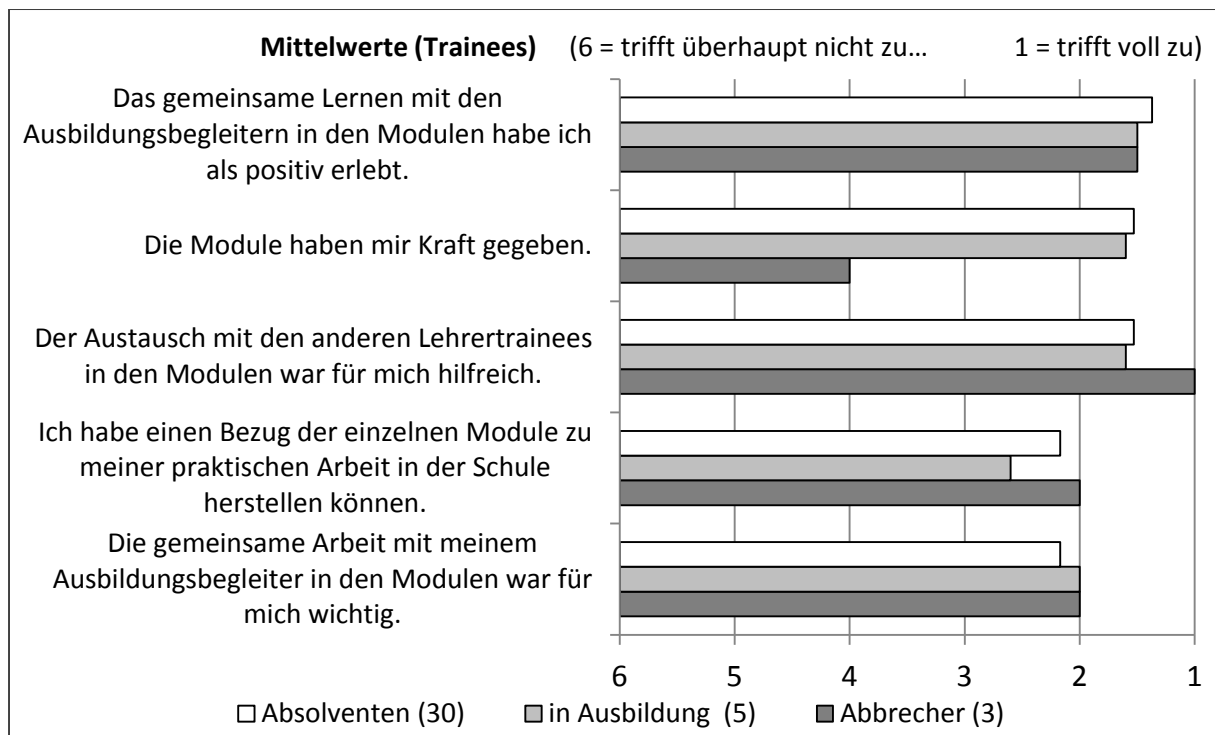


**Abbildung 25: Korrelationen zu den Item: „Insgesamt bin ich mit meinem Entschluss, die Aufgabe als Ausbildungsbegleiter übernommen zu haben, zufrieden.“ (ABB; berücksichtigt wurden Zusammenhänge mit  $r \geq 0,50$ ).**

Drei der vier ersten Items mit dem größten Korrelationskoeffizienten beziehen sich auf die Arbeit im Team beziehungsweise auf die Art der Zusammenarbeit mit dem Trainee. Damit rückt die Erfahrung des Team-Teaching im Kontext der LiP-Methoden in den Vordergrund, wenn es um eine rückblickende Beurteilung der LiP-Ausbildung geht. Das vierte Item: „Ich wäre jederzeit bereit, weitere Trainees zu übernehmen“ ist auch weniger als eine Bedingung für das Gelingen, sondern als konsequente Folge zu verstehen. Ferner wird wie auch aus den Gruppeninterviews deutlich, dass die Intervisionsgruppe ein wichtiges Instrument im Rahmen der Ausbildung darstellt. Die Verbesserung des eigenen Unterrichts und die Anregungen zum Selbstmanagement können wiederum als Konsequenzen für eine gelungene Ausbildung darstellen. Wogegen die letzten zwei Items, das Feedback zum Lernbedarf und die erhaltenen Hilfen zur Selbstausbildung nochmals zwei offensichtlich bedeutsame Bedingungen darstellen.

## 10. Erfahrungen mit den Modulen

In den Interviews wurde besonders von Seiten der Trainees mehrfach betont, dass die Module eine Kraftquelle für sie gewesen seien. Einige Trainees würden die Module auch weiter besuchen, wenn weitere Ehemaligen-Tage angeboten würden. Das Kapitel beginnt mit den allgemeinen Einschätzungen zu den Modulen, gibt dann einen Vergleich der Einschätzungen zwischen Trainees und Ausbildungsbegleiter und stellt am Schluss die Besonderheiten für Trainees und Ausbildungsbegleiter dar. Weitere Beurteilungen der einzelnen Elemente finden sich im Anhang A1.

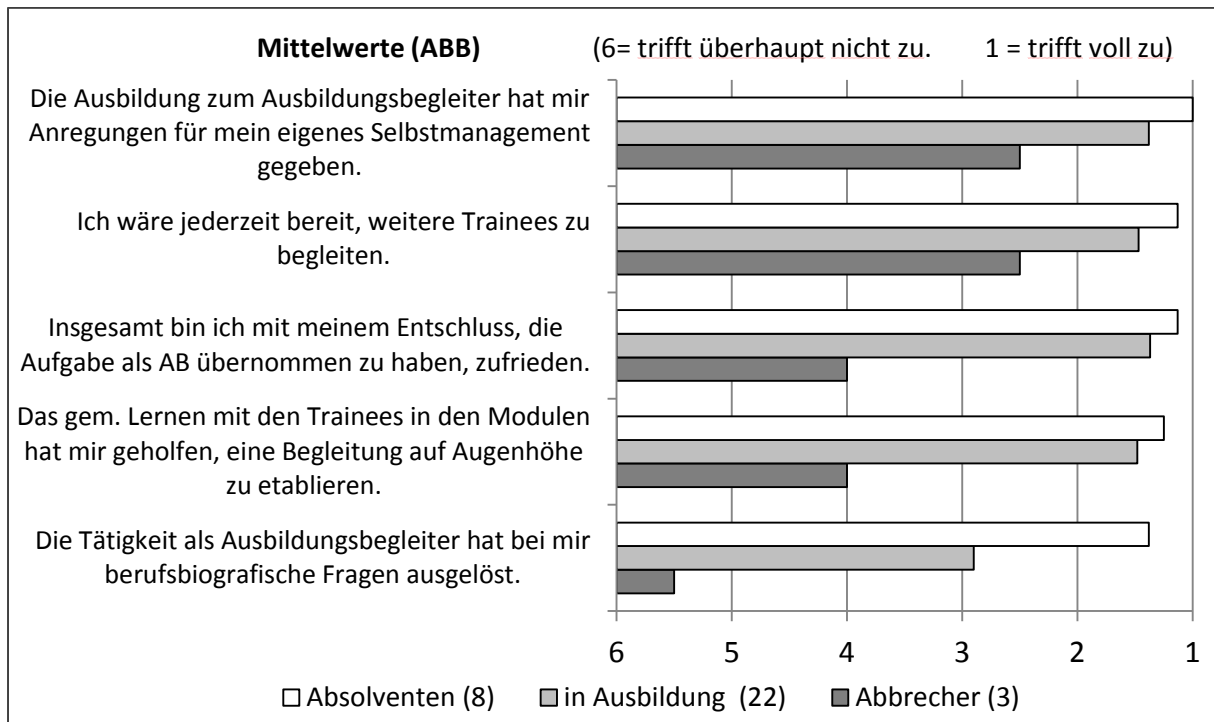


**Abbildung 26: Abschließende Urteile zu den Modulen (Trainees n = 38)**

Die deutlichste Zustimmung gibt es für die Aspekte der gemeinsamen Ausbildung mit den Ausbildungsbegleitern und dem Austausch mit den anderen Trainees, sowie den bereits erwähnten Aspekt, dass die Teilnahme an den Modulen Kraft gegeben habe, was nur für die vorzeitigen Aussteiger nicht zuzutreffen scheint. Nicht ganz so positiv, aber immer noch mit überwiegender Zustimmung, wird der Bezug zur praktischen Arbeit in der Schule bewertet. Dies ist umso positiver zu bewerten, als berücksichtigt werden muss, dass die Modul Inhalte vielfach auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung abzielen (Transaktionsanalyse, Urteilsbildung, Anthroposophie, künstlerische Arbeit und anderes) und insofern erst einmal von den Trainees zu einem Bestandteil der eigenen Persönlichkeit gemacht werden müssen, bevor sie in der Praxis wirksam werden können.

Die Gesamteinschätzungen der Ausbildungsbegleiter sind in Abbildung 27 dargestellt.

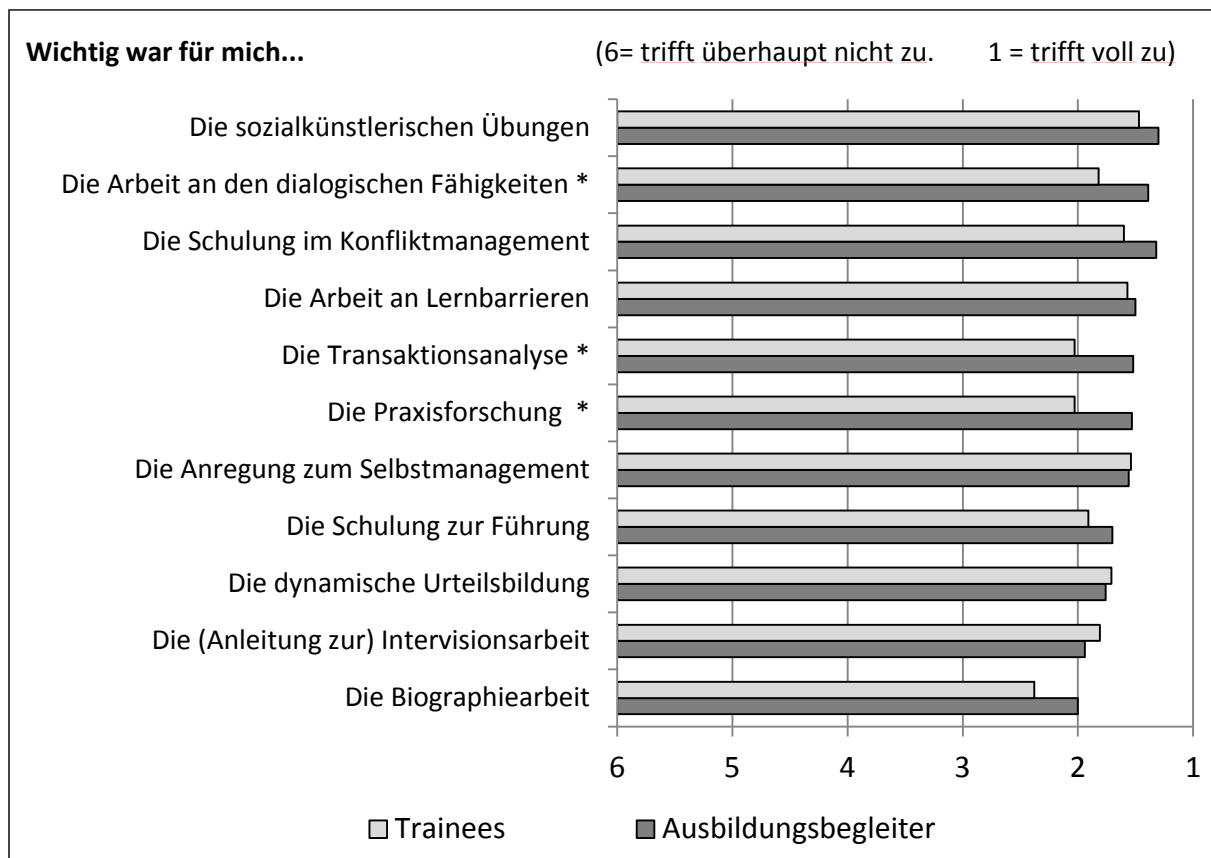




**Abbildung 27: Gesamtbeurteilungen der Module (Ausbildungsbegleiter, n = 33)**

In Abbildung 27 fallen im Vergleich zur vorangehenden Grafik einerseits die fast vollständige Zustimmung der Absolventen zu allen Fragen sowie die deutliche Abweichung der Urteile bei den vorzeitigen Aussteigern auf. Absolventen und noch in Ausbildung befindliche Ausbildungsbegleiter bringen gleichermaßen zum Ausdruck, dass sie neben der bereits oben erwähnten Zufriedenheit das gemeinsame Lernen mit den Trainees schätzen, Anregungen für ihr Selbstmanagement erhalten haben und jederzeit bereit wäre, weitere Trainees zu betreuen. Die Auslösung von berufsbiographischen Fragen wird von den Absolventen stärker erfahren als von den übrigen Ausbildungsbegleitern.

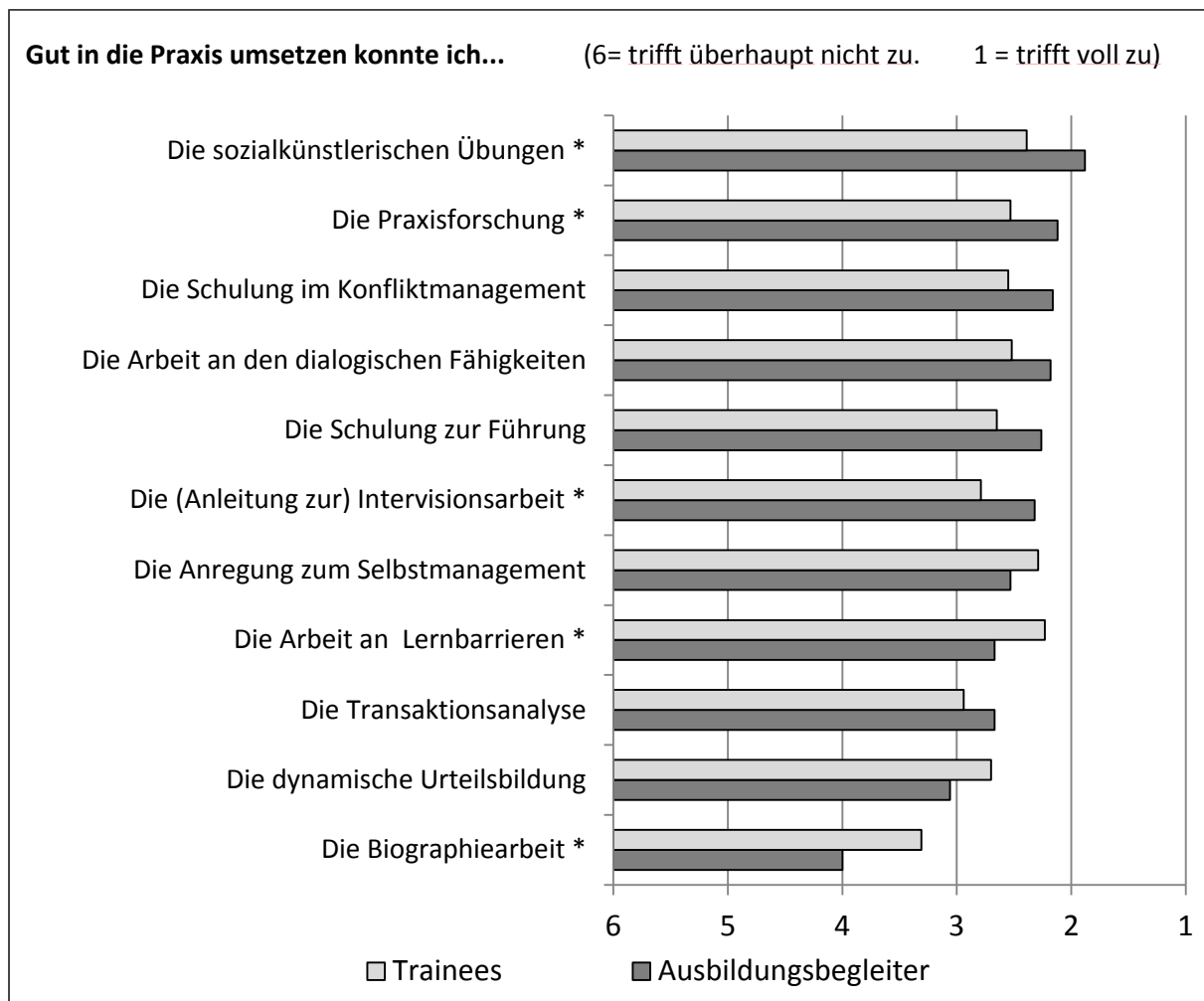
Entsprechend den einzelnen Aspekten, die im Fragebogen zu den Modulen abgefragt wurden, zeigt die folgende Abbildung die Einschätzung von Trainees und Ausbildungsbegleiter im Vergleich:



**Abbildung 28: Wichtigkeit einzelner Elemente aus den Modulen (Trainees und ABB)**

Signifikante Unterschiede<sup>8</sup> in Abbildung 28 sind mit einem \* gekennzeichnet. Demnach war die Arbeit an den dialogischen Fähigkeiten für die Ausbildungsbegleiter etwas wichtiger, ebenso wie die Instrumente der Praxisforschung und der Transaktionsanalyse. Die Unterschiede sind jedoch nicht ausgeprägt. Die Biographie-Arbeit hat für die Trainees offensichtlich einen etwas geringeren Stellenwert als die übrigen Elemente der Module. Da die Ausbildungsbegleiter viel länger im Lehrerberuf tätig sind als die Trainees, wäre bei Ihnen eventuell eine größere Resonanz für berufsbiographische Fragen zu erwarten – die Mittelwerte zeigen aber keine signifikante Abweichung.

<sup>8</sup> Auf einem Niveau von  $p < 0,05$

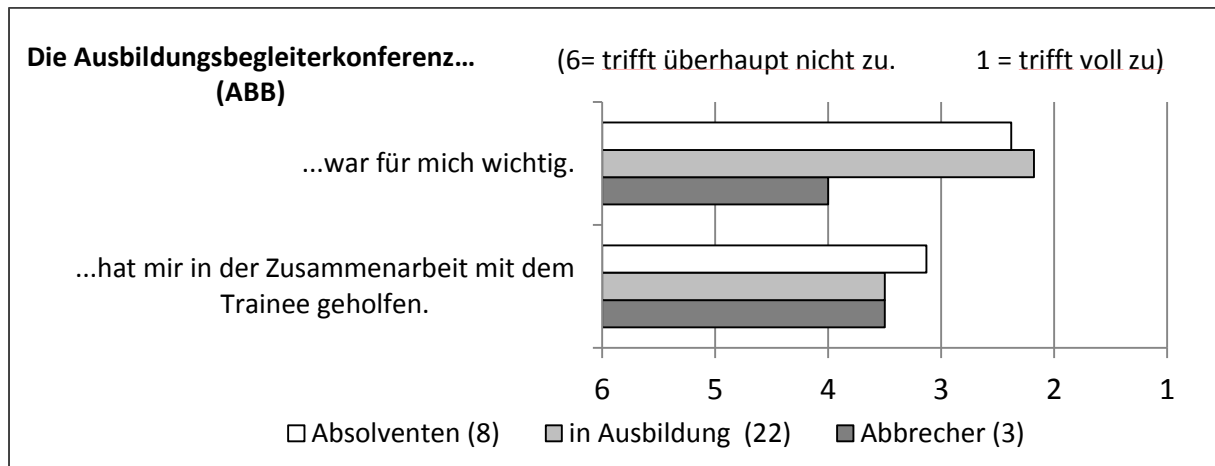


**Abbildung 29: Modulinhalte in Bezug auf die Umsetzbarkeit in die Praxis (Trainees und ABB)**

Bei der Frage nach der Umsetzbarkeit des in den Modulen erarbeiteten in der Praxis stellen die Trainees die Biographie-Arbeit sowie die Arbeit an Lernbarrieren stärker in den Vordergrund als die Ausbildungsbegleiter. Dies letzteren geben dagegen an, dass ihnen die Umsetzung in die Praxis bei den Aspekten der Praxisforschung, den sozialkünstlerischen Übungen und den Anleitungen zur Intervisionsarbeit besser gelungen ist.

In den Interviews wurde deutlich, dass die Frage nach der „Umsetzung in die Praxis“ auf unterschiedliche Weise ausgelegt werden konnte. Die meisten haben den Begriff „Praxis“ dabei auf die Unterrichtspraxis bezogen. Einzelne haben zum Ausdruck gebracht, dass eine Anregung für eine Persönlichkeitseinwicklung schließlich doch auch eine „praktische“ Angelegenheit sei. Insofern liegt bei dieser Frage eine Unschärfe vor, die eventuell dazu beigetragen hat, dass persönlichkeitsbildende Elemente wie Biographie-Arbeit, Transaktionsanalyse und dynamische Urteilsbildung sich auf den letzten Rängen einfinden. Aus den Ausführungen weiter oben ist ja bereits deutlich geworden, dass gerade die dynamische Urteilsbildung in einem engen Zusammenhang mit einer Veränderung in Bezug auf die Rolle des Lehrers steht.

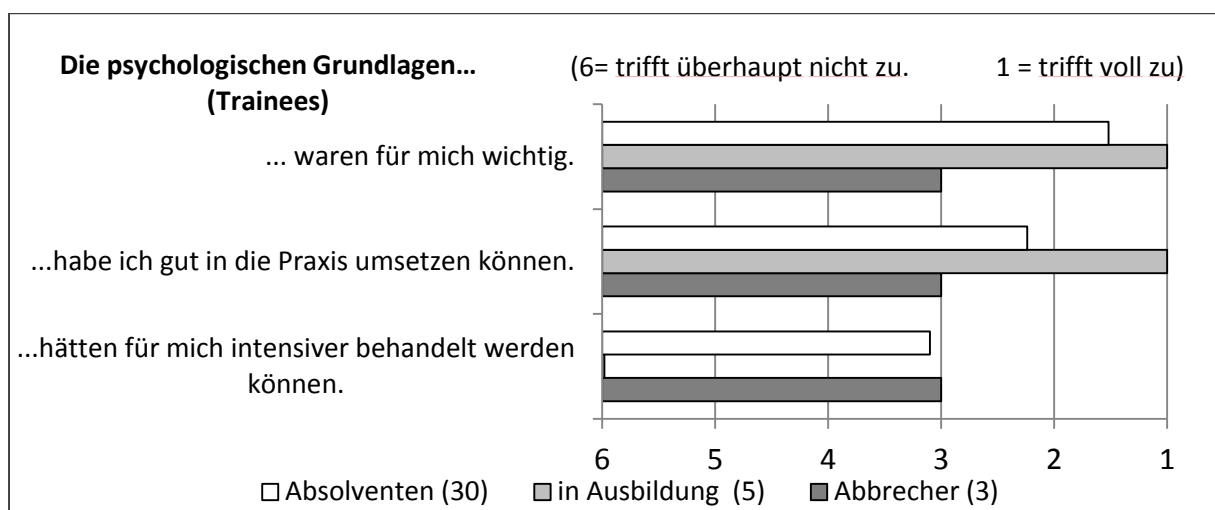
Für die Ausbildungsbegleiter gab es noch die Ausbildungsbegleiter-Konferenz:



**Abbildung 30: Einschätzungen zur Ausbildungsbegleiter-Konferenz (Ausbildungsbegleiter, n = 33**

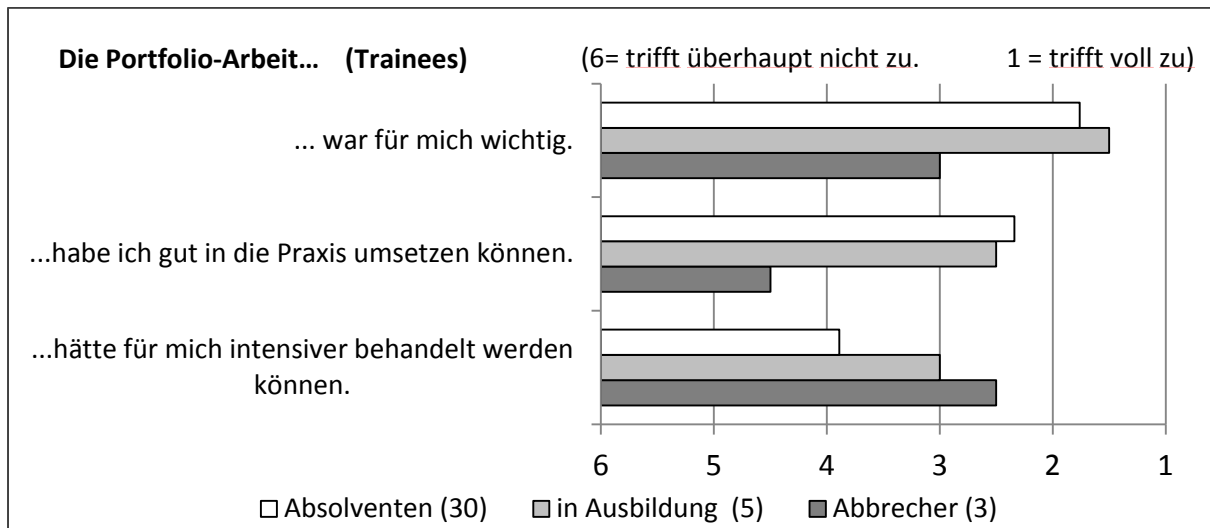
Obwohl die Ausbildungsbegleiter zum Ausdruck bringen, dass die Ausbildungsbegleiter-Konferenz für sie wichtig war (der Mittelwert der in Ausbildung Befindlichen von 2,18 tendiert zu „trifft überwiegend zu“), wird der direkte Einfluss auf die Zusammenarbeit mit dem Trainee geringer eingeschätzt (Mittelwert: 3,5 bei den in Ausbildung Befindlichen). Die Intervisionsgruppe hat diese Funktion für die Ausbildungsbegleiter eher erfüllt (Mittelwert 2,25 bei den in Ausbildung Befindlichen und 1,38 bei den Absolventen, siehe Anhang A24). In dem Gruppeninterview gab es die Anregung, dass von Seiten der Ausbildungsbegleiter-Konferenz noch stärker die Aufgabe übernommen werden könnte, an dem Lernbedarf der Ausbildungsbegleiter zu arbeiten.

Bei den Trainees wurden im Zusammenhang mit den Modulen die Erfahrungen mit den psychologischen Grundlagen und der Portfolio-Arbeit als Besonderheiten abgefragt:



**Abbildung 31: Module – psychologische Grundlagen (Trainees, n = 38)**

Die psychologischen Grundlagen werden von den in Ausbildung befindlichen Trainees ausgesprochen positiv bewertet, vermutlich haben sie dabei von den Erfahrungen der Anfangsjahre der LiP profitiert. Aber auch die Absolventen blicken sehr positiv auf die Arbeit an den psychologischen Grundlagen zurück.



**Abbildung 32: Module – Portfolio-Arbeit (Trainees, n = 38)**

Auch die Portfolio-Arbeit wird von den Trainees positiv eingeschätzt (die Wichtigkeit wird mit „überwiegend zutreffend“ bewertet) Wenn unter der Umsetzung in die Praxis die Integration in den Unterricht verstanden wurde, dann ist die eher zurückhaltende Beurteilung zu diesem Aspekt verständlich. Dem Interview zufolge entfaltet das Portfolio seine Stärke aber erst zu einem späteren Zeitpunkt der Ausbildung:

*„man hat während des Prozess erst gar nicht bemerkt, dass man in einem drinnen ist und hinterher wenn man es reflektiert, vor allem im Portfolio - ich dachte zuerst: Das Portfolio hast Du doch in 3 Wochen geschrieben, weil Du hast ja ein Lerntagebuch und dann arbeitest Du noch einmal so darüber. Und als ich dann anfang zu schreiben, da hab ich dann erst mal gemerkt, was für einen Prozess ich da durchgemacht hab: Persönlichkeitsentwicklung, und methodisch, inhaltlich etc. . Du hast recht, man braucht... das hallt nach, das schwingt nach. Eigentlich bräuchte man in dem Lip so noch 3 Jahre danach, weil das so nachhallt, da hab ich immer noch Bedarf...“* (Z104-116)

Das Portfolio unterstützt demnach die Reflexion, es braucht die vorangegangenen Erfahrungen und auf der anderen Seite auch einen eigenen geschützten Rahmen:

*„Ich finde das mit dem Portfolio spannend, aber ich kann nur empfehlen, sich aus dem Alltagsgeschäft rauszuziehen um ein bisschen Distanz zu haben und einen analytischen Blick zu bekommen.“* (Z. 183-187)

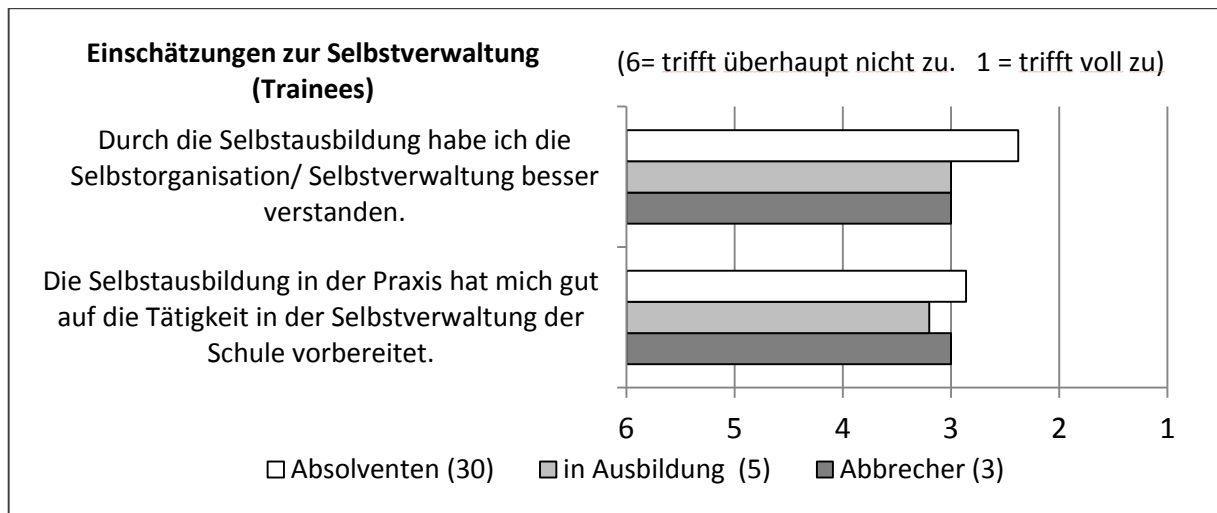
Das Portfolio bot für die Trainees auch die Gelegenheit, Dinge aufzuarbeiten, die nicht so gut gelaufen waren:

*„ich hatte auch nicht so ein Glück mit meinem Ausbildungsbegleiter, das war im Nachhinein betrachtet von vorne bis hinten katastrophal, ja - ich wollte nicht das lernen, was sie mir beibringen wollte, ich kam mir vor wie eine Schülerin in der 8. Klasse, die da sitzt und die Lehrerin erzählt was und man will das einfach nicht lernen. Und so war das bei mir. Gott sei Dank hatte ich das Portfolio und konnte das alles aufarbeiten im Nachhinein und deshalb bin ich heute auch eigentlich hier, weil ich immer noch Bedarf hab, das aufzuarbeiten, weil es im Grunde so gekracht hat... ohne dass das einmal analysiert wurde...“* (Z. 84-95)

Aus den Zitaten geht hervor, dass dem Portfolio durchaus eine Praxisrelevanz zukommt, nur entfaltet sich diese nicht unmittelbar, sondern braucht einen längeren Prozess.

## 11. Selbstverwaltung an der Schule

Neben den Lernprozessen im Unterricht bewegt sich das Duo Trainee-Ausbildungsbegleiter auch innerhalb der Organisation der Schule und der Trainee hat die Gelegenheit, erste oder weitere Erfahrungen mit der Selbstverwaltung der Waldorfschulen zu machen.



**Abbildung 33: Selbstverwaltung (Trainees, n = 38)**

Die Beurteilungen in Abbildung 33 legen nahe, dass eine individuell erlernte Selbstorganisation sich nicht ohne Weiteres auf eine Organisation übertragen lässt. Sowohl der Aspekt des Verständnisses als auch einer Vorbereitung auf die Mitwirkung werden eher zurückhaltend positiv beurteilt, wobei die Absolventen doch eher überwiegend angeben, die Selbstverwaltung besser verstanden zu haben.

Im Gruppeninterview haben die Trainees zum Ausdruck gebracht, welchen Schwierigkeiten sie sich in der Begegnung mit der Schulkultur gegenüber sahen:

*„Also mir geht es immer so, beim Modul krieg ich ganz viel Input und krieg Ideen und Bestärkung und es gibt viele unglaublich gute und tolle Methoden, die man hier lernt, aber es wird nicht praktiziert, weder in der Schule lebt es - ich weiß nicht wie es bei euch ist - aber bei uns habe ich den Eindruck, das Kollegium macht da so sein eigenes Ding draus: 'Na, ja, wir haben schon mal vor ewigen Jahren diese Methoden erarbeitet, deshalb müssen wir nicht mehr auf die Module fahren, wir können das schon.' Oder ehm.. es wird als überstülpend empfunden, wenn ich bitte, in der IVG nach den Methoden zu arbeiten, und dann wer sich total dagegen verwehrt, ja, das finde ich einen unheimlichen Knackpunkt an der Geschichte, diese Arbeit und dieser Wichtigkeit der IVG. Die ist total wichtig, weil sie grad die Qualitätssicherung ist. Und wenn sie halt gerade so irgendwie arbeitet wie sie halt gerade denkt oder wie es schon seit 5 Jahren an der Schule so gemacht wird, da hat man es echt schwer als Trainee da an den Mann zu kommen. Und dann.. das wirkt sich ja aus, ich glaube, wenn das nicht klar ist und da immer wieder drauf geguckt wird: wie arbeitet denn die IVG? und mit welchen Möglichkeiten*

*oder Fragen wird da drauf geschaut von diesem Ausbildungsweg von diesem Duo? Dass da echt Chancen flöten gehen, da gehen echt Chancen flöten..“* (Z. 929-953)

Vielfach bringen die Trainees zum Ausdruck, dass sie das in den Modulen Gelernte an ihrer Schule zum Einsatz bringen wollen und dabei viel Energie aufwenden müssen:

*„Aber dann braucht man ein unheimliches Standing dazu zu sagen, ich mache jetzt so einen Unterricht, ich bin dafür verantwortlich, danke für Deinen Hinweis, aber ich mache es so. Da braucht man schon ein paar Semester, um da so dazustehen und ich kann mich noch gut daran erinnern, wie du (zu einer anderen Teilnehmerin) in der Lehrerkonferenz damals die sozial-künstlerischen Übungen eingeführt hast. Hut ab! Also wir sind eine große Schule, manchmal 50-60 Lehrer, alle also gezählt wird erst ab 30 Jahre länger wer dabei ist und dann kommen zwei junge Menschen frisch aus der LiP und sagen, wir möchten gern mal die SkÜs einführen. Wie viel Kraft braucht man da, wie viel Kraft kostet das, das dann durchzuführen? Und das ist wieder das Schnittstellenproblem, anstatt zu sagen: Mensch, wir haben junge Menschen gefunden, die sich bereit erklären diesen Job zu machen, Zeit zu investieren, danke dass ihr hier an Bord kommt (mit verstellter Stimme:) 'na ja, die müssen erst mal 10 Jahre an Bord sein, dann dürfen die mal mitreden' - so ungefähr, ne?“* (Z. 1035-1054)

Eine Veränderung der Schulkultur verlangt Kraft und auch einen langen Atem. Die Trainees sind sich ihrer Aufgabe als „Ferment“ dabei durchaus bewusst.

*„Was mir vielleicht noch gefehlt hat in diesem LiP Modul an dieser Schnittstelle zum Schulorganismus, ist, dass ich aus dieser Ausbildung kam und ein Bild hatte von Waldorfschule und das ist jetzt so Waldorfschule wie ich mir das vorstelle und dann kommt man in einen Organismus rein, der überhaupt nicht so ist. Und man muss sich entscheiden: Schwimmt man da mit und hat ein schönes Leben oder glaubt man irgendwie, dass ... ja wie weit ist das Bewusstsein eigentlich dafür da, dass ich eigentlich der bin, der hier aus der LiP geht, der die Waldorfschule von morgen ist sozusagen und was für Visionen habe ich und was für Ideen und was will ich in die Zukunft tragen. Und ich glaube, das ist ein Ding, wo die LiP zu fähig wäre.“* (Z. 1095-1108)

Auf der anderen Seite gibt es aber auch offene Situationen, in denen das, was die Trainees mitbringen ernstgenommen wird:

*„Ich wollt ganz gern noch was sagen, ich hab gerade so das Gefühl, es schwankt in die Richtung, was nicht so gut gelaufen ist, das soll ja auch möglichst ausgeglichen sein, deshalb ist es mir noch ein Anliegen zu sagen, dass ich A in der Schule sehr glücklich bin, dass ich dort ganz ernst genommen werde vom ersten Tag...“* (Z. 1066-1071)

Auch Wertschätzung für die Ausbildung wird ausgesprochen:

*„Also bei uns ist da richtig viel Offenheit und ich erleb dass wirklich ältere Lehrer kommen und sagen: Ja, das ist echt ne wirklich tolle Ausbildung, (mit verstellter Stimme:) 'Wir haben da unsere Seminare gemacht, ich bin an die Schule gekommen und hatte keine Ahnung, was Unterrichten ist.' - Und die sind da ganz offen und nehmen scheinbar das auch ernst, was man da leistet... also ich hab eigentlich das Gefühl, dass man so als vollwertiges Mitglied anerkannt ist, also auch in der Konferenz und so...“* (Z. 1140-1148)

Auch die mittlere Position wird erlebt:

*„Ich erleb' beides. Wir sind an einer großen, alten Schule, da ist sehr, sehr viel Tradition und da gibt es einmal die Stimmung: super, toll, frischer Wind, neue Ansätze, was auch immer... aber es gibt auch so ein bisschen.. es ist so dubios... man weiß nicht so richtig.. also dass es auch darum geht, eine Transparenz zu schaffen, dass man im Kollegium auch regelmäßig berichtet, was ist die LiP eigentlich, was macht die Lip eigentlich.“ (Z. 1124-1132)*

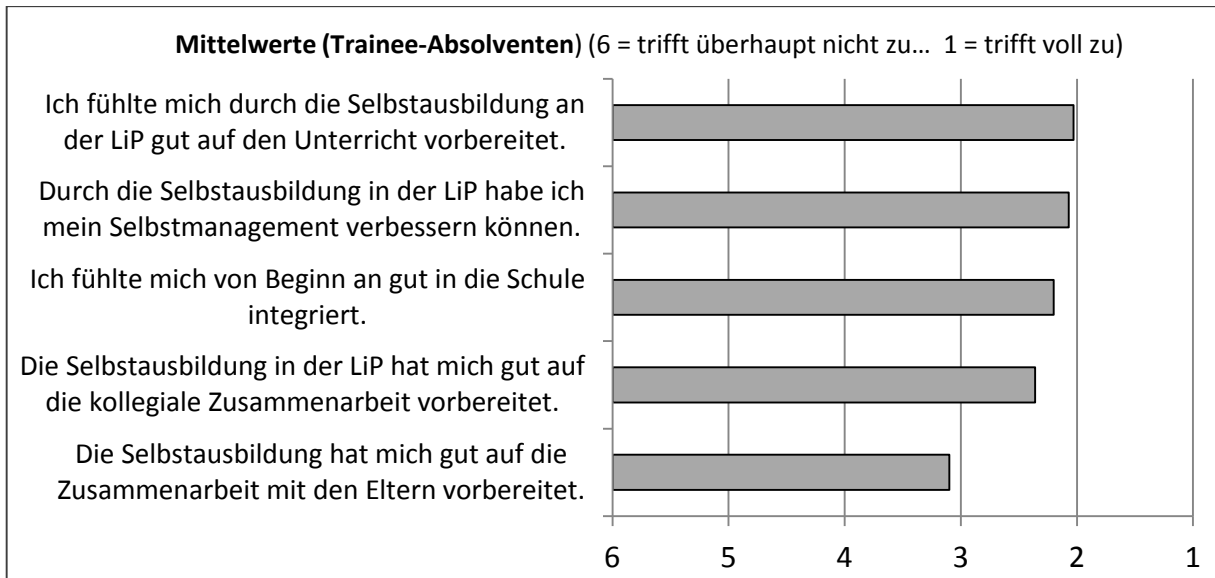
Es scheint also die ganze Bandbreite zwischen Ablehnung und Wertschätzung an den Schulen vorzukommen. Der Schluss des Zitats ist mit dem Apell verbunden, innerhalb der Schulen mehr Darstellungen von den Arbeitsweisen der Lip zu geben, was auch manche Widerstände auflösen könnte, denen die Trainee-Absolventen begegnen.

Ebenso unterschiedlich wird der Status der Trainees in Bezug auf das Mitbestimmungsrecht bei Konferenzbeschlüssen gehandhabt. An einigen Schulen stimmen Trainees während der Ausbildung nicht mit ab, an anderen werden sie von Anfang an als vollwertige Kollegen empfangen. Ein Austausch der Schulen über die gelebte Praxis wäre hier sicher hilfreich, um einen einheitlichen Weg zu finden.



## 12. Aktueller Unterricht

Wie gut ist den Trainee-Absolventen der Übergang in die Berufstätigkeit geglückt und wie zufrieden sind sie aktuell mit dem eigenen Unterricht? Und welche Veränderungen haben sich im Unterricht der Ausbildungsbegleiter im Laufe ihrer Begleitungszeit ergeben?



**Abbildung 34: Übergang in die Berufstätigkeit (Trainee-Absolventen n = 30)**

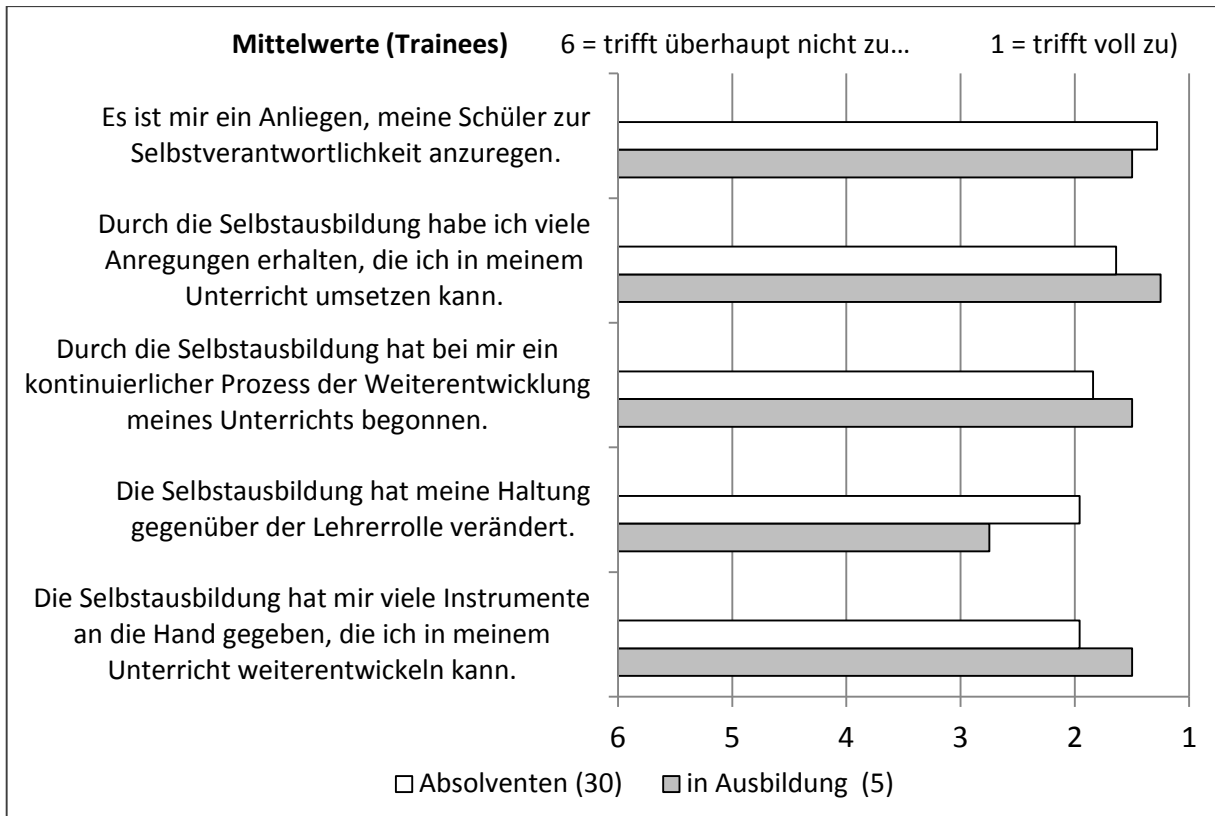
In Abbildung 34 ist zu erkennen, dass die Trainee-Absolventen sich überwiegend gut auf den Unterricht in der Praxis vorbereitet fühlen, da Gleiche trifft auch auf deren Selbstmanagement zu. Die Integration an den Schulen erfolgte während der Trainee-Zeit in unterschiedlicher Weise – wie insbesondere auch aus den Zitaten im letzten Kapitel hervorging. Nach dem Berufsanfang an einer Schule tendiert der Mittelwert mit 2,2 eindeutig zum Urteil „trifft überwiegend zu“. Eher bis überwiegend gut fühlen sich die Trainee-Absolventen auf die kollegiale Zusammenarbeit vorbereitet, wobei auch noch die oben geschilderten Erfahrungen aus der Trainee-Zeit eine Rolle spielen könnten. Nur in Bezug auf die Elternarbeit liegt der Mittelwert über 3. Dies wird daraus verständlich, dass die Elternarbeit vor allem mit der Verantwortung für die Klasse verbunden ist, die während der Trainee-Zeit noch eindeutig beim Ausbildungsgeleiter liegt, wie diese im Interview dargestellt haben:

*„Also ich hab den Eindruck, das liegt unter anderem daran, dass sie [die Trainees] noch nicht so dicht dran sind an der Elternarbeit. Ich für meinen Teil kann sagen, da hab ich noch mehr die Elternabende gestemmt, obwohl wir uns auch vorher drüber ausgetauscht haben - und auch hinterher noch mal, aber dieses "Verantwortlich-Durchführen" das hat .. der Trainee bei mir nicht gemacht.“* (Z. 138-144)

*„Das andere ist es, dass man ja als Klassenlehrer schon seinen Eltern gegenüber eine andere Verantwortung stärker hat und sich dann soweit in die letzte Reihe zu begeben und zu sagen: Es macht jetzt mal jemand anderes, das ist schon deutlich schwieriger [ja] und ich glaube auch, das gehört da natürlich hinein, dass man da einzelne Teile übernimmt, aber es gehört für mich eigentlich vielmehr in den seminaristischen Teil. Dass man da, die Methoden mit denen man gemeinsam im Seminar sitzt, gemeinsam reflektiert, was dafür ist in der Elternarbeit*

*verwendbar, was kann man das machen.. also da gehört es.. weil es sind ja auch 4, 5 Eltern-abende oder 6 in einem Jahr, da stehen ja zum Teil auch wichtige pädagogische Fragen an und sich dann da auf den Leerstuhl in die letzte Reihe zu setzen - ahh..." (Z. 155-169)*

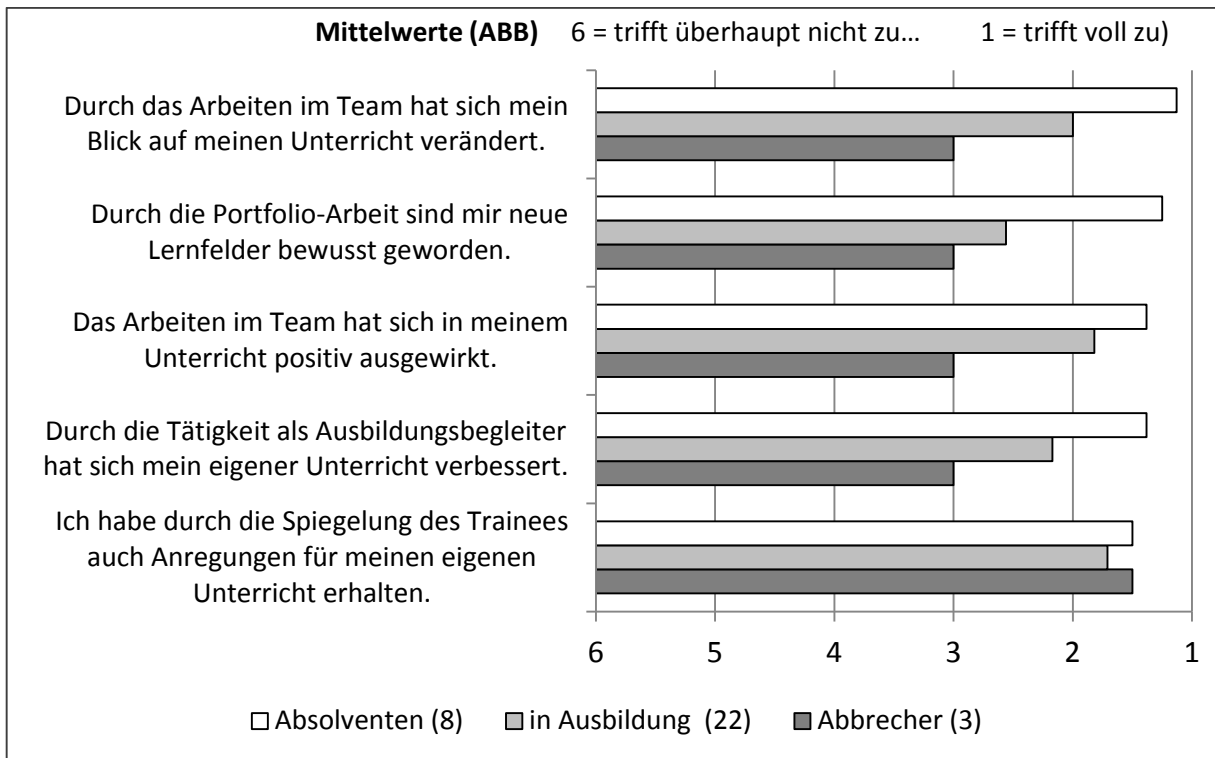
Die Elternarbeit bleibt damit ein Feld, das erst nach der Verantwortungsübernahme im Beruf im vollen Sinne selbstverantwortlich entwickelt werden wird.



**Abbildung 35: Aktueller Unterricht (Trainees n = 38)**

Die Angaben der Abbrecher wurden in Abbildung 35 nicht berücksichtigt, da nur einer der Befragten dazu Stellung genommen hat. Insbesondere die Absolventen geben durch ihre Antworten zu verstehen, dass sie durch die Selbstausbildung viele Anregungen erhalten haben, die sie in ihrer Berufspraxis weiterentwickeln können. Mit überwiegender Zustimmung wird auch die Aussage beurteilt, dass sich durch die Ausbildung die Haltung gegenüber der Lehrerrolle verändert habe.

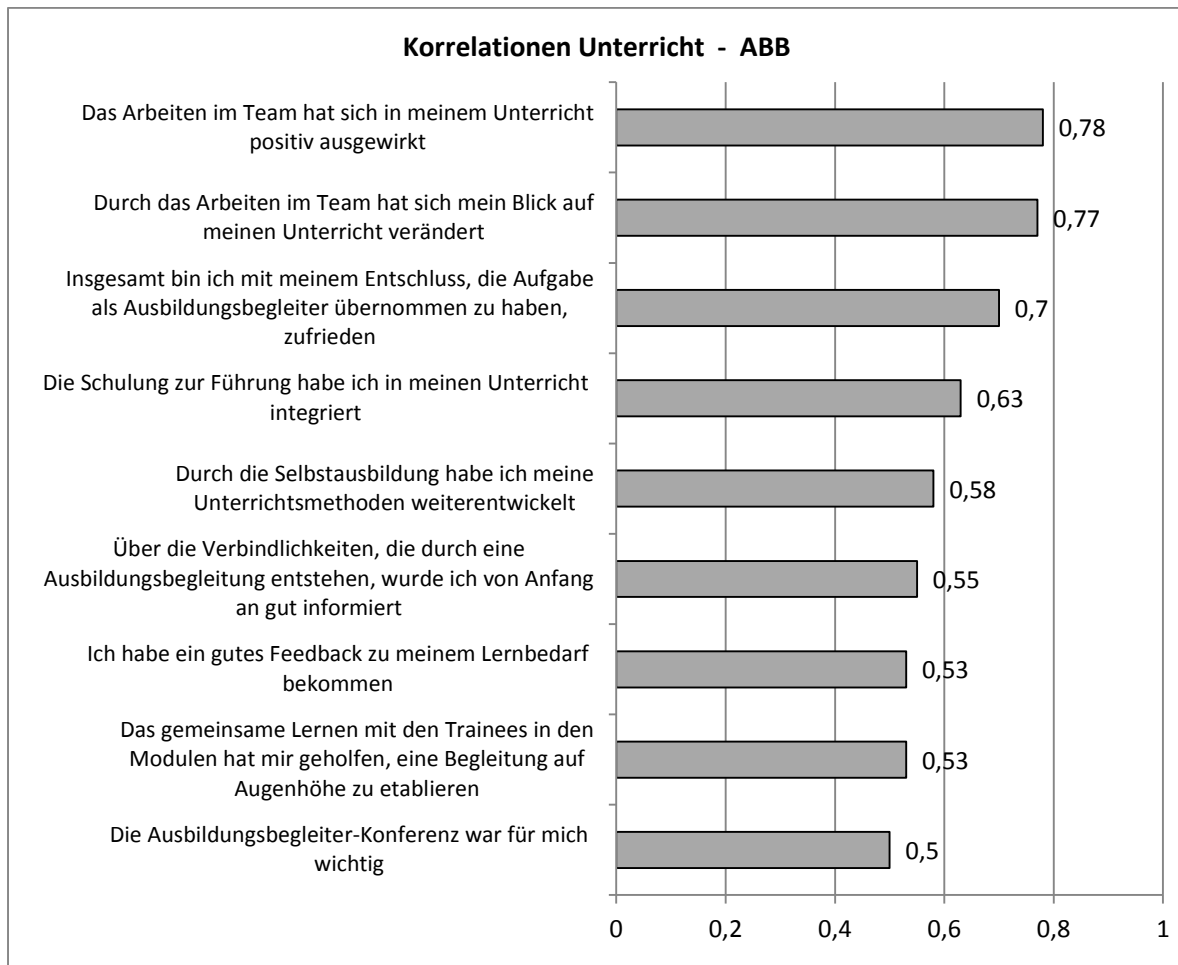
Wie blicken die Ausbildungsbegleiter nach der Begleitung von Trainees nun auf den eigenen Unterricht?



**Abbildung 36: Eigene Unterrichtstätigkeit (Ausbildungsbegleiter n = 33)**

Insbesondere die Absolventen äußern sich sehr positiv über die Veränderungen im eigenen Unterricht. Ein sehr großer Unterschied zeigt sich in Bezug auf die Portfolio-Arbeit, die bei den Ausbildungsbegleitern Teil der Abschlussprüfung ist und die laut Interview für die Absolventen viele Erkenntnisse eingebracht hat (siehe auch Abbildung 10 und das folgende Zitat aus dem Interview).

Die Verbesserung des eigenen Unterrichts durch eine Tätigkeit als Ausbildungsbegleiter wurde auch auf Korrelationen untersucht, die in Abbildung 37 zusammengefasst sind.

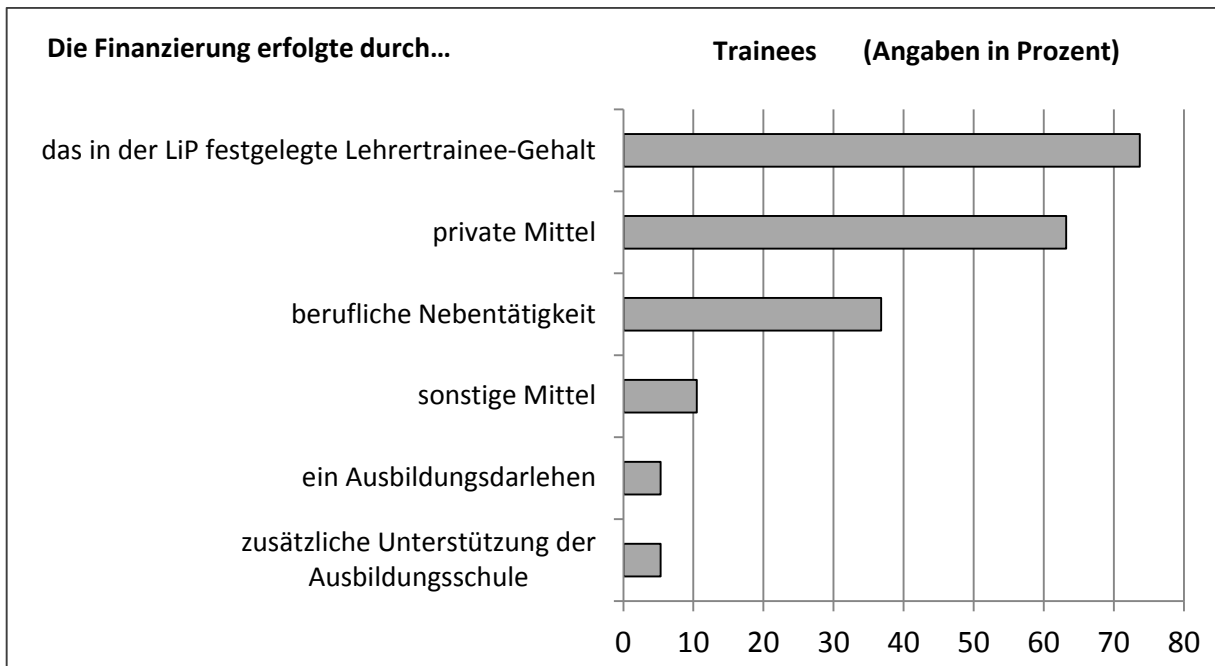


**Abbildung 37: Korrelationen zu den Item: „Durch die Tätigkeit als Ausbildungsbegleiter hat sich mein eigener Unterricht verbessert“ (ABB; berücksichtigt wurden Zusammenhänge mit  $r \geq 0,50$ ).**

Aus Abbildung 37 geht hervor, dass die Verbesserung des eigenen Unterrichts für die Ausbildungsbegleiter in einem engen Zusammenhang mit der Teamarbeit steht (Item 1 und 2 in der Reihenfolge von oben). Aber auch die Schulung zur Führung steht in einem Bezug zur Unterrichtsverbesserung, sofern sie in das Unterrichtsgeschehen integriert werden konnte. Die Module insgesamt stehen ebenfalls in einem Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtsverbesserung, insofern als das gemeinsame Lernen auf Augenhöhe dadurch erleitert wurde, wodurch letztlich wiederum ein Bezug zur Teamarbeit mit dem Trainee hergestellt wird. Das Feedback zum eigenen Lernbedarf tritt wie bereits in der letzten Abbildung als eine Zusammenhangsgröße auf, was die Wichtigkeit dieses Elements erneut unterstreicht. Auffällig ist, dass die anfängliche Information über die Verbindlichkeiten der Ausbildung ebenfalls von nachhaltiger Bedeutung ist. Weiterhin ist ersichtlich, dass die Ausbildungsbegleiter-Konferenz nicht nur eine Aufgabe mit Blick auf den Trainee erfüllt, sondern offensichtlich auch die Unterrichtsentwicklung der Ausbildungsbegleiter unterstützt.

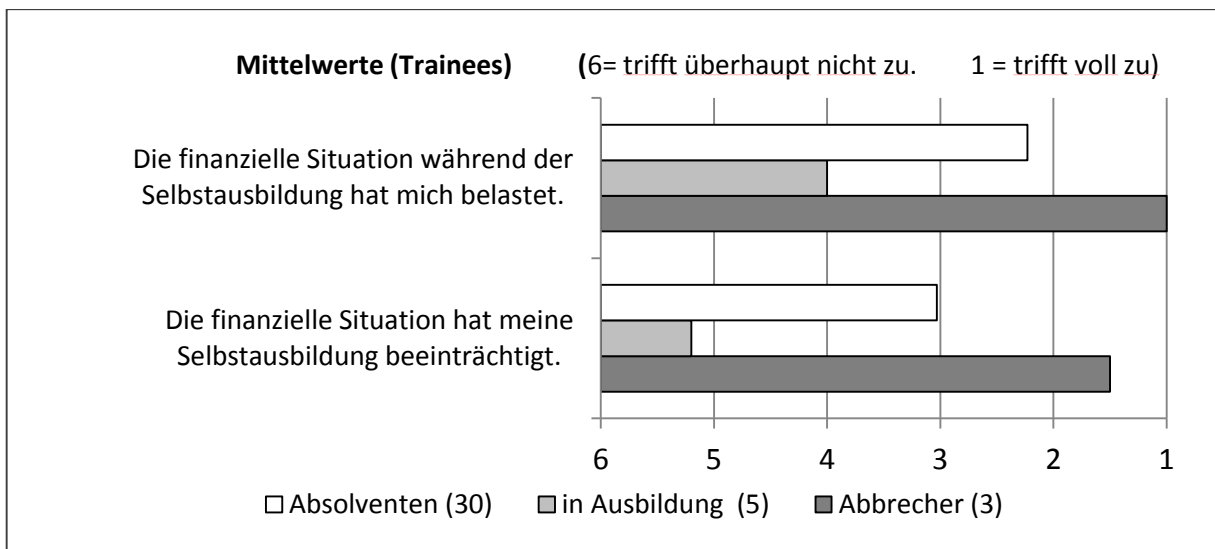
### 13. Finanzierung bei den Trainees

Die Trainees erhalten während ihrer Ausbildungszeit ein vertraglich festgelegtes Gehalt von der Schule. Abbildung 38 gibt Auskunft über weitere finanzielle Mittel, die zum Einsatz gekommen sind:



**Abbildung 38: Finanzierung 1 (Trainees n = 38)**

Demnach verwenden etwa Drittel der Trainees zusätzlich private Mittel und jeder Dritte Trainee übt zusätzlich eine Nebentätigkeit aus, alle übrigen Zusatzfinanzierungen stellen Einzelfälle dar.



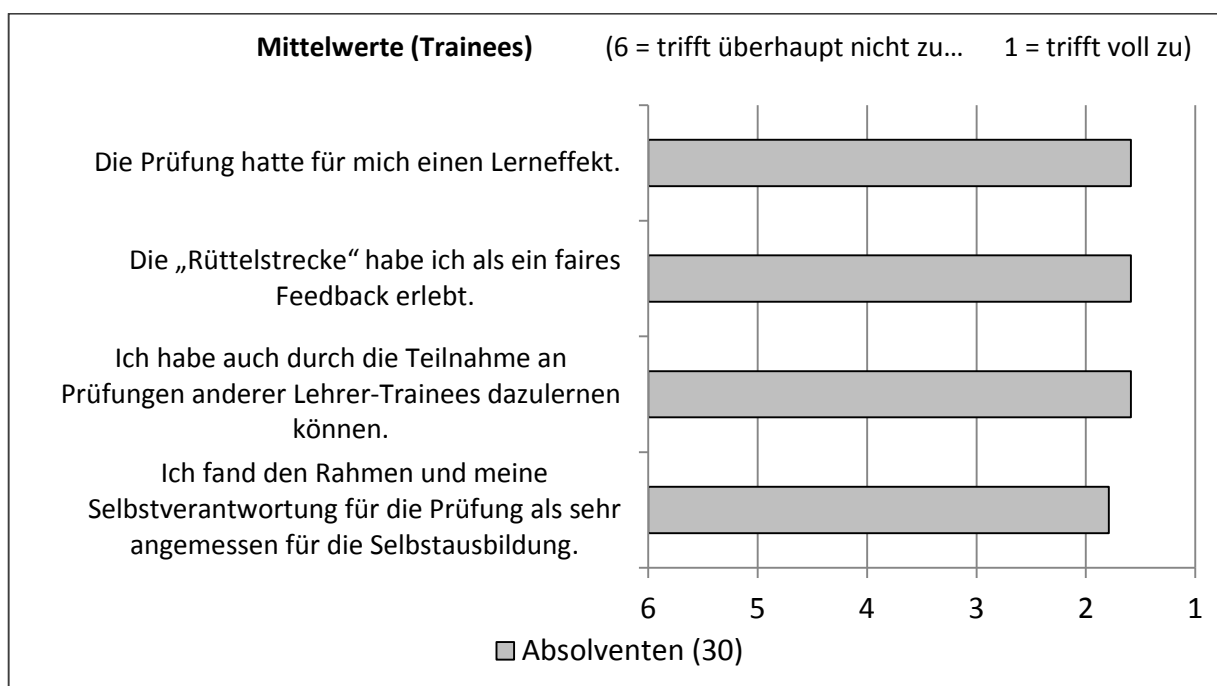
**Abbildung 39: Belastungen durch die Finanzierung (Trainees n = 38)**

Die hohen Mittelwerte in Abbildung 39 bei den vorzeitig Ausgestiegenen deuten darauf hin, dass die finanzielle Situation unter Umständen auch ein möglicher Grund für den Abbruch der Ausbildung

darstellte. Aber auch die Absolventen geben an, dass die finanzielle Situation eine Belastung darstellte und die Ausbildung auch eher belastet hat. Warum für die in Ausbildung befindlichen Trainees die Urteile anderes ausfallen, kann aus dem vorliegenden Kontext nicht geklärt werden.

#### 14. Prüfungen – und Ausstiegsgründe

Die Prüfungen im Rahmen der LiP haben für die Trainees und für die Ausbildungsbegleiter eine besondere Gestalt, insofern der „Prüfling“ den Inhalt seiner Prüfung weitgehend selbst bestimmen kann. Die Form beider Prüfungen ist identisch, nur in Bezug auf die inhaltlichen Anforderungen, die der „Rüttelstrecke“ zugrunde liegen. Die sogenannte Rüttelstrecke (in Anlehnung an die Teststrecke in der Autoindustrie) besteht dabei aus der Überprüfung von 17 beziehungsweise 34 inhaltlichen Indikatoren, die sowohl den Lehrer-Trainees als den Ausbildungsbegleitern seit Beginn der Selbstausbildung bekannt sind. Die genaue Kenntnis der Prüfungsinhalte ist eine Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Lernen und eine selbstverantwortliche Prüfungsvorbereitung. Die Trainee-Absolventen zeigten sich mit der Form und der Gestaltungsmöglichkeiten der Prüfung sehr zufrieden wie auch den einzelnen Befunden der folgenden Abbildung zu entnehmen ist:



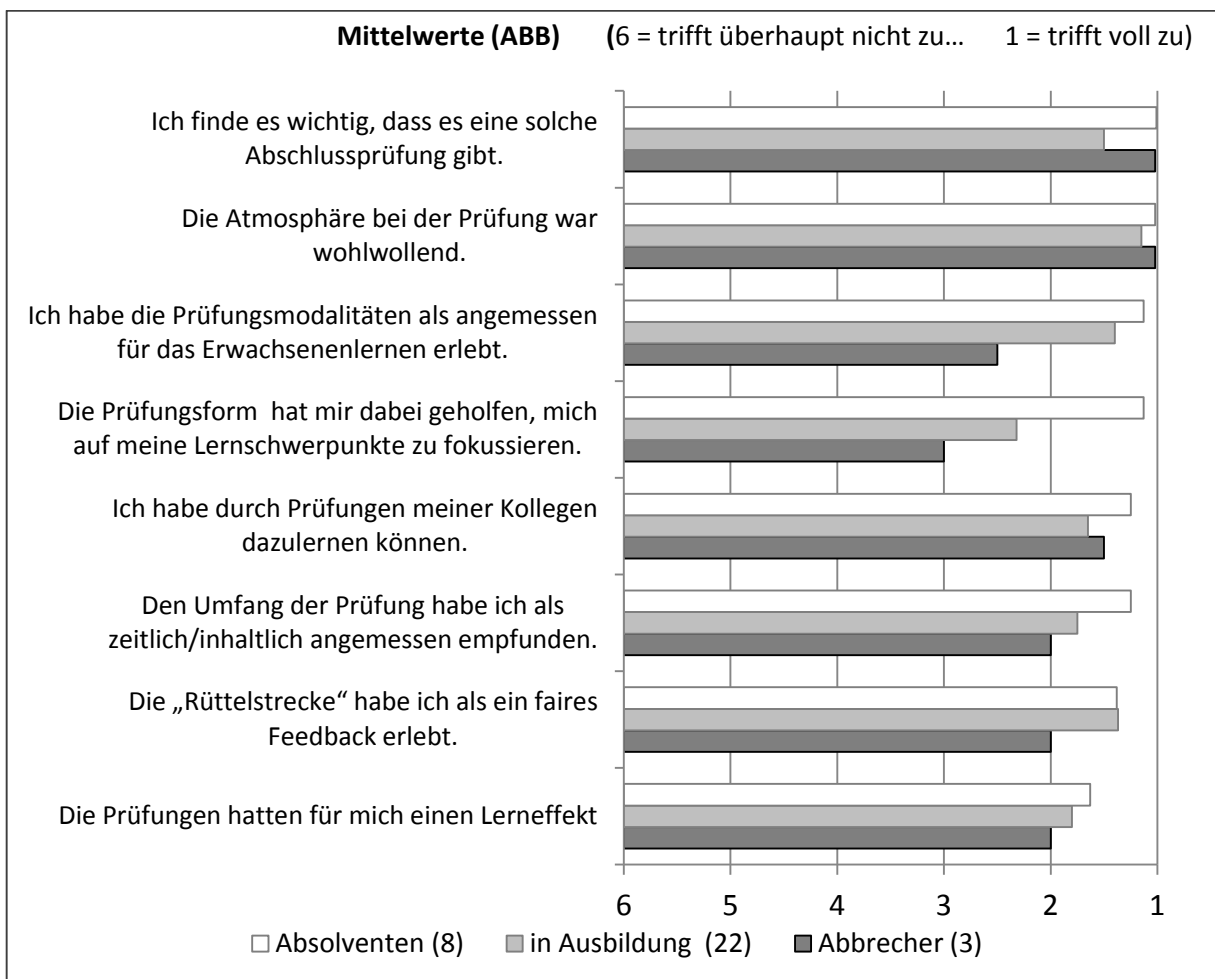
**Abbildung 40: Prüfungen (Trainees n = 38)**

Auch die Teilnahme an den Prüfungen von Trainee-Kollegen war demnach lehrreich. Die Rückmeldungen zur Prüfung in Abbildung 40 stammen ausschließlich von Trainee-Absolventen. Die Befunde in Abbildung 40 zeigen damit deutlich, dass die praktizierte Prüfung eine angemessene Form für eine Überprüfung des Lernfortschritts im Rahmen einer Selbstausbildung darstellt.

Die drei Trainees, die ihre Ausbildung vorzeitig abgebrochen haben, machten dazu in einer offenen Frage folgende Angaben: In zwei von drei Fällen lagen private Gründe dafür vor, einmal wurden finanzielle Gründe angegeben. Einer der vorzeitigen Aussteiger gab darüber hinaus an, dass ihm die Lernformen an der LiP als Vorbereitung auf den Lehrerberuf als nicht geeignet erscheinen. In einem

der drei Fälle gab es schließlich noch den Hinweis darauf, dass die Selbstausbildung zum Waldorf-Lehrer an einem anderen Institut beziehungsweise in einem anderen Studiengang fortgesetzt würde.

Für die Ausbildungsbegleiter besteht die Prüfung in der Ausarbeitung eines Portfolios, auf das schon mehrfach Bezug genommen wurde, und ebenfalls einem halben Tag (4 Stunden) interaktiver selbstgestalteter Prüfung, wie bei den Trainees. Die folgenden Aussagen in Abbildung 41 beziehen sich jedoch auf die Prüfung der Trainees:



**Abbildung 41: Prüfungen ABB (Ausbildungsbegleiter n = 33)**

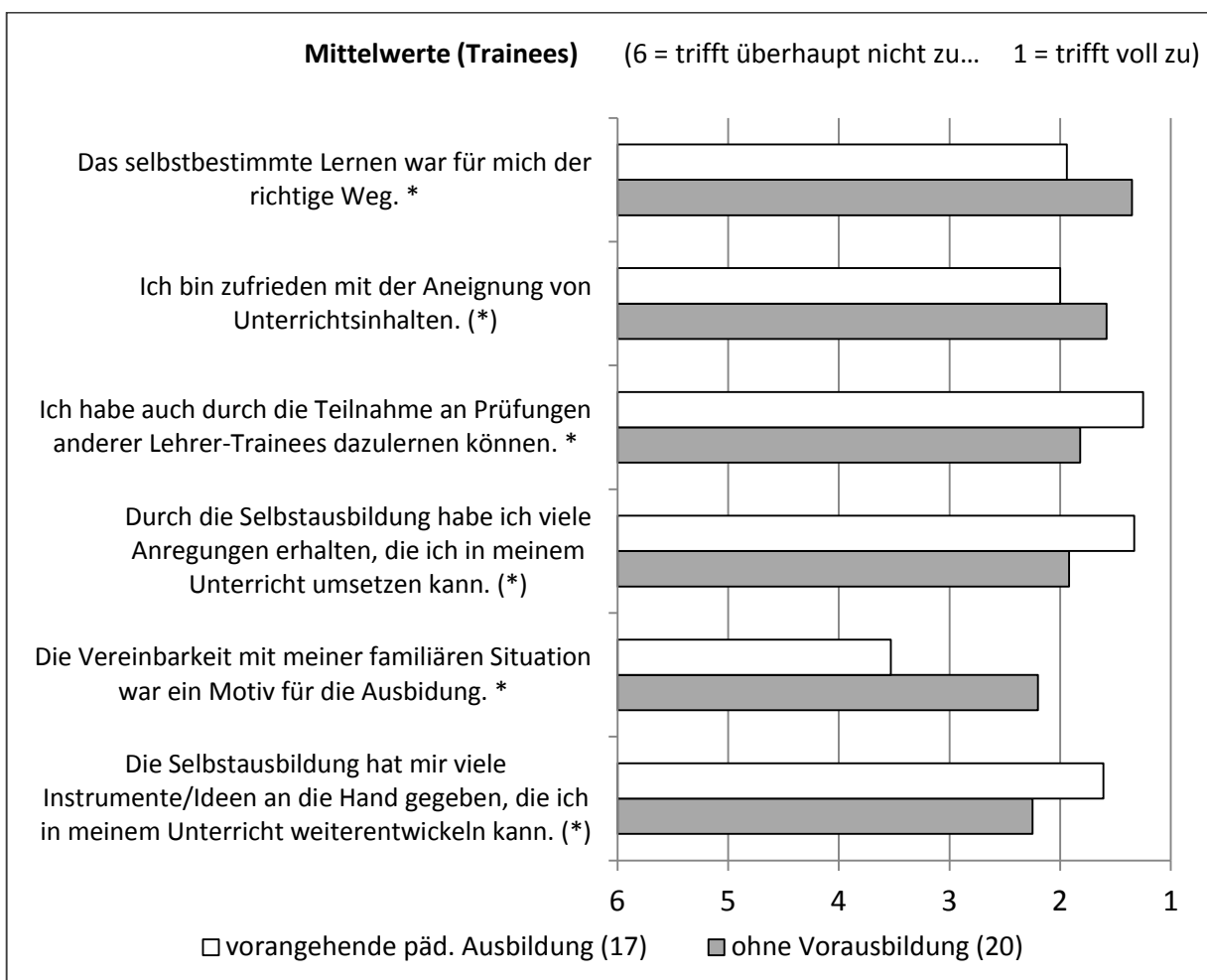
Die Aussagen zu den Trainee-Prüfungen von Seiten der Ausbildungsbegleiter sind nach dem Zustimmungsgang der Ausbildungsbegleiter-Absolventen sortiert. Aus den Mittelwerten in Abbildung 41 wird deutlich, dass auch die Ausbildungsbegleiter die Prüfungsmodalitäten sehr schätzen und ebenfalls zum Ausdruck brachten, durch die Prüfungen zu lernen. Die Tatsache, dass Prüfungen in dieser Form wichtig und angemessen sind, wird von allen Absolventen damit uneingeschränkt bestätigt, was den Grundsatz der LiP, dass Prüflinge gestärkt aus der Prüfung hervorgehen sollen, erneut unterstreicht<sup>9</sup>. Auffällig ist darüber hinaus, dass die Absolventen einzelne Prüfungselemente positiver beurteilen.

<sup>9</sup> Ergänzend soll darauf hingewiesen werden, dass andererseits die Prüfung als streng erlebt wird und eine deutliche Schwelle darstellt [Mitteilung der LiP-Leitung]

### 15. Differenzierungen nach Vorerfahrungen

Trainees und Ausbildungsbegleiter bringen unterschiedliche Vorerfahrungen in ihre Selbstausbildung an der LiP mit. Eine differenzierte Betrachtung könnte vielleicht Hinweise auf besondere Bedürfnisse der einzelnen Gruppen geben. Verglichen wurden bei den Trainees die Gruppen mit und ohne pädagogische Vorerfahrung sowie diejenigen zwei Trainee-Gruppen, bei denen eine pädagogische Ausbildung vorhanden oder nicht vorhanden war.

Für die Ausbildungsbegleiter wurden die Aussagen derjenigen, die bereits Erfahrungen als Ausbilder hatten mit denen verglichen, bei denen keine vorherige Tätigkeit als Ausbilder erfolgt war. In den folgenden drei Abbildungen sind die jeweiligen signifikanten Unterschiede in den Urteilen dargestellt.



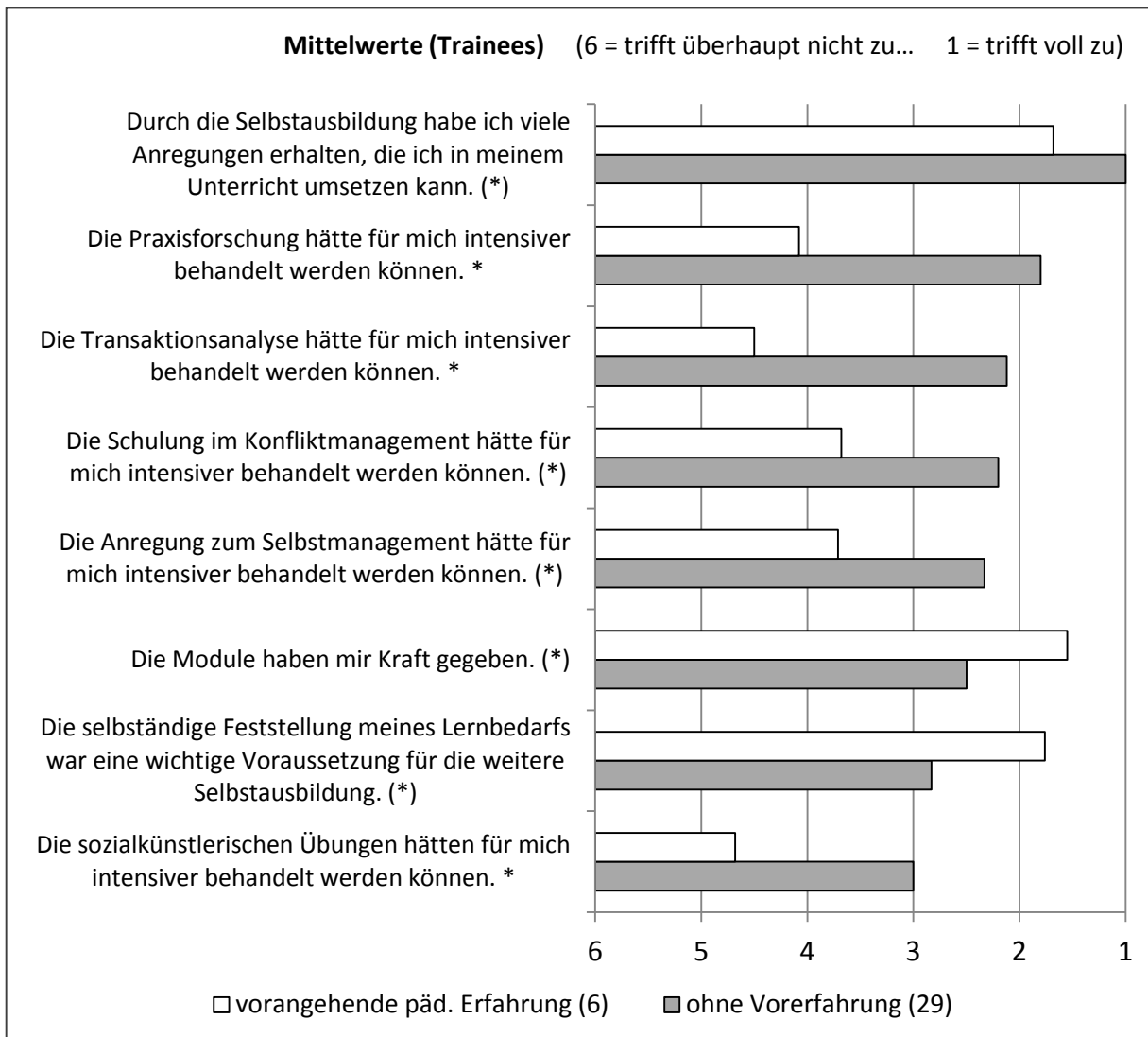
**Abbildung 42: Differenzierung nach pädagogischer Vorbildung (Trainees n = 38)**

\* = sig. Auf einem Niveau von  $p < 0,05$ ; (\*) = Tendenz auf einem Niveau von  $p < 0,08$

Für Trainees ohne pädagogische Vorbildung war die Vereinbarkeit mit der familiären Situation offenbar ein wichtigeres Motiv als für die übrigen. Auch in Bezug auf die Stimmigkeit („der richtige Weg“) und die Aneignung von Unterrichtsinhalten ist die Zustimmung bei den Trainees ohne pädagogische Vorerfahrung etwas größer. Von Seiten der Gruppe mit Vorerfahrungen wurden dagegen die As-



pekte des Lernens durch Prüfungsteilnahme, im Unterricht umsetzbare Anregungen und die Vermittlung von Instrumenten und Ideen etwas positiver bewertet. Trotz der kleinen Fallzahlen können wegen der vorliegenden Signifikanz die unterschiedlichen Beurteilungen dieser beiden Gruppen innerhalb der Trainees zumindest als Tendenzen gewertet werden, insbesondere ist bemerkenswert, dass die beiden Gruppen in unterschiedlicher Weise von der Selbstausbildung profitieren.



**Abbildung 43: Differenzierung nach vorheriger pädagogischer Tätigkeit Trainees n = 38)<sup>10</sup>**

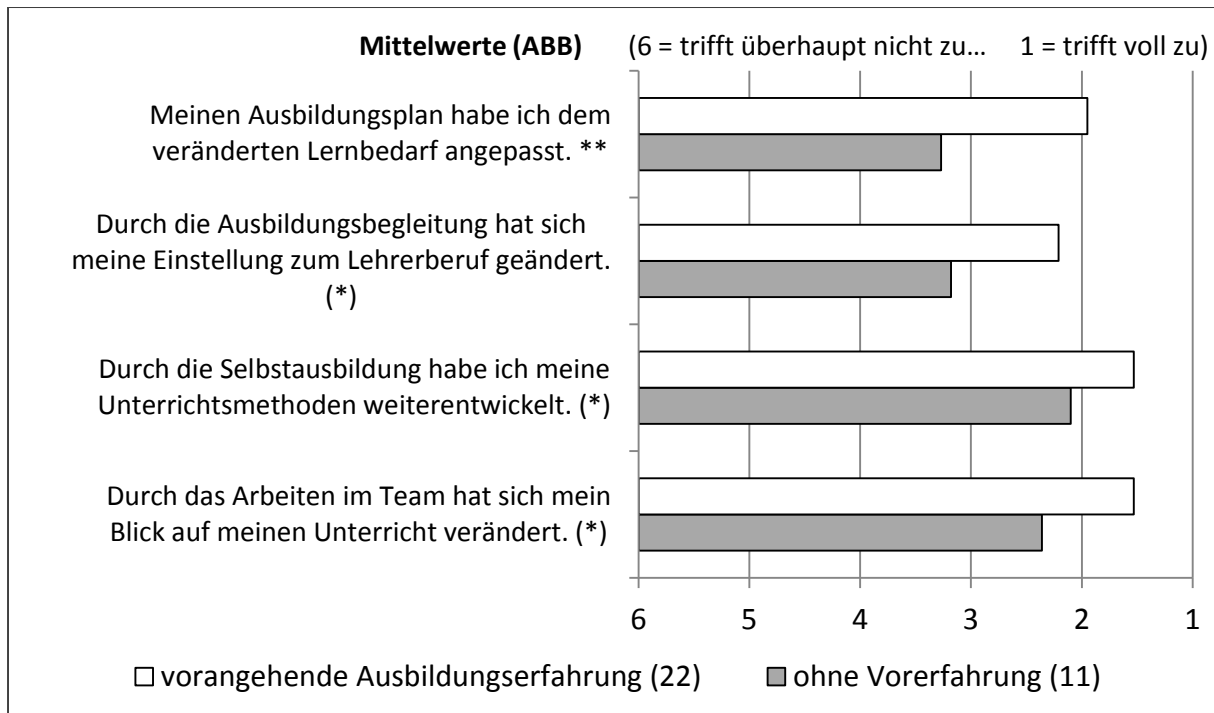
\* = sig. Auf einem Niveau von  $p < 0,05$ ; (\*) = Tendenz auf einem Niveau von  $p < 0,08$

Es sei darauf hingewiesen dass eine Vergleichsgruppe nur 6 Fälle besitzt, daher sind die Vergleiche eher als Tendenzen zu bewerten. Ähnlich wie bei der vorangegangenen Differenzierung, lässt sich auch hier sagen, dass beide Gruppen von unterschiedlichen Aspekten der Selbstausbildung profitiert haben. Offensichtlich war für die Gruppe mit pädagogischer Vorerfahrung die selbständige Feststellung des Lernbedarfs wichtiger als für die Vergleichsgruppe, was dahingehend interpretiert werden

<sup>10</sup> nur 6 Fälle in einer Vergleichsgruppe!

kann, dass der erfahrene Pädagoge seinen Lernbedarf besser einschätzen kann und deshalb für ihn die Selbstausbildung die angemessene Lernform darstellt. Weiterhin lässt sich in der Gruppe ohne pädagogische Vorerfahrung die Tendenz erkennen, für einzelne Elemente aus den Modulen eine intensivere Behandlung zu wünschen, darunter zählen die Transaktionsanalyse, Praxisforschung, Konflikt- und Selbstmanagement sowie die sozialkünstlerischen Übungen. Auch fällt es Trainees ohne Vorerfahrungen leichter, Anregungen in ihre Unterrichtspraxis einzubeziehen.

Von den Ausbildungsbegleitern hatten rund zwei Drittel bereits Vorerfahrungen in Bezug auf eine Rolle in der Ausbildung.

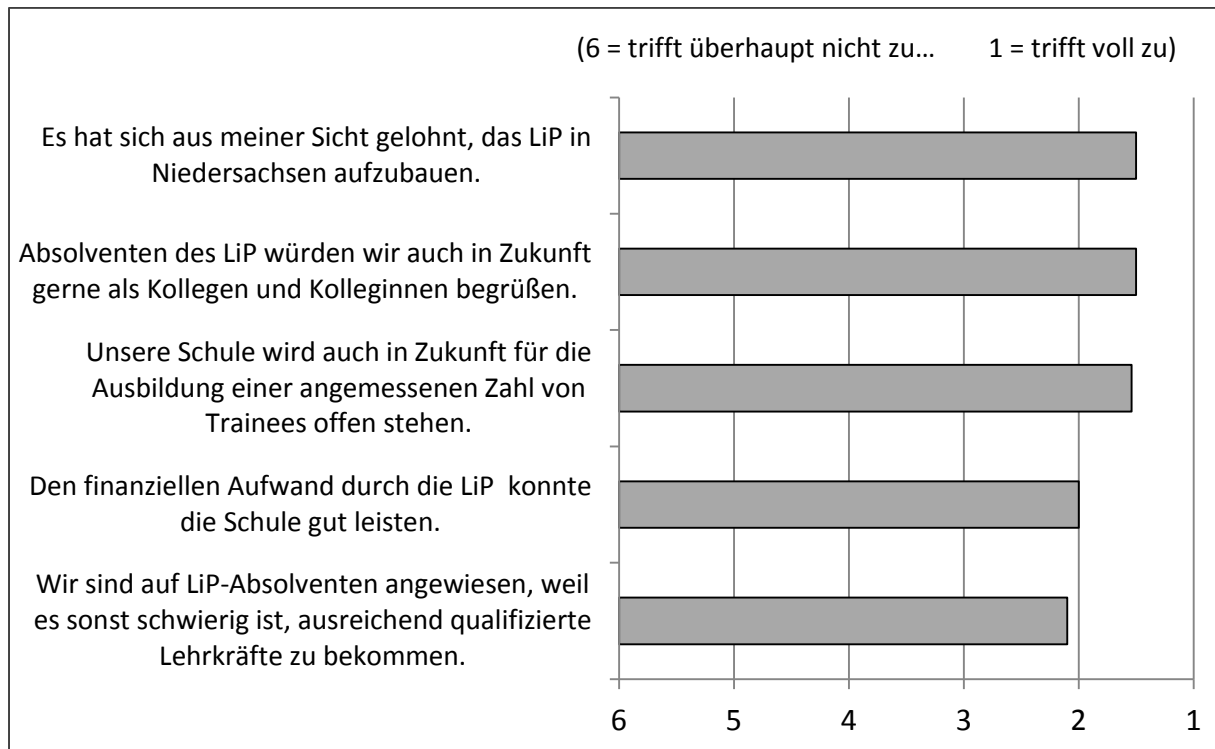


**Abbildung 44: Differenzierung nach vorheriger Ausbildungstätigkeit (Ausbildungsbegleiter, n = 33)**  
**\*\* = hoch sig. Auf einem Niveau von  $p < 0,01$ , (\*) = Tendenz auf einem Niveau von  $p < 0,08$**

In Abbildung 44 sind die vier Items dargestellt, in deren Bewertungen sich die beiden Gruppen unterscheiden. Ausbildungsbegleiter mit Vorerfahrungen beurteilen diese Aspekte generell positiver, sie haben zumindest stärker von den obenstehenden Aspekten profitieren können. Zu ergänzen ist, dass für das auf Augenhöhe angelegte Verhältnis zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter keine Unterschiede in den Einschätzungen der beiden Gruppen vorlagen.

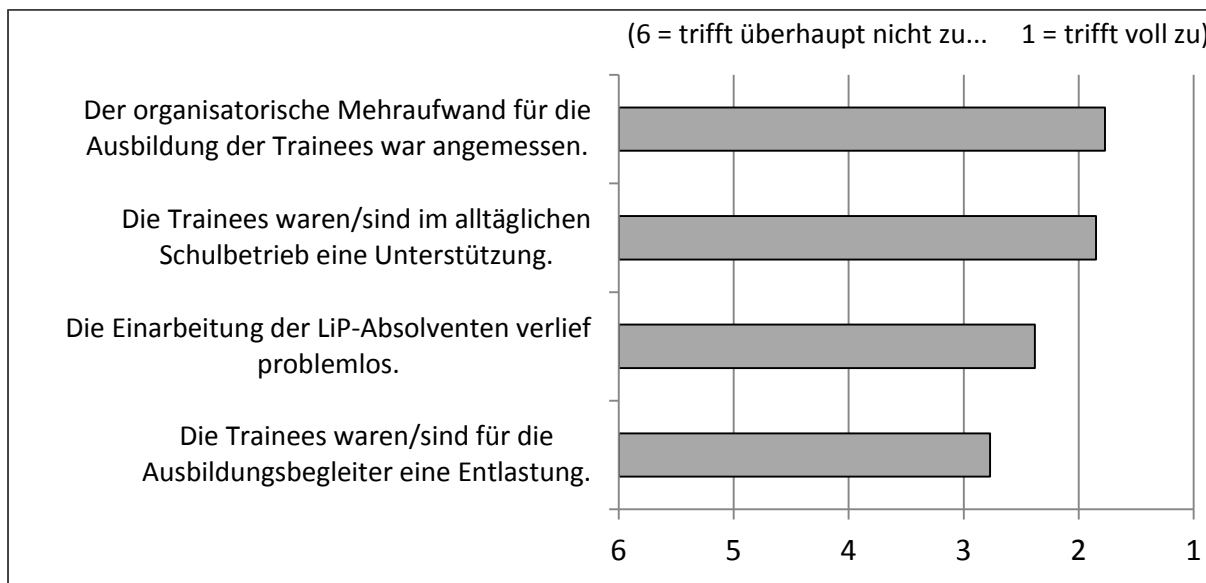
## 16. Die LiP aus Sicht der Geschäftsführer

Von den 15 Schulen, die an der LiP Ausbildung aktiv beteiligt waren, liegen 14 beantwortete Fragebögen der Geschäftsführer vor. Ein 15. Bogen enthielt nur den Hinweis, dass an der Schule bisher weder ein Trainee ausgebildet noch übernommen wurde. Daher kann für die Sicht der Geschäftsführer auf die Erfahrungen mit Trainees von einer Vollerhebung ausgegangen werden.



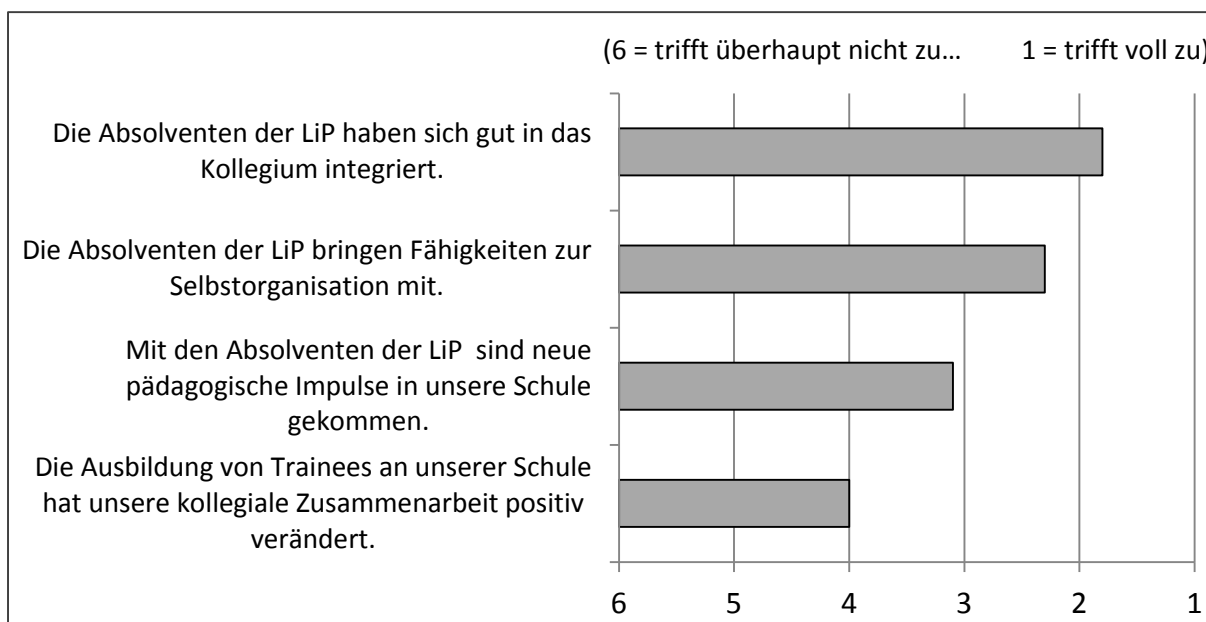
**Abbildung 45: Einschätzungen zum Gesamtprojekt der LiP (Geschäftsführer n = 13)**

Eine weitgehende Zustimmung geben die Geschäftsführer für den Ertrag der LiP insgesamt und dafür, dass die Schulen auch in Zukunft weitere Trainees ausbilden und weitere Absolventen gern als Kollegen begrüßen würden. Damit wird von Seiten der 'Abnehmer' ein sehr gutes Qualitätsurteil für die LiP ausgesprochen (die entsprechenden Mittelwerte liegen bei 1,5). Als überwiegend zutreffend werden die Aussagen zum finanziellen Aufwand und zum Bedarf an LiP-Absolventen eingestuft. In Bezug auf die letzte Frage wurde geprüft, ob die Einschätzungen von städtischen und ländlichen Schulen sich in Bezug auf die Lehrerbeschaffung unterscheiden. Die Aussage, „auf LiP Absolventen angewiesen“ zu sein, wird von ländlichen Schulen mit einem Mittelwert von 1,67 stärker bejaht als von den städtischen Schulen (MW = 2,29). Der Vergleich ist jedoch - vermutlich auf Grund der Fallzahl – statistisch nicht signifikant.



**Abbildung 46: Aufwand für Ausbildung (Trainees) und Einarbeitung von Absolventen (Geschäftsführer n = 13)**

Die Geschäftsführer schätzen den Mehraufwand für die Einarbeitung der Trainees überwiegend als angemessen ein und sehen die Trainees auch in gleichem Maße als Unterstützung des Schulbetriebs an. Die problemlose Einarbeitung wird nicht ganz so positiv bewertet, welche Gründe dafür vorliegen, kann aus dem vorliegenden Material allerdings nicht erschlossen werden. Immerhin sehen sie in den Trainees eher eine Entlastung für die Ausbildungsbegleiter als eine zusätzliche Belastung.



**Abbildung 47: Was bringen Trainees und Absolventen in die Schule mit? (Geschäftsführer n = 13)**

Die Integration der Trainee-Absolventen in das Kollegium verlief aus Sicht der Geschäftsführer überwiegend gut und den Absolventen werden auch Fähigkeiten zur Selbstorganisation noch in überwiegendem Maße zugesprochen. Immerhin wird das Einbringen neuer pädagogischer Impulse durch die

LiP-Absolventen noch mit „trifft eher zu“ bewertet – dies ist ein Aspekt, der im Kapitel 11 (Selbstverwaltung) aus Sicht der Trainees ja sehr unterschiedlich beschrieben wurde. Die Ausbildungssituation durch das Duo Ausbildungsbegleiter-Trainee hat aus Sicht der Geschäftsführer die kollegiale Zusammenarbeit kaum positiv verändert. Dies passt zu dem Befund aus den Interviews, dass das Duo Trainee-Ausbildungsbegleiter auch aus der Perspektive der Ausbildungsbegleiter von der kollegialen Zusammenarbeit immer ein wenig abgeschirmt war.

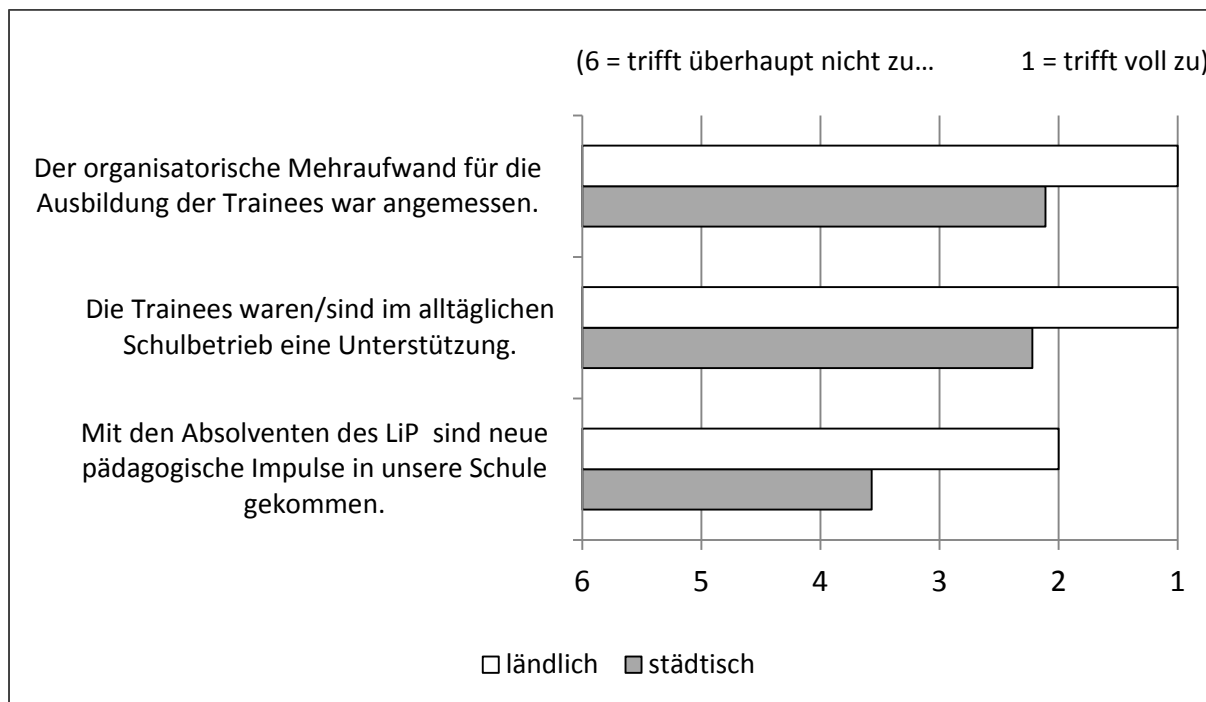
Zur Anerkennung der Unterrichtsgenehmigungen machten die Geschäftsführer die folgenden Aussagen:

<b>Die Anerkennung der Unterrichtsgenehmigung bei den LiP-Absolventen erfolgte problemlos.</b>	
trifft voll zu	4
trifft überwiegend zu	1
trifft eher zu	2
trifft überwiegend nicht zu	1
trifft gar nicht zu	1
Keine Angabe	1
Gesamt	10

**Tabelle 2: Unterrichtsgenehmigung bei den LiP-Absolventen**

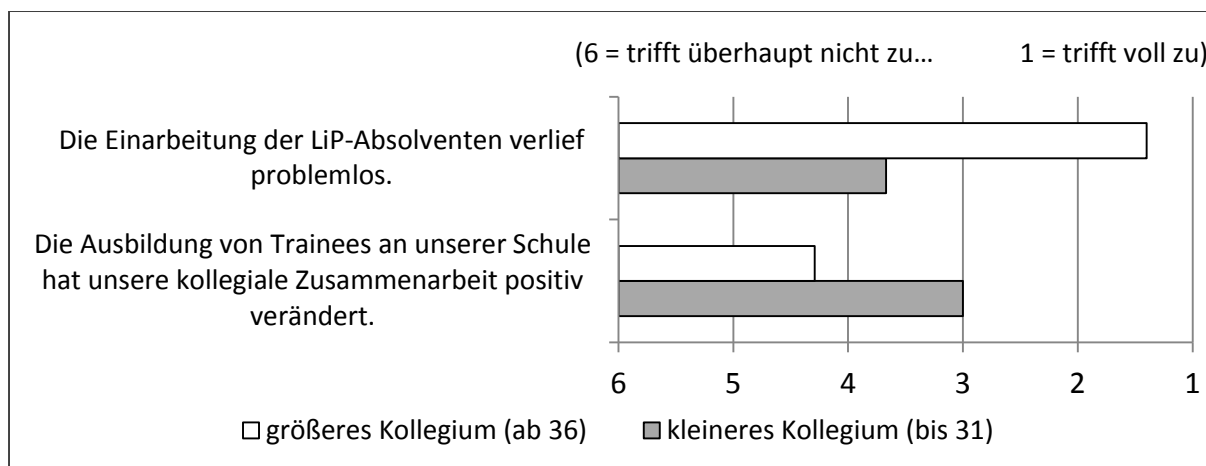
Nur in zwei Fällen war die Unterrichtsgenehmigung nach Tabelle 2 mit Problemen verbunden. Dies hängt mit der folgenden Tatsache zusammen. Die Ausbildung im Rahmen der LiP setzt in der Regel eine abgeschlossene Lehrerausbildung voraus, insofern ist die Erteilung der Unterrichtsgenehmigung nach der LiP-Ausbildung überhaupt nicht fraglich. In den beiden Fällen auf die sich die Angaben mit „trifft gar nicht“ und zu „trifft eher nicht zu“ beziehen, lag allerdings vorher keine Ausbildung vor; diese wurde erst parallel zur LiP absolviert. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten stehen also in keinem Zusammenhang mit der LiP.

Für die Aussagen der Geschäftsführer wurde noch zwei Differenzierungen berechnet, zum einen nach der Lage (ländlich – städtisch) und zum anderen nach der Kollegiumsgröße. Aus der Verteilung der Kollegiumsgrößen ergab sich eine Einteilung in kleinere Kollegien mit bis zu 31 Lehrkräften und größere Kollegien mit mehr als 35 Lehrern und Lehrerinnen. Die statistisch signifikanten Unterschiede sind in den folgenden zwei Abbildungen dargestellt, wobei hier nochmals auf die eingeschränkte Aussagekraft wegen der geringen Fallzahl hingewiesen sei,



**Abbildung 48: Differenzierung nach Lage (ländlich-städtisch)**

Differenzierungen bei den Geschäftsführern sind wegen den kleinen Fallzahlen nur als Hinweise auf mögliche Hypothesen zu verstehen. Wenn die Ergebnisse in Abbildung 48 auf diesem Hintergrund interpretiert werden, dann habe Kollegien ländlicher gelegener Schulen eine stärkere Unterstützung durch die Trainees erfahren und durch die Absolventen auch eher neue pädagogische Impulse wahrgenommen. Die Angemessenheit des Mehraufwands könnte man dann als eine Folge dieser beiden Aspekte ansehen.



**Abbildung 49: Differenzierung nach Kollegiumsgröße (bis 31 Kollegen und mehr als 35 Kollegen)**

Bei der Gegenüberstellung von kleineren und größeren Kollegien zeigten sich nur zwei Unterschiede. Während innerhalb größerer Kollegien die Einarbeitung von Absolventen als problemlos betrachtet wurde, ist das innerhalb der kleineren Kollegien nicht der Fall gewesen. Auf der anderen Seite hat die kollegiale Zusammenarbeit innerhalb kleinerer Kollegien nach eigenen Angaben stärker durch die Ausbildung von Lehrer-Trainees profitiert.

## 17. Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen

Insgesamt kann die Selbstausbildung durch die LiP als ein voller Erfolg betrachtet werden: Die überwiegende Mehrzahl der Absolventen fühlt sich durch die Ausbildung gut auf den Beruf vorbereitet. (nur 2 von 30 geben an, dies sei eher nicht der Fall). Im Vergleich dazu haben in der Waldorflehrerstudie von Randoll<sup>11</sup>, die auf einer Befragung von über 1800 Waldorflehrern beruhte, nur 58% der tätigen Waldorflehrer angegeben, durch die Ausbildung hinreichend auf Beruf vorbereitet gewesen zu sein (ja-Antworten bei den möglichen Kategorien: ja – nein). Von Seiten der Schulen gibt es ebenfalls eine hohe Akzeptanz, sowohl für die Ausbildung der Lehrer-Trainees als auch für die Abnahme von Absolventen der LiP. Auch für die Ausbildungsbegleiter führt die Betreuung der Trainees und die eigene Selbstausbildung zu einer positiven Entwicklung: Sie entwickeln insbesondere durch das Team-Teaching eine veränderte Haltung in Bezug auf ihre eigene Lehrerrolle und können aus ihrer Sicht dadurch den eigenen Unterricht verbessern. Ein Effekt, der nicht zu unterschätzen ist, weil er zugleich eine Weiterqualifikation des bestehenden Lehrpersonals der Schulen bedeutet.

Als zentrale Stärke der LiP ist die gelungene Umsetzung der Selbstverantwortlichkeit der Trainees und Ausbildungsbegleiter anzusehen. Das Verhältnis Trainee-Ausbildungsbegleiter ist ein völlig anderes als dasjenige zwischen Mentor und Mentee. Dass dies nicht nur in den Beschreibungen der LiP postuliert wird, sondern auch tatsächlich praktiziert wird, geht aus zahlreichen Befunden hervor. Insbesondere das Gruppengespräch mit den zehn Trainees (bzw. Trainee-Absolventen) hat deutlich gemacht, dass diejenigen angehenden Lehrkräfte, die sich für die LiP entschieden haben, diese Art der Selbstverantwortlichkeit bewusst gesucht haben, die nicht zuletzt dadurch gewährleistet werden kann, dass zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter ein Ausbildungsverhältnis „auf Augenhöhe“ bestehen kann. Damit ist gemeint, dass der Lehrer-Trainee die nächsten Schritte innerhalb seiner Ausbildung eigenständig entscheidet und sich vom Ausbildungsbegleiter nur dann die nötigen Hilfen holt, wenn ihm etwas zur eigenen Urteilsbildung fehlt. Dies erfordert insbesondere von den Ausbildungsbegleitern, dass sie sich aus eventuell vorhandenen und vielfach selbst erfahrenen „Meister-Lehrling“-Konzepten lösen müssen, was der überwiegenden Mehrzahl auch gelungen ist.

Für die Ausbildungsbegleiter erfolgt dies nicht ohne einen Gewinn für den eigenen Unterricht. Das durch den Begriff „Augenhöhe“ charakterisierte Verhältnis impliziert auf der anderen Seite eben auch, dass die Ausbildungsbegleiter wiederum durch die Lehrer-Trainees begleitet werden, was die letzteren auch deutlich in dem Gruppengespräch zum Ausdruck gebracht haben. Die Erfahrung, die viele Ausbildungsbegleiter in der Zusammenarbeit mit ihren Trainees machten, dass Unterrichtsentwürfe von Trainees auch dann gelingen können, wenn diese nicht den Erfahrungsurteilen der Ausbildungsbegleiter entsprachen, hat viele auf den Weg geführt, den eigenen Unterricht neu anzuschauen – und zwar mit Hilfe des Trainees! Schließlich hat das besondere Ausbildungsverhältnis zwischen Ausbildungsbegleiter und Trainee auch dazu geführt, die Haltung des Ausbildungsbegleiters gegenüber seiner Klasse zu verändern und zwar insbesondere in Hinblick auf einen größeren Raum für ein selbstverantwortliches Lernen der Schüler. Generell kann daher nicht von vornherein entschieden werden, wer mehr durch den Begleitungsprozess lernt: Lehrer-Trainees oder Ausbildungsbegleiter.

---

1. <sup>11</sup> Randoll, Dirk 2012, *Ich bin Waldorflehrer - Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte - Eine Befragungsstudie*, Springer VS

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbstausbildung liegt in der Unterscheidung zwischen „Feedback-“ und „Hinweiskultur“. Eine Feedback-Kultur – so wie die von den Trainees im Gruppeninterview beschrieben wird – muss aktiv angefragt werden und lässt den Trainee immer in seiner eigenen Urteilsbildung frei, wogegen eine Hinweiskultur immer den Aspekt impliziert, dass dem Trainee etwas entgangen ist, das einen Hinweis überhaupt nötig macht und somit auf der Ebene einer Defizit-orientierten Hilfestellung bleibt. Demgegenüber unterstützt eine Feedback-Kultur im obigen Sinn die Entfaltung der individuellen Potentiale der Lehrer-Trainees und stellt damit eher einen Ressourcen-orientierten Ansatz dar.

Auch für eine gelungene Ausbildungspraxis können Optimierungen vorgenommen oder auch Aspekte markiert werden, auf die mehr Aufmerksamkeit zu richten wäre. Darüber hinaus können an Hand der Befunde auch weiterführende Fragen aufgeworfen werden, die eventuell Hinweise auf zukünftige Entwicklungsschritte geben können. In diesem Sinne sind die folgenden Anmerkungen zu verstehen.

Als Aufmerksamkeitsfelder, in denen weitere Entwicklungen möglich wären, kommen dabei vor allem die folgenden Aspekte in Betracht:

- Die Lehrer-Trainees kommen mit der Erfahrung einer neuen Lernkultur aus der LiP in die Schulen, was unterschiedliche Erfahrungen hervorrufen kann. Die abnehmenden Schulen haben auf die durch die Lip-Absolventen und vor allen auch durch die Ausbildungsbegleiter heringetragenen Methoden sehr verschieden reagiert, die Bandbreite reicht dabei von interessierter Neugier bis Skepsis. Die Frage ist hier, wie Ausbildungsbegleiter und LiP-Absolventen die Offenheit für Veränderungen und Weiterentwicklungen innerhalb der Schulen erreichen bzw. unterstützen könnten.
- Für die Abschlussprüfung der Ausbildungsbegleiter fehlen offensichtlich die Anreize. Nach der Abschlussprüfung mit dem Abschlussportfolio dürfen sie die Module nur noch besuchen, wenn sie aktuell einen Trainee betreuen. Da die Module von den Ausbildungsbegleitern aber gern zur kontinuierlichen Fortbildung besucht werden, bringt eine Abschlussprüfung von daher sogar „Nachteile“ mit sich. Hier könnte überlegt werden, welcher zusätzliche Anreiz für die Ausbildungsbegleiter geschaffen werden könnte.
- Die Arbeit in der Intervisionsgruppe kann qualitativ gesteigert werden. Sowohl bei den Trainees als auch bei den Ausbildungsbegleitern gibt es Hinweise darauf, dass die vorgegebene Methodik nicht immer stringent eingehalten wird. Weiterhin ist die Intervisionsgruppe ein wichtiges Begleitungsorgan für den Ausbildungsbegleiter (zum Beispiel bei der Entwicklung des Lernbedarfs). Hier wird die Kapazität der Intervisionsgruppe vermutlich noch nicht voll ausgeschöpft.
- Obwohl das Verhältnis zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter durch das Merkmal der Augenhöhe charakterisiert werden kann, besteht für den Ausbildungsbegleiter dennoch eine Führungsaufgabe. Wie gelingt Führung auf Augenhöhe? Hierin besteht eine anspruchsvolle Forschungsaufgabe. Vielleicht könnte dafür auch eine gemeinsame Intervisionsarbeit der Ausbildungsbegleiter mit dem Leitungsteam eingerichtet werden, die sich dann auch Aufgaben wie zum Beispiel die Entdeckung von Entwicklungspotentialen bei den Lehrer-Trainees zum Ziel setzen könnte.



- Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem festgestellten Lernbedarf und der vorhandenen Zeit. Die Fülle der Anregungen wird von der Mehrzahl auch als große Bereicherung wahrgenommen, sie kann aber durch die zeitliche Begrenzung auch zur Belastung führen. Dies ist nicht zuletzt ein Grund dafür, warum sich viele Trainees in dem Gruppeninterview für eine Möglichkeit der Verlängerung ausgesprochen haben, zumindest was die Teilnahme an den Modulen betrifft.

Optimierungen beziehungsweise Klärungen wären auch noch für weitere Einzelaspekte zu bedenken. Die folgenden Punkte beziehen sich zunächst auf die Zeit in der LiP:

- Das Verhältnis Ausbildungsbegleiter und Trainees braucht einen Raum, in dem Verantwortlichkeiten und Freiheiten klar definiert sind. Einige Trainees haben sich für eine deutlichere Beschreibung dieses Verhältnisses zu Beginn der Ausbildung gewünscht.
- Welche Möglichkeiten gibt es, die Erarbeitung des anthroposophischen Hintergrundes noch stärker in die Selbstverantwortung der Trainees zu legen?
- Der Ausbildungsplan hinkt den aktuellen Lernfeldern oft hinterher, das scheint strukturell nicht anders möglich; ebenso kann der Lernbedarf der Trainees erst dann genauer formuliert werden, wenn eigene Unterrichtserfahrungen vorliegen. Es ist daher wichtig, dass hier eine kontinuierliche Anpassung erfolgt, da dadurch die Veränderungen des Lernbedarfes und der Lernfelder im Selbstausbildungsprozess sichtbar werden.
- Für Ausbildungsbegleiter ohne Trainees werden die Module als nicht so effizient erlebt, gäbe es für diese Gruppe eine weitere Option?
- Der LiP-Stick könnte mit einem „Wegweiser“ ausgestattet werden, der den Trainees bei der ersten Orientierung helfen kann.
- Wäre zum Aufstellen des individuellen Curriculums, das letztlich nur ex post erfolgen kann, eine methodische Hilfestellung hilfreich? Welche Erfahrungen sind dabei einzubeziehen?

Zusätzlich wurden von Seiten der Lehrer-Trainees noch zwei Punkte angesprochen, die über den LiP-Rahmen hinausgehen und die Zeit nach Abschluss der Selbstausbildung betreffen.

- Für weitere Lerninhalte, Methodisch-Didaktisches und vor allem für die Elternarbeit wünschen sich die Absolventen eine weitere Begleitung.
- Die Rolle des Trainees an der Schule wurde in einzelnen Äußerungen als „unklar“ erlebt; Überhaupt treffen für den Trainee in der Schule zwei Welten aufeinander (andere Lernkultur, andere Konferenzkultur), worauf eventuell stärker eingegangen werden müsste.

Im Anhang sind alle Einzelnennungen aufgelistet, welche Trainees und Ausbildungsbegleiter als Hinweise auf Verbesserungen gegeben haben (für Ausbildungsbegleiter siehe: A 2.6 und A 2.7 sowie für Trainees: A 3.6 und A 3.7).

Schließlich bleibt noch die bisher unberücksichtigte Frage, wie Trainees den Weg zur LiP gefunden haben. Dieser Aspekt wurde auch nicht durch den Fragebogen erfasst. Für die zukünftige Entwicklung

der LiP wäre es aber wichtig – allein schon unter dem Aspekt der Werbung – das diejenigen Menschen, die eine Affinität zur Selbstausbildung haben, auch den Weg zur LiP finden. Eine intensivere Darstellung der LiP-Methodik in den Schulen wäre dabei ein möglicher Weg.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung sei abschließend noch einmal darauf hingewiesen, dass die Zufriedenheit der LiP-Absolventen mit der konkreten Vorbereitung auf den Beruf außerordentlich hoch ist, wenn man sie mit den Ergebnissen anderer Erhebungen vergleicht<sup>12</sup>. Die LiP bereitet nicht nur neue Lehrer auf die Praxis vor, sie bietet zugleich auch erfahrenen Lehrern durch die Rolle als Ausbildungsbegleiter und die Ausbildungsmodule einen Weg zur kontinuierlichen Weiterbildung in eigener Verantwortung, womit sie auch das Potential besitzt, als Initiator für eine Entwicklung neuer Lernformen zu dienen. Die Tatsache, dass die Ausbildungsbegleiter im Begleitungsprozess unter Umständen genauso viel lernen wie ihre Trainees, unterstreicht noch einmal aus einer anderen Perspektive die Bedeutsamkeit der Augenhöhe innerhalb des Ausbildungsverhältnisses zwischen Trainee und Ausbildungsbegleiter. Die Ausbildungsbegleiter haben immer wieder betont, wie sehr diese andere Art des Lernens und Lehrens auch den eigenen Unterricht verändert hat. Und eine Lernkultur, in der Schüler selbstverantwortlich lernen und als (gleichberechtigte!) Partner im Lernprozess ernstgenommen werden, kann man allen Schulen nur wünschen.

Ebenfalls immer wieder hervorgehoben von Ausbildungsbegleitern und Trainees wurde die Tatsache, wie fruchtbar sich die Team-Arbeit im Unterricht ausgewirkt hat, und zwar auf Basis der situativen Gleichrangigkeit und nicht unter der Prämisse: Könnler und Anzulernender. Denn eine gleichberechtigte Team-Arbeit ist letztlich *nur* durch eine Beziehung auf Augenhöhe gewährleistet. Hierin liegt zugleich auch ein Potential zu gemeinsamer Praxisforschung, die sowohl zur Schulentwicklung als auch zur persönlichen Weiterentwicklung einen wertvollen Beitrag leisten kann.

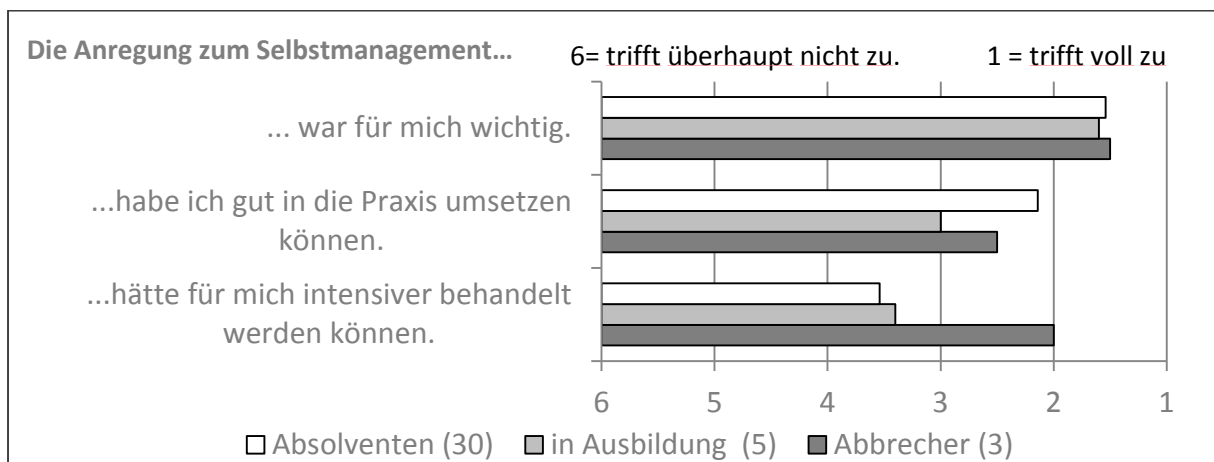
Jürgen Peters,

Alfter, September 2015

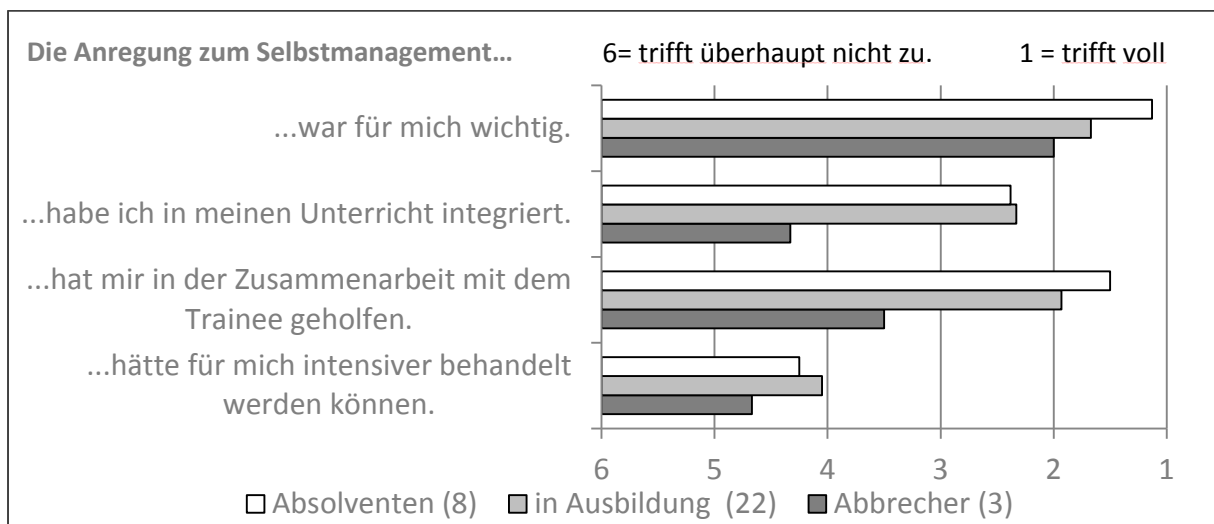
---

<sup>12</sup> Vgl. Randoll, Ich bin Waldorflehrer, 2012, Springer VS

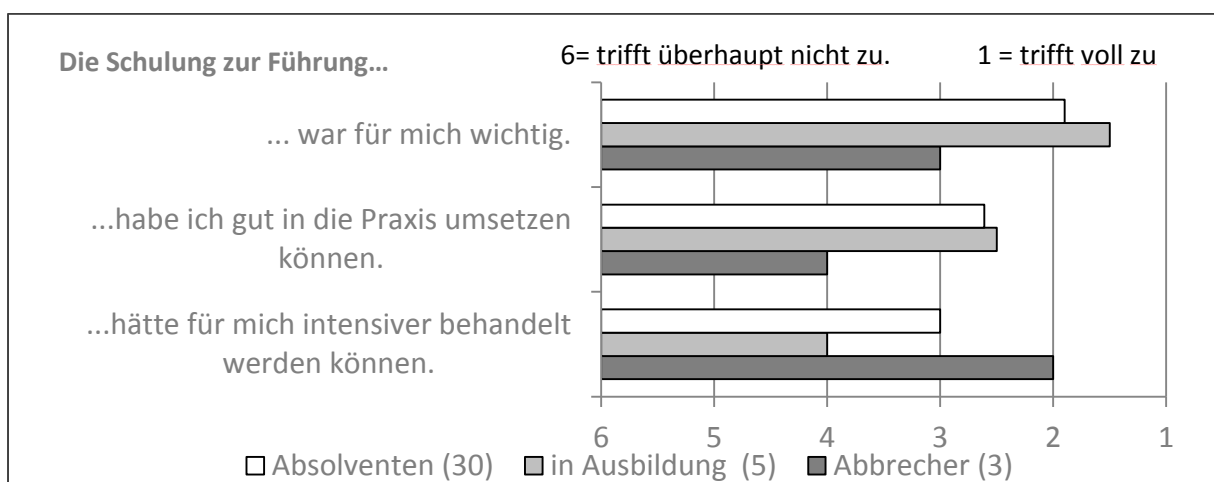
**ANHANG I: Tabellen zu den Modulen nach dem Ausbildungsstatus differenziert**



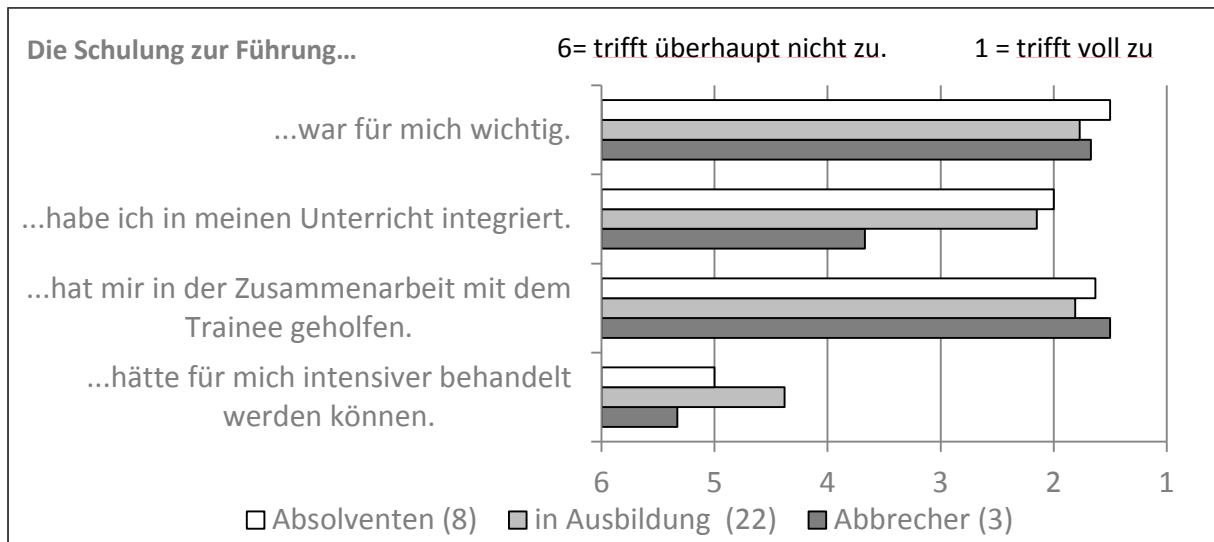
A1: Module - Selbstmanagement (Trainees, n = 38)



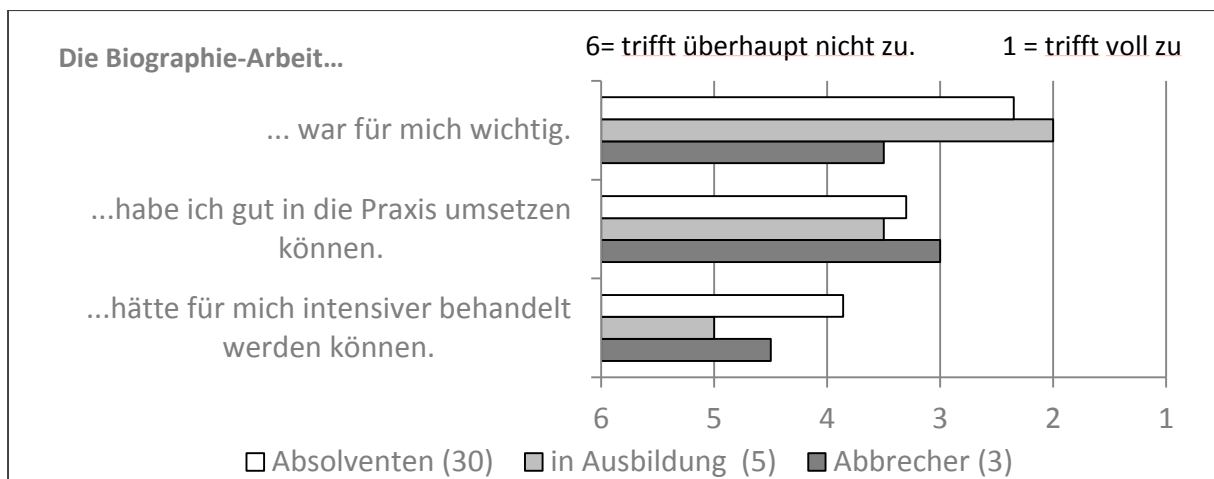
A2: Module - Selbstmanagement (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



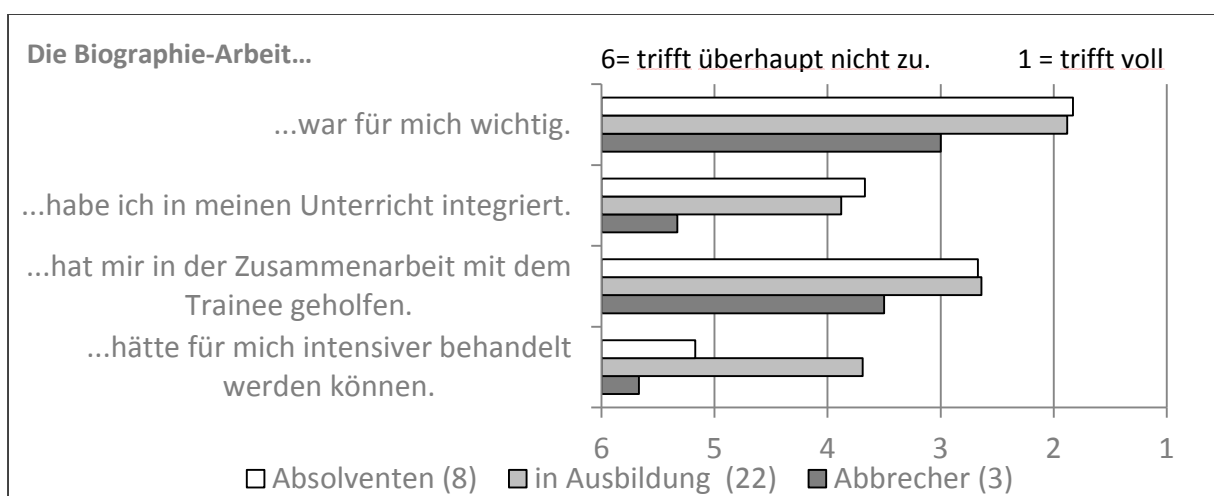
A3: Module – Führung (Trainees, n = 38)



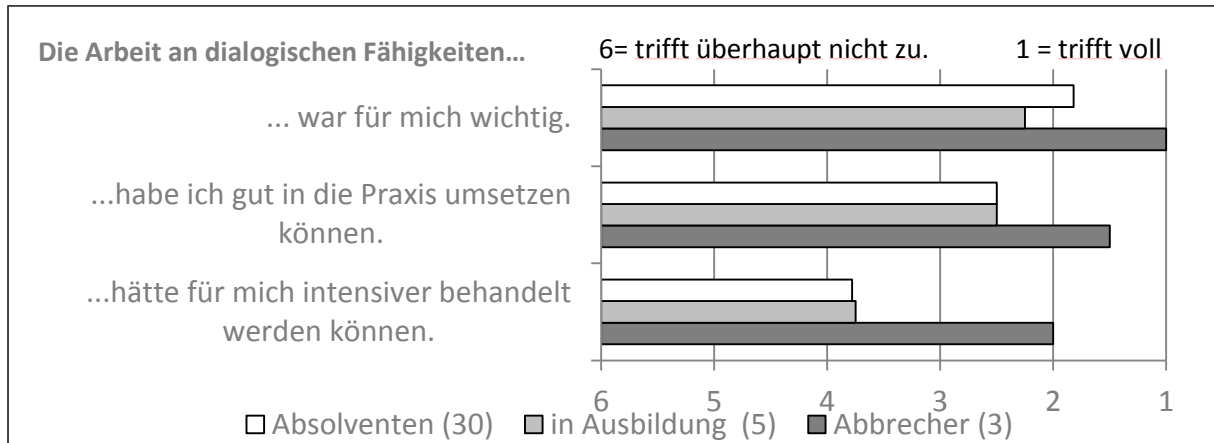
A4: Module - Führung (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



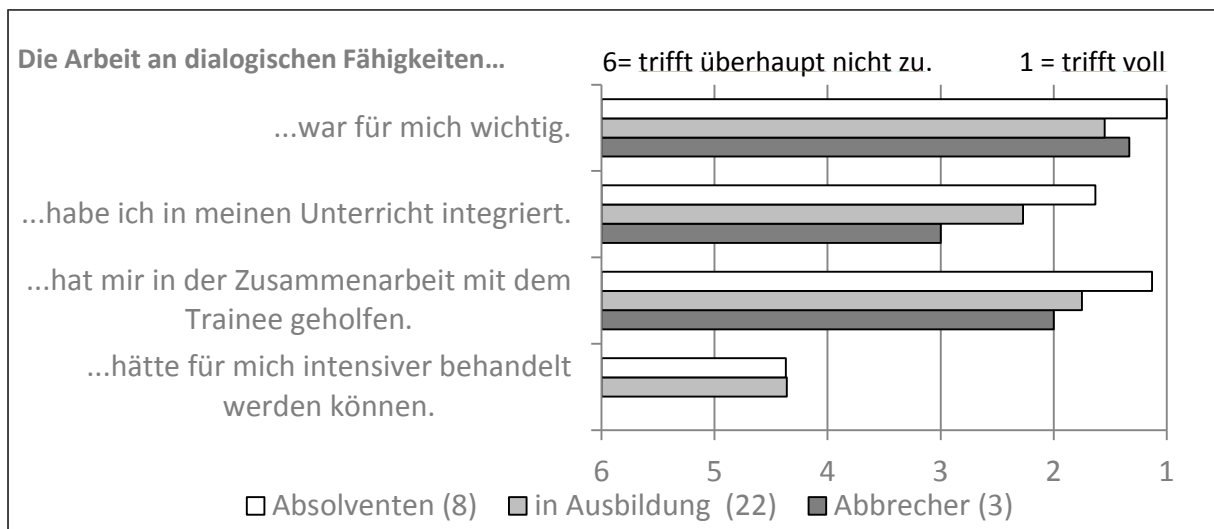
A5: Module – Biographie-Arbeit (Trainees, n = 38)



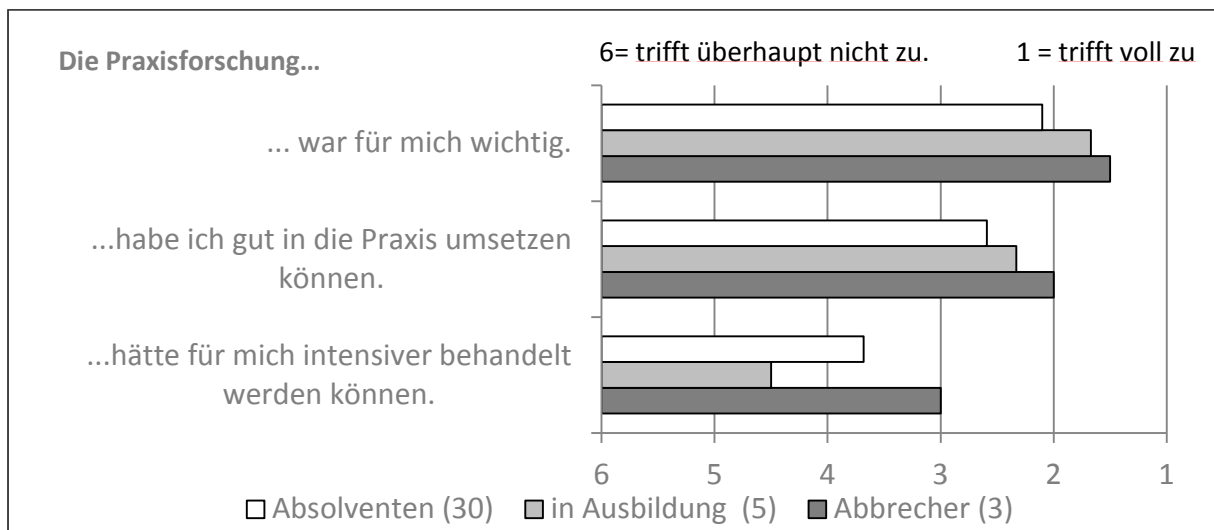
A6: Module – Biographie-Arbeit (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



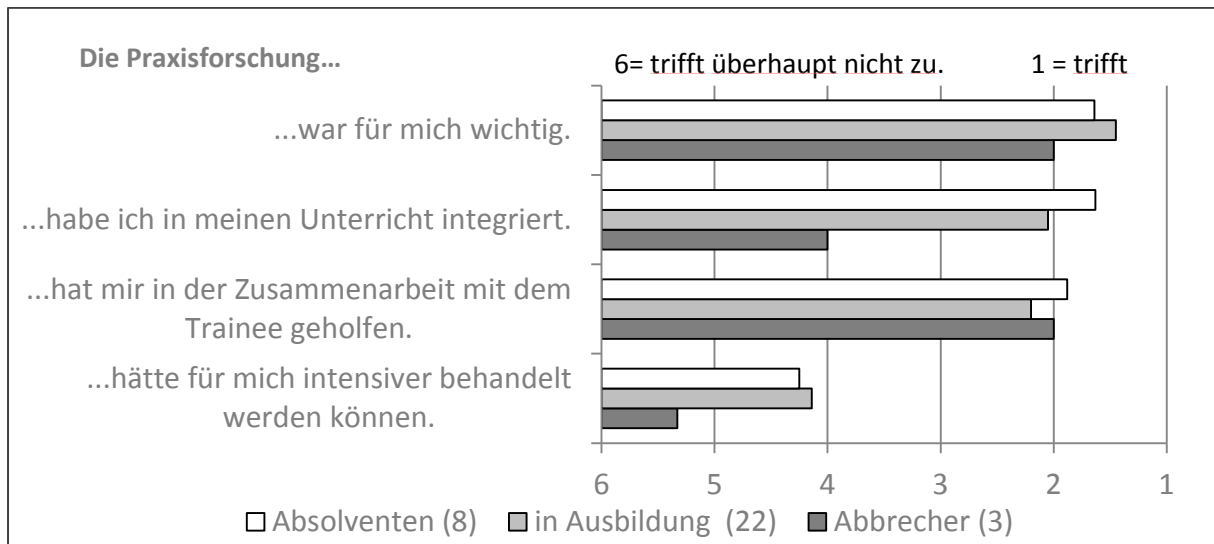
A7: Module – dialogische Fähigkeiten (Trainees, n = 38)



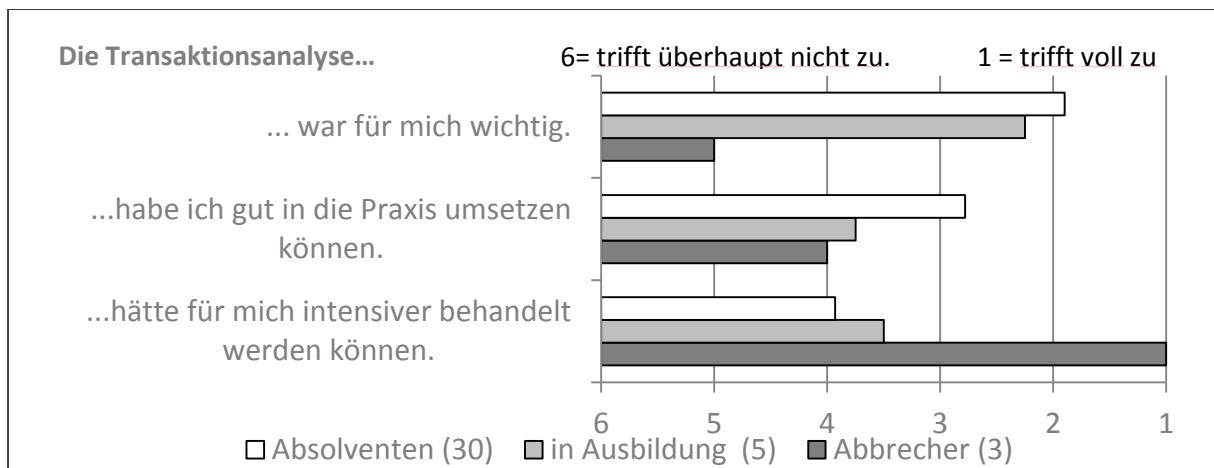
A8: Module – dialogische Fähigkeiten (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



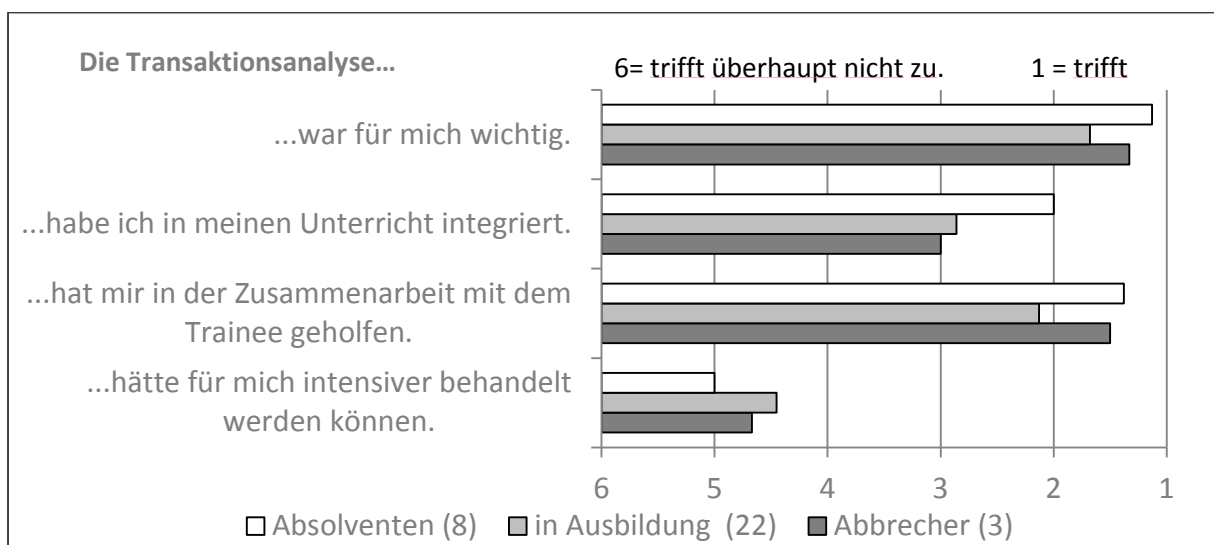
A9: Module – Praxisforschung (Trainees, n = 38)



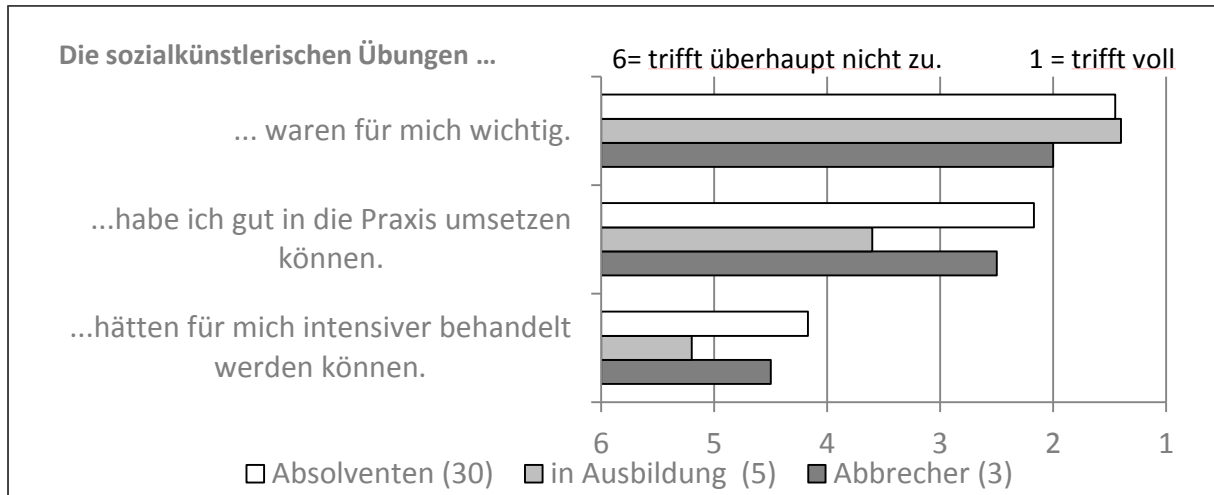
A10: Module – Praxisforschung (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



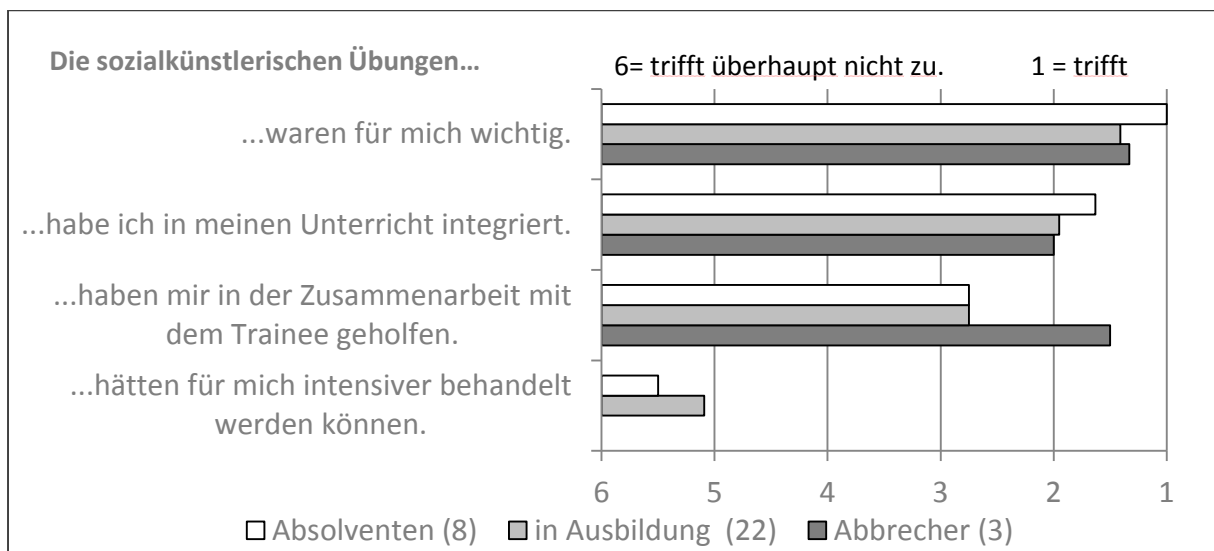
A11: Module – Transaktionsanalyse (Trainees, n = 38)



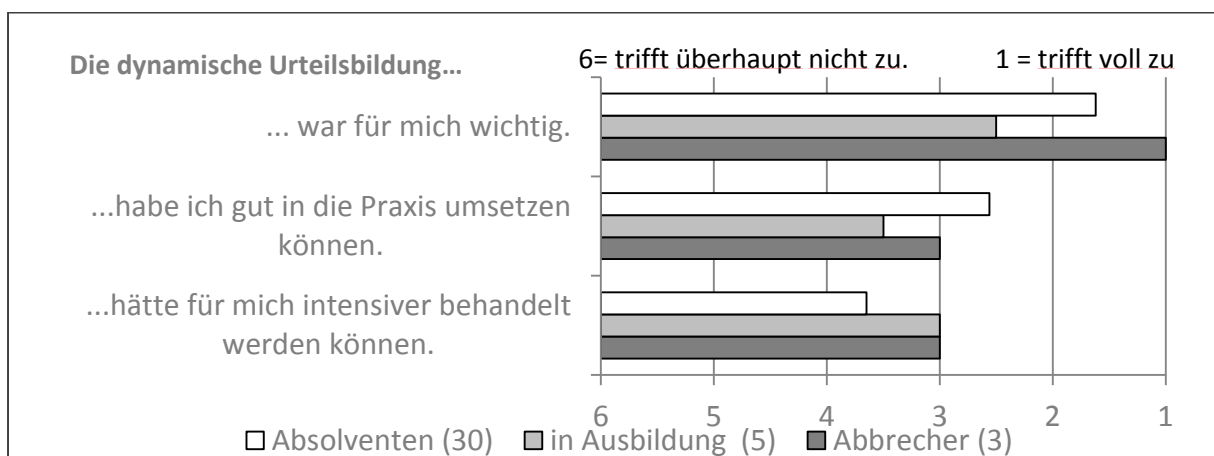
A12: Module – Transaktionsanalyse (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



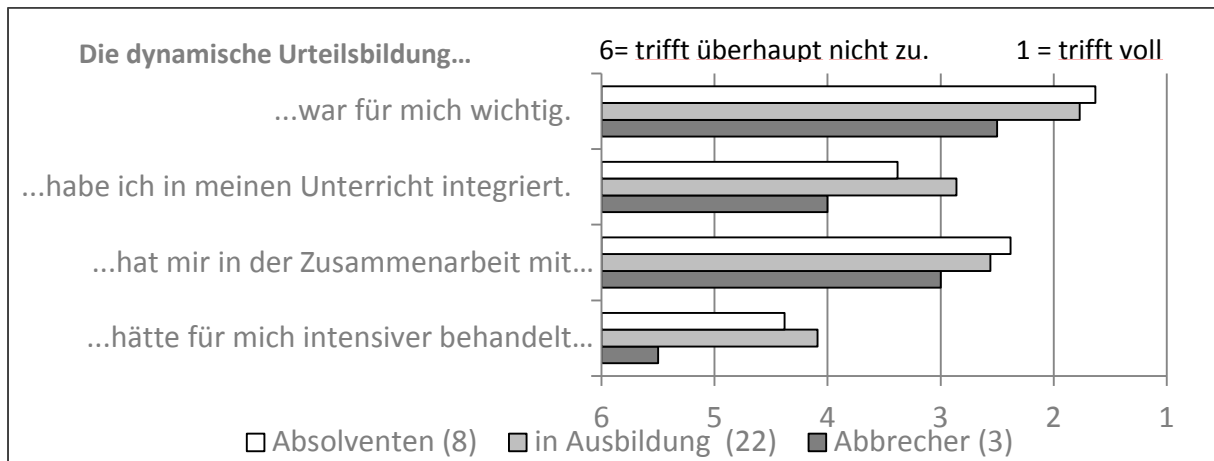
A13: Module – sozialkünstlerische Übungen (Trainees, n = 38)



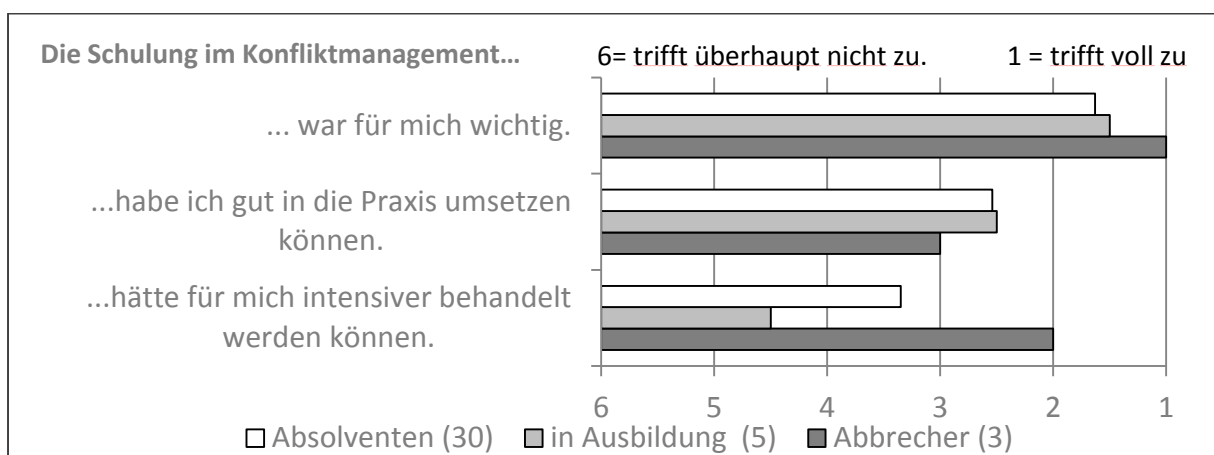
A14: Module – sozialkünstlerische Übungen (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



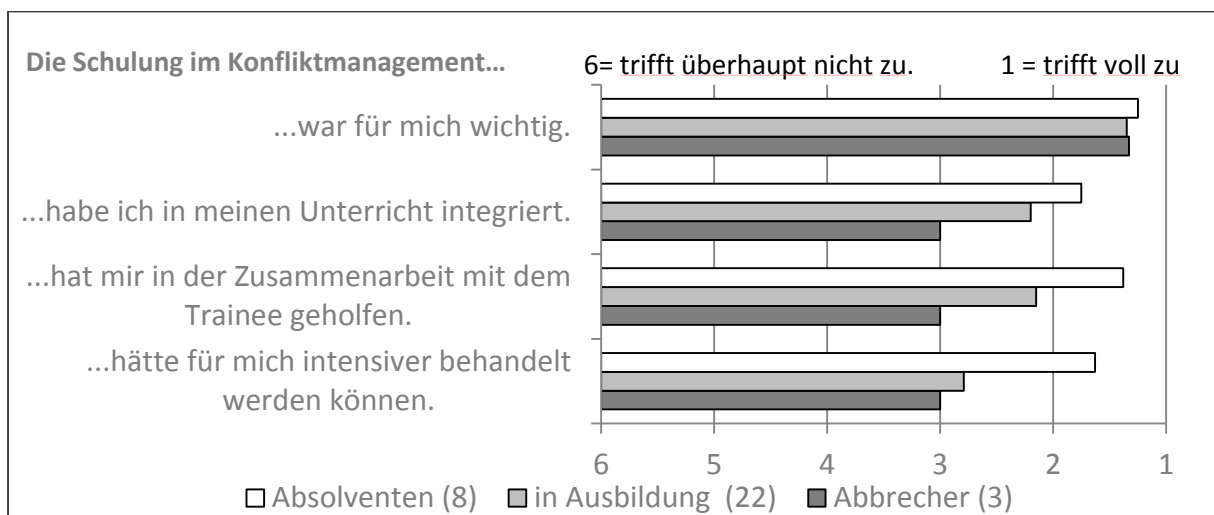
A15: Module – dynamische Urteilsbildung (Trainees, n = 38)



A16: Module – dynamische Urteilsbildung (Ausbildungsbegleiter, n = 33)

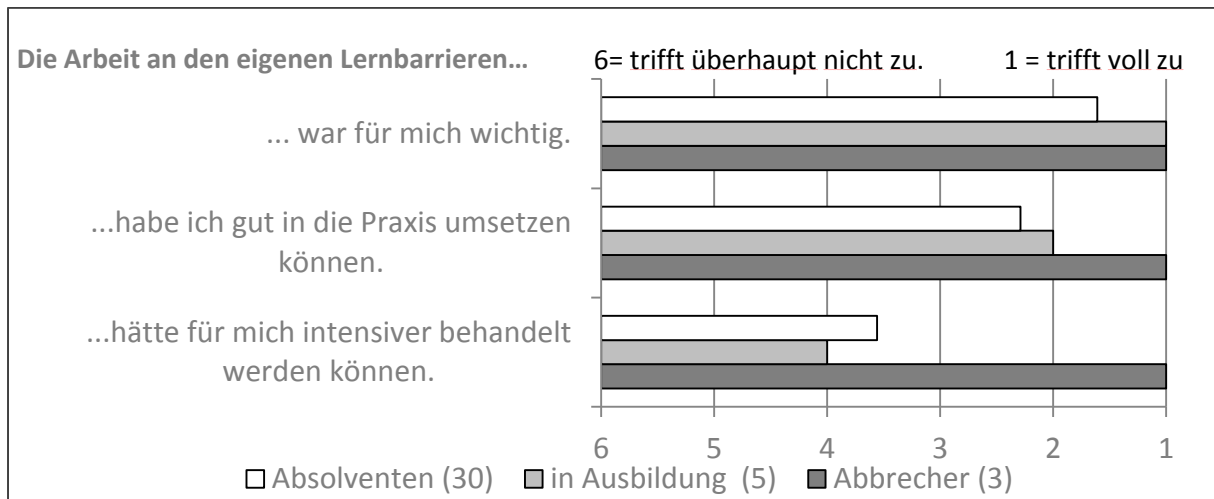


A19: Module – Konfliktmanagement (Trainees, n = 38)

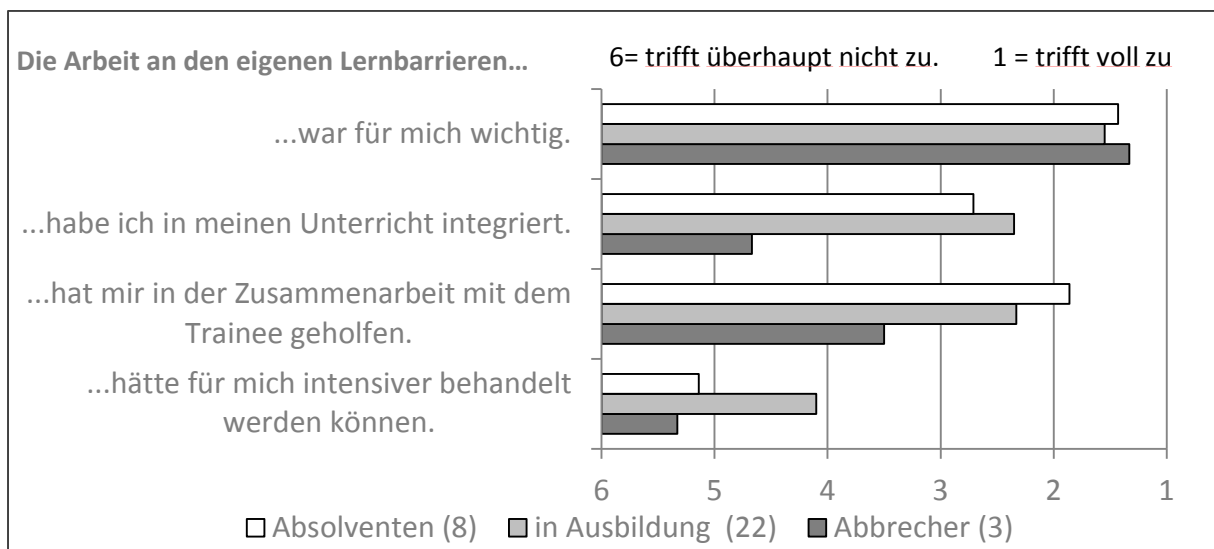


A20: Module – Konfliktmanagement(Ausbildungsbegleiter, n = 33)

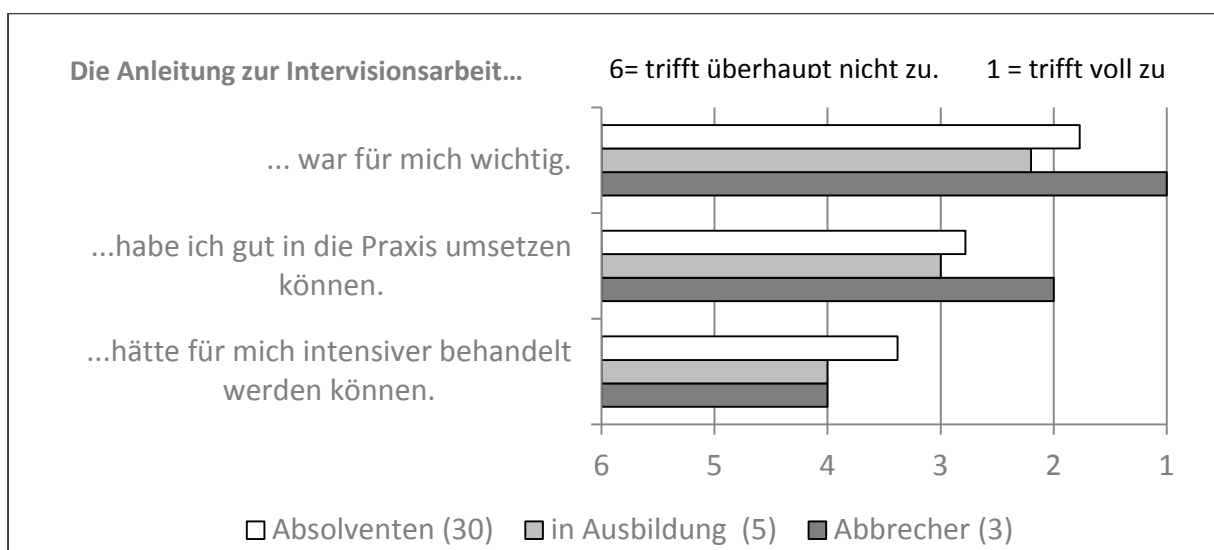




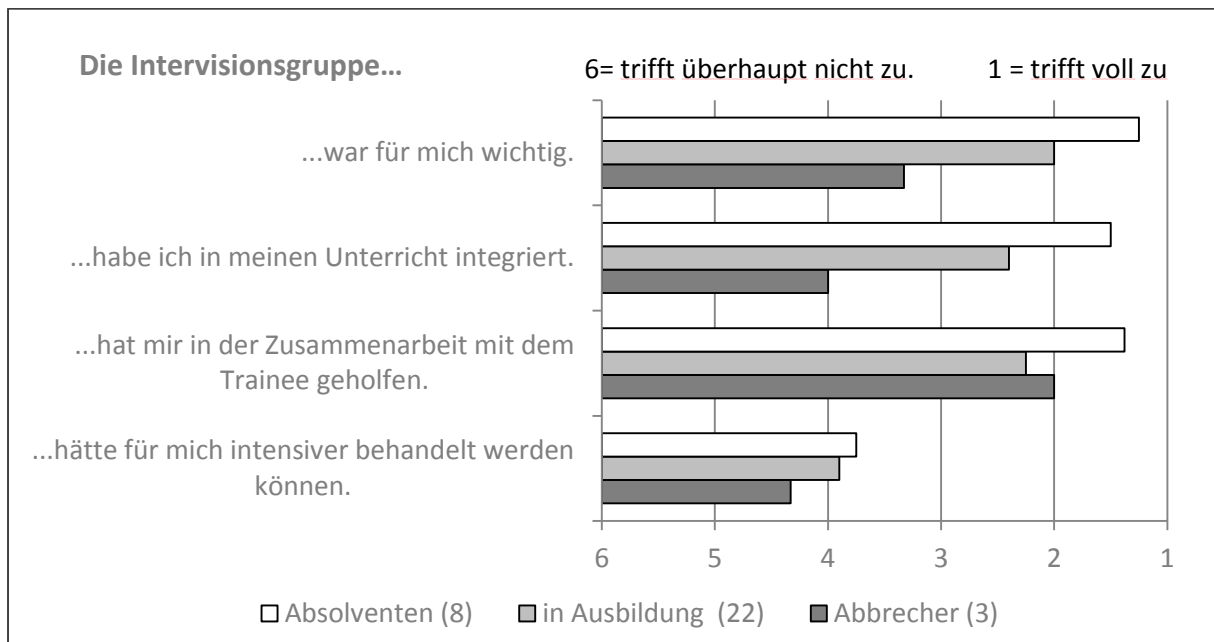
A21: Module – Lernbarrieren (Trainees, n = 38)



A22: Module – Lernbarrieren (Ausbildungsbegleiter, n = 33)



A23: Module – Anleitung zur Intervention (Trainees, n = 38)



A24: Arbeit der Intervisionsgruppe, nicht im Rahmen der Module (Ausbildungsbegleiter, n = 33)

## ANHANG II: Antworten zu den offene Fragen der Ausbildungsbegleiter

### A2.1 Motive zur Ausbildung (offene Fragen - Ausbildungsbegleiter)

- An der Praxis orientierte Lehrerbildung ist essentiell
- Wunsch, die eigene Mentorierung zu professionalisieren
- Arbeit im Team,
- Gewinnung neuer Lehrer, Förderung des Nachwuchses
- Vertiefung waldorfpädagogischer Ansätze
- Fremder Blick auf den eigenen Unterricht
- Anfrage des Trainees
- Idee des beiderseitigen Lernens hat mich angesprochen
- Ausbildung vor Ort ermöglichen
- Konkrete Aufgabe im Kollegium
- Erfahrung, dass durch Mentorentätigkeit die eigene Unterrichtspraxis besser reflektiert werden kann
- Um die eigene im Aufbau befindliche Schule besser mit Lehrernachwuchs zu versorgen
- Schlechte Erfahrung bei bisherigen Übernahmen von Mentorenschaften. Das LiP Modell liefert dazu den nötigen Rahmen
- Wegen des Erwachsenenlernens
- Nach Trainee-Ausbildung entstand der Wunsch auch Ausbildungsbegleiter zu werden
- Gespräche mit Kollegen, die die Ausbildung bereits begonnen hatten
- Durch neue Methoden in der Konferenzarbeit aufmerksam geworden
- Ausbildungsbegleitung auf Augenhöhe und Vielfalt der Methoden
- Weitergabe meiner Erfahrungen
- Mitarbeit an einem neuen Lehrerbild
- Neue Lernerfahrungen durch Spiegelung
- Erweiterung des Blicks
- Aus Neugier zu einem Modul – „unheimlich gestärkt“ zurück
- Alternative zum Schulalltag

### A2.2 Lernbedarfsentwicklung (offene Fragen - Ausbildungsbegleiter)

- Die Beanspruchung durch Unterricht, Selbstverwaltung und Familie lässt wenig Zeit für weitere Übungsfelder (und eine Interventionsgruppe für Ausbildungsbegleiter gibt es nicht)
- Anfänglich überfordert – Kriterien der „Rüttelstrecke“ waren hilfreich beim Ermitteln des Lernbedarfs
- Der Lernbedarf für ABs sollte stärker eingefordert werden
- Die Haltung „der Weg entsteht im Gehen“ könnte dem Konzept des Lernbedarfs entgegen stehen
- Der Lernbedarf der Ausbildungsbegleiter ist zu lange „privat“
- Es gab genügend Freiheit, um den Lernbedarf zu entdecken
- Beim Thema „selbstbestimmtes Lernen“ fehlt einzelnen der Austausch mit Heilpädagogen

### A2.3 Anmerkungen zur Selbstausbildung (offene Fragen – Ausbildungsbegleiter)

- Dankbarkeit für die Qualität (personell, finanziell sowie Quartier und Material)
- Freilassender Raum sehr wohltuend
- Abschlussdruck ist nicht groß genug, da das Lehrersein zu viele Kräfte bindet
- Dankbarkeit für Teamarbeit auf Augenhöhe
- Bereicherung der Lehrtätigkeit (Elternarbeit, Konferenzen, Unterricht)
- Die Selbstausbildung ist auch für die Schüler von großer Bedeutung
- Es fehlt ein motivierendes Konzept für den Abschluss des Ausbildungsbegleiters
- Es wurden Dinge gelernt, von denen vorher gar nicht klar war, dass man sie lernen konnte
- Module haben immer wieder zu Schlüsselerlebnissen geführt, die allein und ohne Intervisionsgruppe nicht möglich gewesen wären
- Eine engere Begleitung der Intervisionsgruppe wird gewünscht

#### **A2.4 Was war wichtig? (offene Fragen – Ausbildungsbegleiter)**

- Freiheit, den eigenen Rhythmus zu haben
- Ermutigung und Bestätigung
- Erweiterung der Aspekte: Selbstmanagement, Transaktionsanalyse, Konfliktmanagement
- Die fortwährende Möglichkeit, die Methoden der Module in die Praxis umzusetzen
- Das Gewinnen einer positiven Haltung zur Selbstreflexion
- Das Entdecken ganz eigener Übungsfelder
- Der Zugewinn an Sicherheit in der Urteilsfähigkeit und Reflexion
- Ausgewogenheit zwischen Verbindlichkeit und Freiheit
- Intensiver Austausch
- Die Materialien
- Die Wandlung vom „ich muss“ zum „ich will“
- Intensive Zusammenarbeit mit den Trainees sowie deren „Spiegelfunktion“
- Die Intervisionsgruppe
- Das Methodentraining in der LiP
- Die thematische Auseinandersetzung mit der Grundlagenarbeit
- Die Konzentration auf die individuellen Lernfelder
- Das mitgegebene Handwerkszeug (Module und Intervisionsgruppe)
- Konfrontation mit Lernbarrieren und Angewohnheiten
- Kennenlernen anderer Vorgehensweisen
- Die Erfahrung der eigenen Professionalität
- Angemessene Konfliktbearbeitung
- Wahrnehmung der Entwicklung der Trainees
- Neuer Zugang zum Selbstmanagement (es war möglich, über Schwächen zu sprechen)
- Die Möglichkeit auf den Modulen, die Instrumente zu üben
- Intuitives ins Bewusstsein zu heben
- Die Praxisforschung zu üben und die dynamische Urteilsbildung anzuwenden
- Herr Harslem
- Zugriff zu den eigenen Triggern und roten Tüchern (Verhaltensmuster) zu bekommen
- Die Feedbacks auf den Modulen
- Den eigenen Lernbedarf immer wieder zu überarbeiten
- Das Mitbegleiten anderer Trainees in der Intervisionsgruppe schärft den Blick für LiP-Methoden

- Notwendigkeit einer gründlichen Selbstreflexion
- Gut ist, dass die heilpädagogische LiP-Zeit 2 Jahre dauert
- Eine Gruppe zu haben, in der Neues erdacht und erörtert werden kann
- Sich selbst als Lernenden zu erleben und nicht als Lehrer, der alles weiß
- Kritik am Handeln unter Wahrung der Integrität der handelnden Person
- Anbindung an die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik
- Nach einer langen Berufslaufbahn ist es wichtig, neue Fragestellungen zu finden
- Erwachsenengerechte Begleitung zur Selbstausbildung
- Gemeinsame Blicke auf Kinder und Klasse
- Das Sozialfeld bei den Modulen
- Künstlerischen Übungen, um Lernbarrieren abzubauen
- Die Resonanzgruppe ist wesentlich, da sie es ermöglicht, Verantwortung für die Ausbildungsprozesse zu übernehmen
- Die angemessene Dauer der Module
- Das Feedback am Ende der Module
- Tatsache der Selbstausbildung (niemand hatte Anforderungen an mich)

#### **A2.5 Anmerkungen der Absolventen (offene Fragen - Ausbildungsbegleiter)**

- Mehr Werbung in den Schulen
- Der Haltungsverwechsel zum eigenverantwortlichen Lernen sollte stärker thematisiert werden
- Das Formulieren erkenntnisleitender Fragen muss intensiver betrachtet und geübt werden
- Mehr Austausch über die in Arbeit befindlichen Portfolios
- Austausch über Krisen und Blockaden, die sich während der Ausbildung ergeben
- Kein Trainee „vor Ort“ stellt ein Problem da

#### **A2.6 Was hat gefehlt? (offene Fragen - Ausbildungsbegleiter)**

- Nichts – eigene Ziele muss man sich selbst setzen (mehrfach)
- Der Austausch mit anderen Ausbildungsbegleitern in Hinblick auf den eigenen Ausbildungsprozess
- Offensivere Begleitung und mehr Interesse von Seiten des Schulkollegiums
- Eine eigene Intervisionsgruppe für das Üben der Methoden zwischen den Modulen
- Noch mehr Austausch im Schulalltag (inkl. Austausch über Fachliteratur)
- Hinweise für das Portfolio
- Die Zeit, all den Anregungen nachzugehen (mehrfach, einmal sogar Grund zum Abbruch)
- Der pädagogisch-wissenschaftliche Aspekt kommt zu kurz
- Ohne Trainee ist die Motivation für die Module schwieriger
- Ohne Trainee wäre anstelle der Module auch eine kurze Tagung denkbar
- Möglichkeiten und Formen, auch außerhalb der Module zu kommunizieren

#### **A2.7 Verbesserungswünsche (offene Fragen - Ausbildungsbegleiter)**

- Nichts (*mehrfach genannt*)
- ein Raum für Austausch über Methodik und Didaktik
- Die Arbeit in der Intervisionsgruppe kann qualitativ gesteigert werden
- Dass mehr Ausbildungen der Ausbildungsbegleiter zu Prüfungen führen
- Berichte von den Ausbildungsduos sind schwer zu verarbeiten, weil es so viele sind
- Die Teilnehmer könnten sich mehr in die inhaltliche Gestaltung der Module einbringen
- Die konkreten päd. Erfahrungen noch mehr in die Module einbeziehen

## **ANHANG III: Antworten zu den offenen Fragen von Seiten der Lehrer-Trainees**

### **A3.1 Vorinformationen zur Selbstausbildung (offene Fragen - Trainees)**

- Zu wenig Informationen, unklare Zuständigkeiten; auch Unsicherheiten von Seiten des Ausbildungsbegleiters
- Freie Wahl des Ausbildungsbegleiters war teilweise nicht klar – oder gar nicht möglich
- Finanzierungsmodell hat gefehlt
- Erst mit dem ersten Modul haben sich viele Fragen geklärt
- Der persönliche Austausch mit dem Ausbildungsbegleiter vorab war wichtig und hat zur Entscheidung mit beigetragen
- Es war ein unkomplizierter Einstieg
- Einstieg über eine begeisterte Kollegin war einfach.

### **A3.2 Motive zur Selbstausbildung in der Praxis (offene Fragen - Trainees)**

- Individuelle Persönlichkeitsentfaltung
- Das Ziel, Waldorflehrer zu werden
- Die Entscheidung wurde durch die Schule mit beeinflusst
- Betreuung durch Mentor und finanzielle Unterstützung waren wichtig
- Überschaubarkeit der Ausbildungsdauer
- Praxisbezug und Mentoring
- Positive Eindrücke vom Ausbildungsbegleiter und der Ausbildungsschule
- Die Ausbildung auf Augenhöhe
- Die Feedback-Kultur
- Die Selbstverantwortung
- Anbindung an eine Klasse

### **A3.3 hinzugekommene Motive (offene Fragen - Trainees)**

- Grundlagenforschung (eigene Verhaltensmuster erkunden, an Schwächen arbeiten)
- LiP-Module als wichtigen Bestandteil schätzen gelernt
- Wichtigkeit eines selbstgewählten Lernwegs
- Sicherheit durch schrittweises Übernehmen von Eigenverantwortung
- Zusammenarbeit auf Augenhöhe
- Work life balance

### **A3.4 Lernbedarf und Ausbildungsplan (offene Fragen - Trainees)**

- Um eine Haltungsänderung herbeizuführen, ist ein Ausbildungsbegleiter nötig, der sich um die individuellen Baustellen kümmert
- Der Lernbedarf hat sich erst durch die Portfolio-Arbeit herauskristallisiert
- Ein erhöhtes Maß an Selbstreflexion ist erforderlich – wie wird es herbeigeführt?
- Die Ausbildung auf Augenhöhe ist gerade in der Anfangsphase nur schwer oder kaum möglich
- Punktuelle Überforderung in Bezug auf das Aufstellen des Lernbedarfs – zu wenig Orientierungshilfen

- Der Begriff Lernbedarf erschien zunächst abstrakt – es war hilfreich, dass der Ausbildungsbe- gleiter von seinem Lernbedarf erzählte
- Der Ausbildungsplan hinkt immer wieder den aktuellen Lernfeldern hinterher
- Nicht zu früh den Lernbedarf evaluieren, erst mal ein paar Unterrichtseinheiten selbst geben, dann in Kooperation mit dem Ausbildungsbegleiter den Lernbedarf herausarbeiten

### **A3.5 Selbstausbildung und Lerntagebuch (offene Fragen - Trainees)**

- Die Spiegelung ist während der Selbstausbildung wichtig, daher sind Rückschautechniken wichtig
- Das Lerntagebuch hat geholfen, die Gedanken zu sortieren. Durch das Schreiben wurde ein Prozess wahrgenommen.
- Das Lerntagebuch konnte eine formale Überforderung darstellen – diese Form musste erst einmal entwickelt werden, Gespräche mit dem Ausbildungsbegleiter waren dazu wichtig
- Das Lerntagebuch ist ein wichtiges Instrument zur Reflexion
- Es war schwierig, das Lerntagebuch als ein tägliches Ritual zu etablieren
- Wunsch nach einer klareren Aufgabenverteilung in der Klasse zu Beginn der Ausbildung und nach einer stärkeren Methodenorientierung bei den Ausbildungsgesprächen
- Es gab zu viele Dokumentationen neben dem Lerntagebuch (Zeitmangel)
- Gespräche mit dem Ausbildungsbegleiter wurden dem Führen des Lerntagebuchs teilweise vorgezogen
- Ziel, das Lerntagebuch auch nach der Ausbildung fortzuführen

### **A3.6 Was war unverzichtbar? (offene Fragen - Trainees)**

- Selbstverantwortung, die freie Stundeneinteilung
- Wechsel der Ausbildungsbegleiter
- Portfolio-Arbeit
- Module
- Herr Harslem (jemanden der führt und fordert)
- Sozialkünstlerische Übungen
- Ausbildungsgespräche
- Praxis
- Augenhöhe
- Offenheit und Ehrlichkeit in den Modulen
- Intervisionsgruppe
- Die Arbeit in der Klasse, Kontinuität und eigenverantwortlicher Unterricht
- Austausch mit anderen Trainees

### **A3.7 Was sollte verbessert werden? (offene Fragen - Trainees)**

- Ein weiterer neutraler Berater (Coach, systemischer Berater) wäre hilfreich
- Die Anthroposophie könnte in ihrem Facettenreichtum noch klarer präsentiert wer- den
- Beschäftigung mit der Menschenkunde sollte an der Schule intensiviert werden



- Die Zukunftsaufgaben der Waldorfschulen stärker in den Blick nehmen
- Finanzierung sollte reibungsloser verlaufen (z. B. durch Darlehen der Schule)
- Das Thema „Elternarbeit verstärken
- Stärker auf die Selbstverwaltung der Schulen eingehen
- Das Arbeit auf Augenhöhe
- Unterricht in mehreren Klassen; Erproben von Unterricht auf den Modulen
- Den finanziellen Status besser absichern (häufige Nennung)
- Stärkere Vorbereitung auf die Alltagsrealität an Schulen (Machtstrukturen, u.a.)
- Pädagogisches Unterrichtsmaterial stärker nutzen (bzw. Hinweise darauf)
- Hospitieren in anderen Klassen
- Feedback von anderen Pädagogen als dem Ausbildungsbegleiter
- Mehr Unterstützung bei der Suche/Wahl des Ausbildungsbegleiters
- Verstärkt Methodisch-Didaktisches