

Quantitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars

Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland

Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung

1. Kontext und Motivation

Die Selbstverwaltung bildet im Konzept der Waldorfschulen einen wesentlichen Bestandteil und im pädagogischen Alltag sind die organisatorischen Aufgaben ganz in die Hände der pädagogisch Tätigen gelegt. Dass die Praxis unterschiedlich gut gelingt, ist allgemein bekannt. Aus der Waldorflehrer-Studie von Randoll¹ geht hervor, dass die Strukturen der Gremien meist weniger entscheidend für eine gute Schulführung sind als die persönlichen Kompetenzen der Beteiligten und die Qualität der Zusammenarbeit. An dem Kommitment der Lehrkräfte mit Ihrer Schule scheint es laut einer Untersuchung von Koolman² zumindest nicht zu fehlen, wonach rund 80% der Geschäftsführer³ an Waldorfschulen der Ansicht sind, dass es genügend Kollegen und Kolleginnen gäbe, „die die Schule aus innerer Überzeugung mittragen“. Elemente einer selbstverantwortlichen Lehrerausbildung finden sich auch bei der Lehrerbildung in der Praxis (LIP) in Niedersachsen, über die bereits in RoSE berichtet wurde.⁴ Es ist aus diesen Gründen daher naheliegend, das Prinzip der Selbstverwaltung auch verstärkt in der Lehrerausbildung zum Einsatz kommen zu lassen. Eben dieser Aspekt war ein Leitgedanke bei der Gründung des Ravensburger Lehrerseminar 1990 und die Organisation der Seminarbetriebs liegt seitdem in den Händen der Studierenden.

Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die Fragen relevant, wie die Absolventen eines selbstverwalteten Lehrerseminars erstens auf ihre Ausbildung zurückblicken und zweitens ihre Beteiligung an der Selbstverwaltung an ihrer Schule in ihrem jetzigen Berufsfeld einschätzen. Dazu wurde in 2017 eine Evaluation in Form einer Interviewbefragung und einer Fragebogenerhebung durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag wird die Fragebogenerhebung vorgestellt, eine Darstellung der Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie befindet sich in dem Beitrag von Petra Böhle in derselben Ausgabe der Zeitschrift *Research on Steiner Education (RoSE)*.

2. Stichprobe

Die Online-Erhebung erfolgte vom 17.10 bis zum 31.12.2017. Der Link zum Fragebogen wurde an die vorhandenen Email-Adressen der Absolventen verschickt (n=90). Acht Email-Adressen waren nicht mehr aktuell, so dass die Gruppe der Befragten aus 82 Personen bestand. Der Fragebogen wurde 74 Mal

1. Dirk Randoll, *Ich bin Waldorflehrer*, Springer VS 2013, S- 106.

2. Steffen Koolmann, Joseph Nörthing, *Zukunftsgestaltung der Waldorfschule*, Springer VS, 2015, Seite 120.

3. Die Geschäftsführerinnen sind hier und im Folgenden jeweils mitgemeint.

4. Vol 6 Special issue / ENASTE, pp. 81-93, December 2015.

aufgerufen, 56 Fragebögen waren davon verwendbar, so dass der Rücklauf insgesamt 68,3% beträgt (bzw. 62,2% bezogen auf die Gesamtheit von 90 Ehemaligen). Dieser hohe Rücklauf konnte dankenswerter Weise durch die intensive Unterstützung des Ravensburger Seminars in der Vorbereitungs- und Erhebungsphase erzielt werden. Da rund zwei Drittel der Absolventen eine Rückmeldung gegeben haben, können die Ergebnisse der Befragung als annähernd repräsentativ betrachtet werden.⁵

Die Dauer der Ausbildung am Seminar betrug im Schnitt 3 Jahre ($M=2,8$ Jahre, $S=0,7^6$). Der Anteil der weiblichen Teilnehmer liegt mit 72,7% etwas höher als bei der Lehrerschaft an Waldorfschulen (60,2% gemäß Waldorflehrerstudie von Randoll 2013⁷). Das Eintrittsalter lag durchschnittlich bei 39 Jahren ($S=7,1$ Jahre), wobei sich eine jüngere Gruppe von unter 40-jährigen deutlich von einer älteren Gruppe von über 40-jährigen unterscheiden lässt. 86% der Studierenden haben die Ausbildung am Ravensburger Seminar abgeschlossen, wobei rund 60% auch direkt in den Beruf des Waldorflehrers eingetreten sind, was deutlich über der Quote der Vollzeitstudiengänge von 50% liegt (siehe Brater 2015⁸). Auch die Quote der „Frühkündiger“ ist mit 6% vergleichsweise niedrig (20% nach Brater)⁹.

Der geringe Prozentsatz der „Frühkündiger“ steht in einem engen Zusammenhang mit einem anderen Ergebnis: Rund 85% der als Waldorflehrer¹⁰ tätigen Absolventen des Ravensburger Seminars betrachten sich als hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet. In der Waldorflehrerstudie von Randoll (Randoll 2013) waren dies nach eigener Einschätzung nur 58%.¹¹ Dies ist ein klares Indiz für die Praxisnähe der Ravensburger Ausbildung.

Da die Kursgröße in einzelnen Kursen über die Zeit hin abgenommen hat, gab es auch Teilnehmer, die das Studium sehr früh abgebrochen haben. Diese Gruppe von Ehemaligen ist daher möglicherweise in der vorliegenden Untersuchung unterrepräsentiert.

3. Ziele der Fragebogenerhebung

Der Fragebogen hatte einerseits das Ziel, die in den Interviews ermittelten Themen quantitativ abzufragen und andererseits Gruppendifferenzierungen in Bezug auf Altersgruppen und Leitungsformen des Ravensburger Seminars vorzunehmen. Inhaltlich wurden im Fragebogen folgende Aspekte abgefragt:

- Einfluss der Ausbildung auf die Fähigkeitsbildung
- Pädagogische Qualität der Seminare und Dozenten
- Zufriedenheit mit der Organisation und Begleitung
- Kursinterne Kommunikation
- Seminarbegleitung und Kursmentoren
- Erfahrungen mit dem Praxisjahr
- Abschlüsse und Prüfungen.

Neben der bereits erwähnten Unterscheidung von Altersgruppen (bis 40 Jahre und darüber) haben sich im Laufe der Auswertung noch zwei weitere Differenzierungen als relevant erwiesen: Zum einen wurden drei Jahrgangskohorten (Gruppen) nach dem zeitlichen Verlauf der Seminartätigkeit verglichen:

5. Dies gilt zumindest in Hinblick auf diejenigen, die die Ausbildung ganz durchlaufen haben.

6. M = Mittelwert; S = Standardabweichung (Streuung).

7. Dirk Randoll (2013) Ich bin Waldorflehrer – Einstellungen, Erfahrungen und Diskussionspunkte. Eine Befragungsstudie VS-Verlag.

8. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/PDF_allgemein/Evaluation_Waldorflererausbildung_Artikel_final.pdf

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

10. Die weibliche Form ist hier und im Folgenden mit gemeint.

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

- Die Pioniere (von 1991 bis 1996)
- Die Mittlere Gruppe (von 1999 bis 2005)
- Die Neueste Gruppe (von 2006 bis 2014)

Die Differenzierung der Begleitungsform erfolgte unter dem Gesichtspunkt, ob die entsprechenden Jahrgänge eine Seminarbegleitung hatten - was vor allem in der Pionierphase der Fall war - oder im späteren Verlauf durch einen Kursmentor begleitet wurden. Der Seminarbegleiter war dann jeweils für alle aktuell laufenden Kurse zuständig, wogegen die Kursbegleiter jeweils einen Kurs Jahr für Jahr durch die Ausbildung begleiteten.

Im Verlauf der Auswertung haben sich zwei weitere Einflussgrößen ebenfalls als wirksam erwiesen. Mit dem zeitlichen Verlauf der Seminartätigkeit geht ein Generationenwechsel Hand in Hand, insofern als in der Anfangsphase verstärkt Babyboomer und in den späteren Jahrgängen überwiegend Vertreter der Generation X unter den Teilnehmern vertreten sind. Zweitens wurde deutlich, dass auch der Gruppengröße eines Jahrgangs eine erhebliche Bedeutung für die inhaltliche Arbeit, die sozialen Prozesse und natürlich auch für die Finanzierung des Kurses zukommt. Daher wurden die Generationen-Effekte und die Einflüsse der Gruppengröße gesondert untersucht. Die Gruppengröße blieb dabei von den Jahrgangskohorten unabhängig, das heißt: Veränderungen, die zwischen den einzelnen Jahrgangskohorten festzustellen sind, gehen entweder auf die später ausgewiesenen Generationeneffekte zurück oder auf tatsächliche Veränderungen im Seminarbetrieb.

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

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

Die Antworten wurden kategorisiert und zusammengefasst und sind thematisch passend in diesen Bericht eingefügt.

4. Ergebnisse

4.1 *Fähigkeitsbildung in der Ausbildung*

Die Abbildungen zum Einfluss der Seminartätigkeit auf die pädagogische Fähigkeitsentwicklung (nach Selbsteinschätzungen der Studierenden) leiten die Darstellung der Befunde ein. Die Studierenden sollten dabei den Einfluss der Ausbildung auf die verschiedenen Fähigkeiten innerhalb einer fünfstufigen Skala angeben, die Auswahl bestand dabei aus den Kategorien:

- 1 = günstiger Einfluss
- 2 = eher günstiger Einfluss
- 3 = weder noch
- 4 = eher ungünstiger Einfluss
- 5 = ungünstiger Einfluss

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

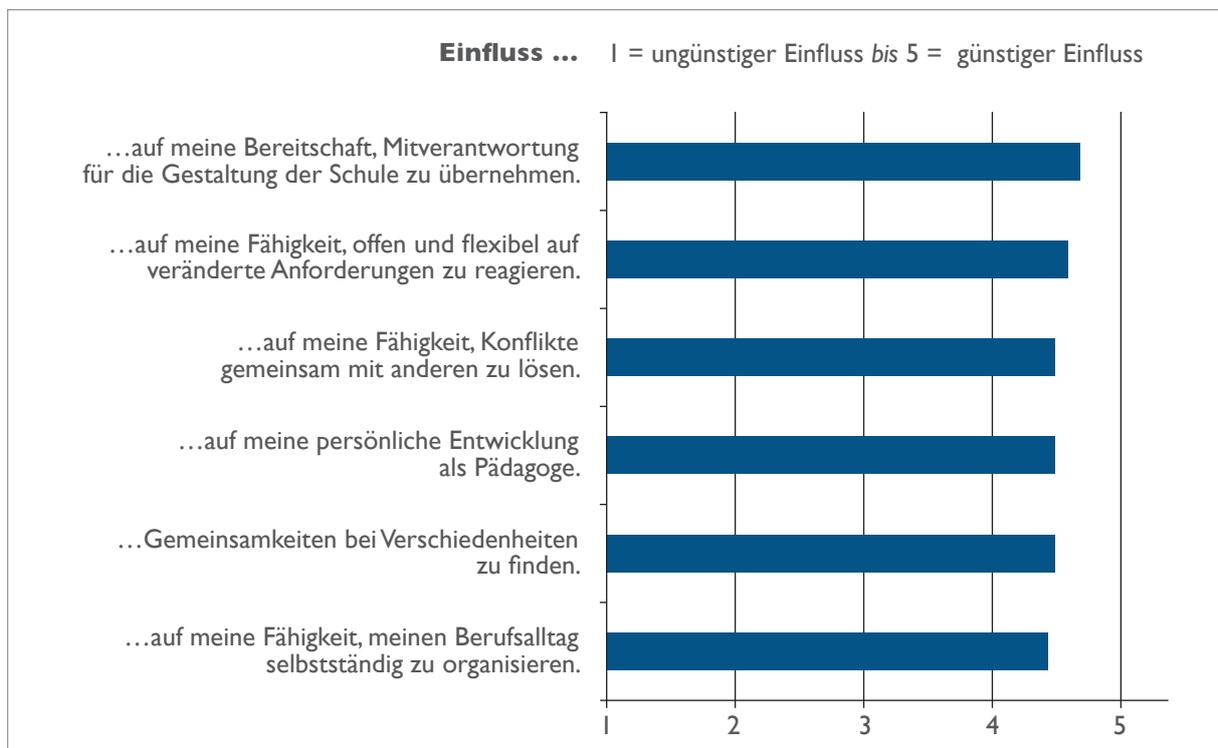


Abbildung 1: Einfluss der Ausbildung (sehr positiv bewertete Items)

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

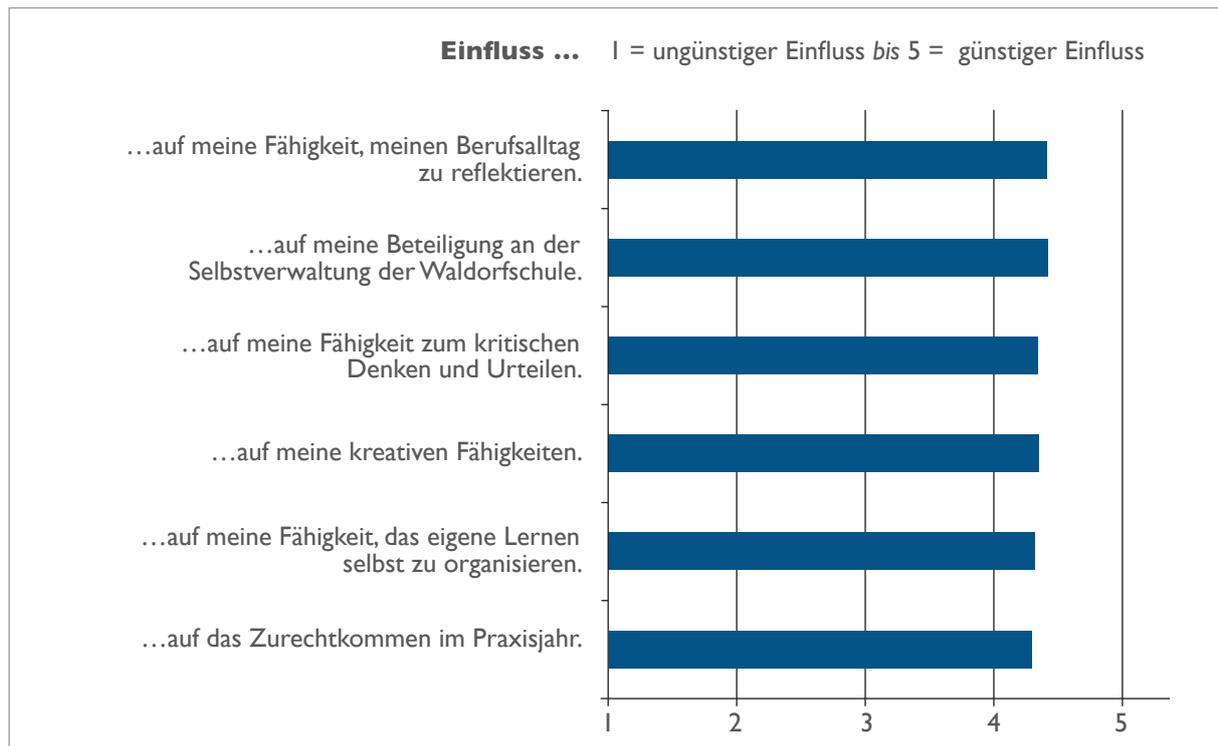


Abbildung 2: Einfluss der Ausbildung (1. Fortsetzung)

Wie aus Abbildung 2 zu entnehmen ist, wurden auch die Aussagen zur Selbstkompetenz recht gut bewertet. Die Selbstorganisation und die Bereitschaft, an der Selbstverwaltung der Waldorfschule teilzunehmen, werden ähnlich positiv gesehen wie die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten und die Reflexion des pädagogischen Alltags. Wenn untersucht wird, welche Faktoren einen besonders großen Einfluss auf das Zurechtkommen im Praxisjahr hatten, dann ergibt sich die folgende, nach der Größe des Einflusses sortierte Liste von Faktoren:

- die Fähigkeit, offen und flexibel auch veränderte Anforderungen zu reagieren ($r = 0,88$)¹²
- die persönliche Entwicklung als Pädagoge ($r = 0,85$)
- die Beteiligung an der Selbstverwaltung der Waldorfschule ($r = 0,79$)
- die Fähigkeit das eigenen Lernen selbst zu organisieren ($r = 0,75$)
- das Vertrauen in die eigenen Phantasiekräfte ($r = 0,75$)
- die Fähigkeit, den eigenen Berufsalltag selbständig zu organisieren ($r = 0,75$)
- die Entwicklung von konkreten Zielen für den Unterricht ($r = 0,75$)

Daran fällt auf, dass in dieser Liste der sieben einflussreichsten Faktoren neben den spezifisch pädagogischen Aspekten die Fähigkeit der Selbstorganisation drei Mal genannt wird. Zusammen mit der an erster Stelle genannten Eigenschaft bilden sie sogar die Mehrzahl der Faktoren, die ein Gelingen des Praxisjahres begünstigen. Dies unterstreicht, dass neben der pädagogischen Eignung die Organisationsfähigkeit ein vergleichbar wichtiges Element in der Lehrerausbildung darstellt.

12. r = Korrelationskoeffizient nach Pearson, $r > 0,5$: mittlerer, $r > 0,7$: großer und $r > 0,9$: sehr großer Zusammenhang.

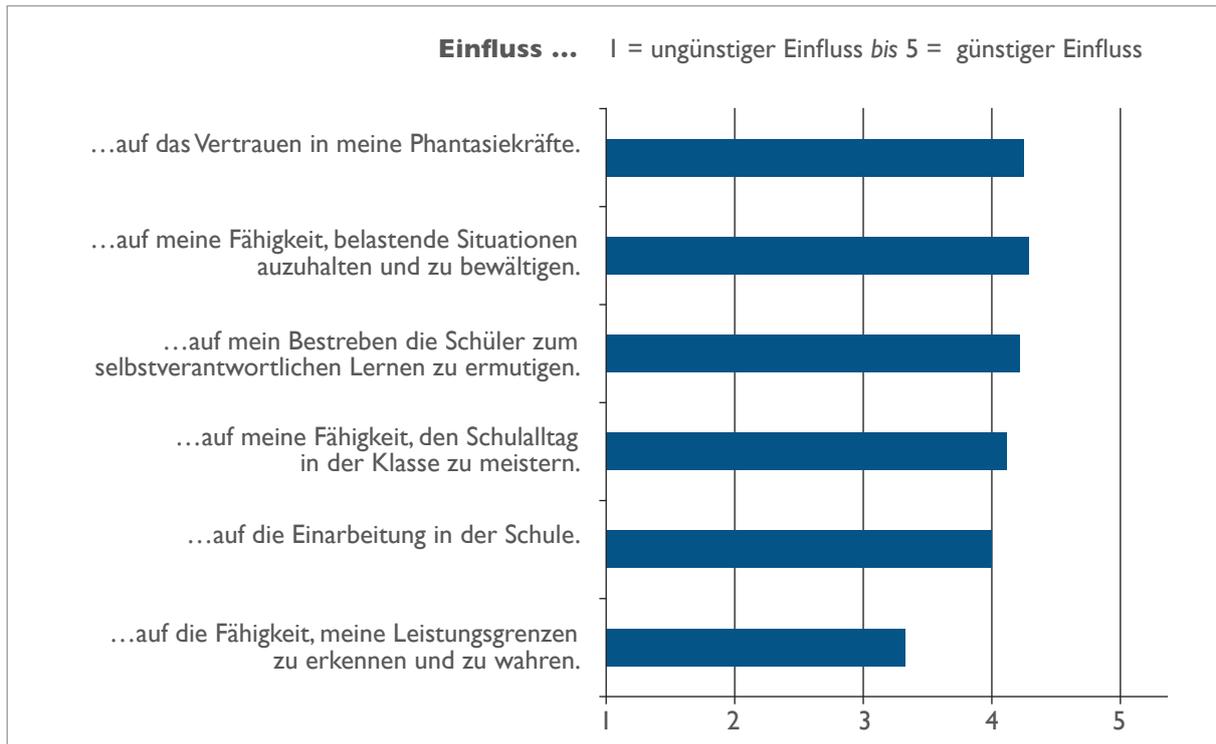


Abbildung 3: Einfluss der Ausbildung (2. Fortsetzung)

Auch die weiteren Aspekte aus dem Fragebogen wurden bis auf eine Ausnahme noch durchgehend mit: „eher günstigen Einfluss“ beurteilt. Als einziges Item fällt das letzte mit einem Mittelwert von 3,3 etwas heraus, was eher einer Einschätzung von „teils/teils“ entspricht. Die doppelte Formulierung „erkennen und wahren“ wurde ganz bewusst so gewählt, weil davon ausgegangen wurde, dass diese beiden Prozesse sich im Schulalltag gegenseitig bedingen. Dabei ist es nicht so, dass die Absolventen diese Fähigkeit nicht für wichtig erachten (die Wichtigkeit wurde ebenfalls abgefragt, ist hier aber nicht detailliert aufgeführt), sondern es geht um das tatsächliche Einhalten der Leistungsgrenzen im beruflichen Alltag. Das dies nicht immer umgesetzt wird, hängt vermutlich auch mit den hohen Ansprüchen zusammen, die Waldorflehrkräfte an sich selbst stellen (siehe Randoll, S. 132¹³).

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

13. Randoll, Ich bin Waldorflehrer, VS Verlag, 2013.

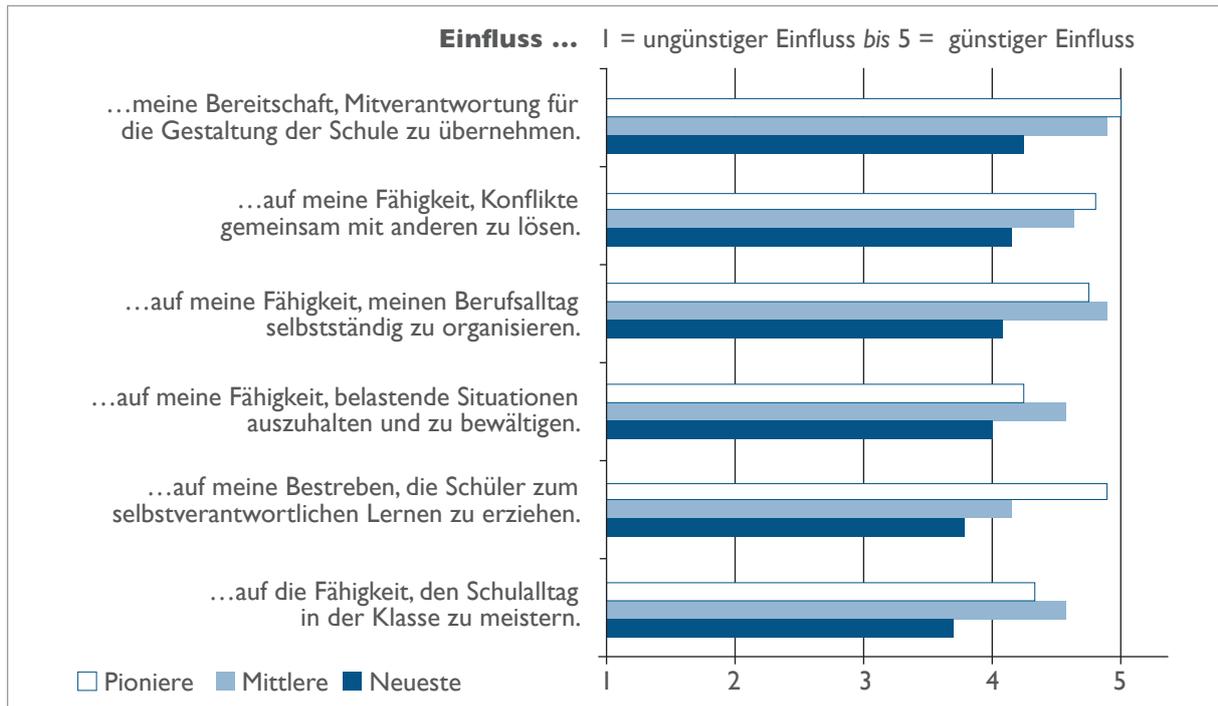


Abbildung 4: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (erste Gruppe)

Die neuesten Jahrgangskohorten (das sind die Jahrgänge von 2006 bis 2014) beurteilen den Einfluss, den die Seminararbeit auf die eigenen Fähigkeiten hatte, durchweg etwas kritischer als die übrigen beiden Gruppen, die sich in der „Spitzenposition“ abwechseln. Insbesondere fällt es auf, dass die Fähigkeit, den Berufsalltag selbstständig zu organisieren, von der neuesten Gruppe deutlich zurückhaltender eingeschätzt wird als von den beiden übrigen Gruppen. Auf dem Hintergrund der oben beschriebenen Wichtigkeit der Selbstorganisation für den pädagogischen Alltag, könnte dies vielleicht ein Ansatzpunkt für die zukünftige Weiterentwicklung sein.

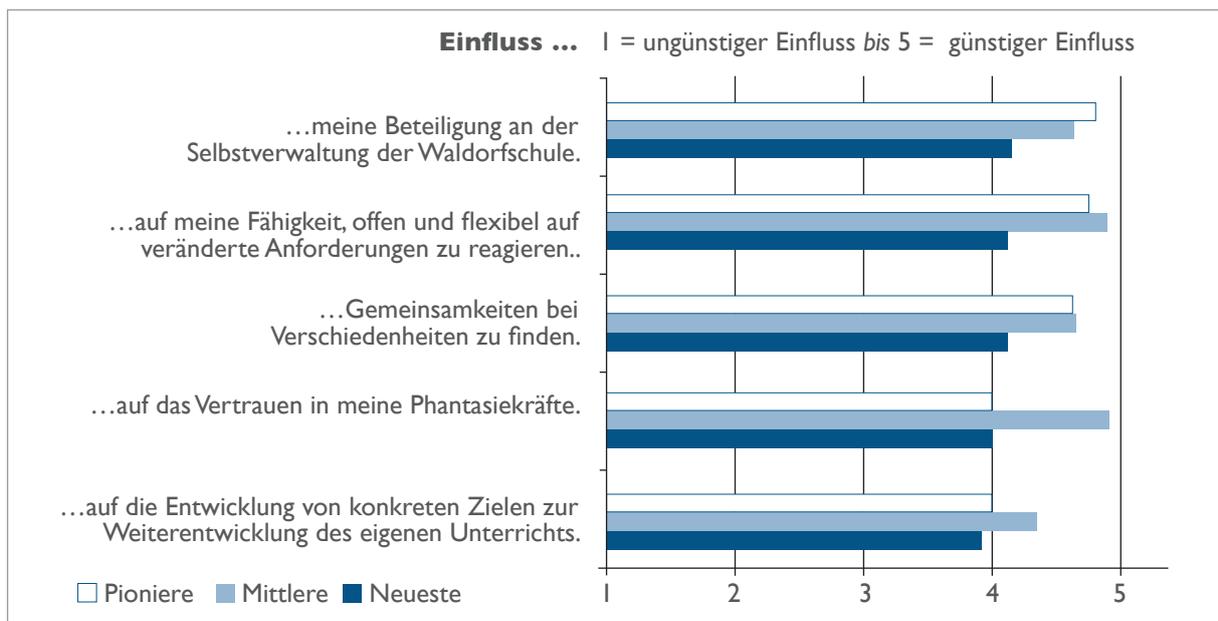


Abbildung 5: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (Fortsetzung)

Die in der vorigen Abbildung erkennbare Tendenz setzt sich in Abbildung 5 fort. Die Entwicklung der Fähigkeit, offen und flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren, die sich als zentraler Faktor für das Gelingen des Praxisjahres gezeigt hatte, wird dabei von der neuesten Kohorte ebenfalls nur als „eher zutreffend“ (bzw. eher günstiger Einfluss) eingeschätzt, wogegen die Einschätzungen der übrigen Gruppen deutlich in Richtung einer vollen Zustimmung gehen.

Auch das letzte Drittel der abgefragten Fähigkeiten zeigt die gleiche Struktur:

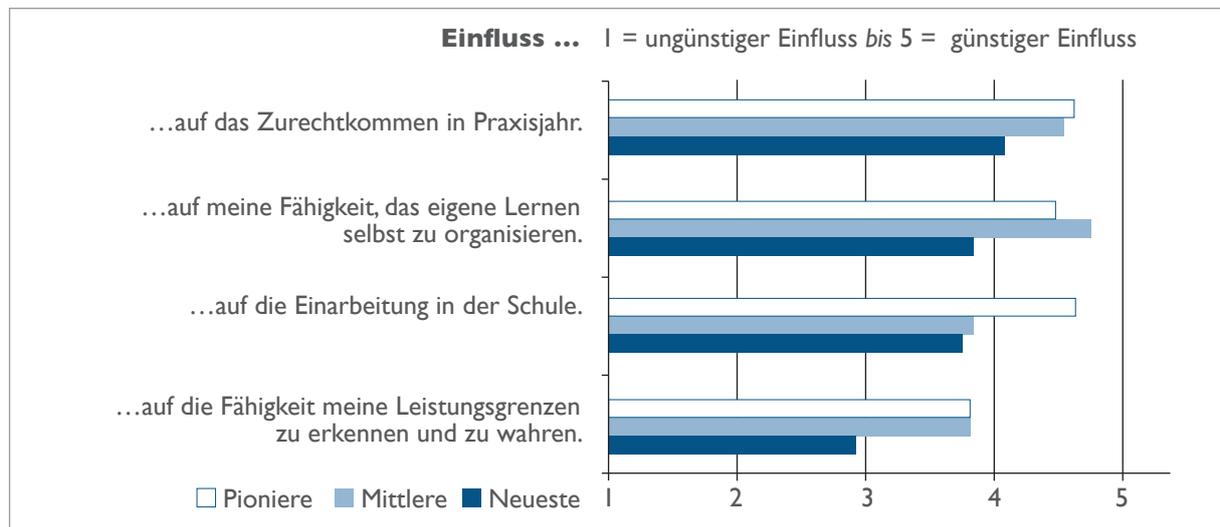


Abbildung 6: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (2. Fortsetzung)

Besonders auffällig ist die Differenz in der Einschätzung zum Erkennen und Wahren der eigenen Leistungsgrenzen, die von den neueren Jahrgängen als weniger entwickelt angesehen wird.

Welche Ursachen könnten für diesen systematischen Unterschied verantwortlich sein?

Im Wesentlichen kommen hier drei Faktoren in Betracht: Der Generationenunterschied, die Gruppengröße und die Form der Begleitung. Wird die neueste Kohorte mit den übrigen beiden verglichen, so werden zugleich zwei Generationen gegenübergestellt: In den ersten beiden Kohorten bilden die Babyboomer die überwiegende Mehrheit, während in der neuesten Kohorte die Generation X überwiegt. Die Babyboomer zeigen im Vergleich zu den übrigen grundsätzlich andere Einschätzungen, vor allem beurteilen sie die folgenden Aspekte in ihrer Ausbildung deutlich besser:

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

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

Der Einfluss der Gruppengröße macht sich sogar noch stärker bemerkbar. Werden die Gruppen mit bis zu 12 Teilnehmern und diejenigen mit mehr als 12 Teilnehmern gegenübergestellt, dann bewerten die größeren Gruppen die folgenden Aspekte signifikant positiver:

- Beteiligung an der Selbstverwaltung in der Schule
- Selbstverwaltung wird als zentraler Aspekt der Ausbildung gesehen
- Einarbeitung in der Schule
- durch Verschiedenheit der Teilnehmer lernen, mit Diversität umzugehen
- Einschätzung des Praxisbezugs der Ausbildung
- Einschätzung der Transparenz der Organisation

kein Wunsch nach engerer Führung

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

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

Tabelle 1: Zusammenhang von Gruppengröße und Jahrgängen

Da es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Jahrgängen und der Gruppengröße gibt, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, können die Abweichungen in den Einschätzungen der neusten Kohorte zumindest zum Teil durch die kleinere Gruppengröße erklärt werden. Während die Pioniergruppen im Mittel 15 Teilnehmer aufwiesen, lag das Mittel bei der neusten Kohorte bei knapp 10 Teilnehmern. (Die mittlere Gruppe hatte eine mittlere Gruppengröße von 11,25).

Der dritte Faktor, der die zurückhaltenden Bewertungen in der neusten Kohorte in Hinblick auf die Fähigkeitsbildung erklärt, ist die Art der Begleitung, die in den ersten Jahren durch einen Seminarbegleiter und später durch Kursmentoren geleistet wurde. Der Seminarbegleiter hat alle Kurse begleitet, was später jeweils von den einzelnen Kursbegleitern übernommen wurde, die für einzelne Jahrgangskurse verantwortlich waren. Die Differenzierung zwischen diesen beiden Begleitungsformen ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

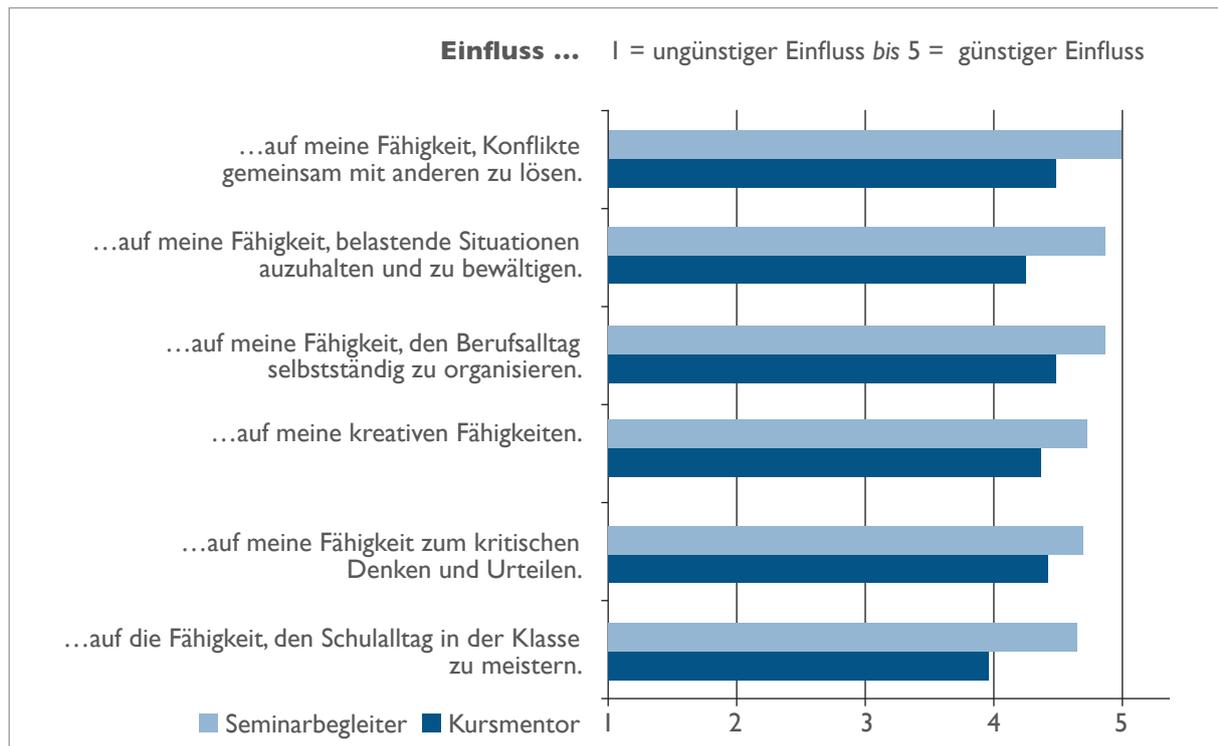


Abbildung 7: Differenzierung nach Leitungsformen

Aus Abbildung 7 wird ersichtlich, dass Studierende mit einer Seminarbegleitung den Einfluss der Ausbildung auf die eigene Fähigkeitsentwicklung deutlich höher ansetzen als diejenigen, die von einem Kursmentor begleitet wurden. Auch dieser Effekt zieht sich systematisch durch alle Items. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass die deutlich positiveren Einschätzungen zur Seminarbegleitung auch personale Kompetenzen des Seminarbegleiters zur Ursache haben, da es sich hierbei ja jeweils um eine einzelne Person handelt. Ansonsten gibt es keine Hinweise, warum die Konfliktfähigkeit durch eine Seminarbegleitung strukturell besser gefördert werden könnte. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Jahrgangsguppen zu den Zeiten der Seminarbegleitung größer waren und dass der positive Einfluss der größeren Gruppe sich hier ebenfalls geltend macht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Insgesamt wird der Ausbildung ein hoher Einfluss auf die Fähigkeitsentwicklung eingeräumt, wobei die Gruppengröße eine entscheidende Stellschraube darstellt, die von Seiten des Seminars gesteuert werden kann. Dies gilt ebenso für die Form der Begleitung. Den Unterschieden zwischen den Generationen wäre durch eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten der Generation X zu begegnen. Dies gilt natürlich für die Vertreter der Generation Y, insofern deren Anteil in der Zukunft zunehmen wird.

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

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

Die Antworten können in sechs Kategorien zusammengefasst werden¹⁴:

- Das Erleben von Einheit in der Organisation und im Pädagogischen durch die Selbstverwaltung wird durch die Selbständigkeit als durchgehendes Prinzip des Seminars erfahrbar.
- Entscheidungsfindung und Kommunikation wachsen in der Diversität der Gruppen und durch die begleitenden künstlerischen Prozesse.

14. Die Tabelle mit den vollständigen Angaben befindet sich im Anhang.

- Die Vielfalt der „klassischen“ Ausbildungsschwerpunkte wirkt persönlichkeitsbildend.
- Die ausführliche Textarbeit vertieft das Verständnis.
- Der Praxisbezug als durchgängiges Prinzip verstärkt den Lerneffekt.
- Künstlerische Prozesse werden als Grundlage für pädagogische Intuition erlebt.

Hervorzuheben ist dabei, dass die von Rudolf Steiner geforderte Zusammenführung von Verwaltung und pädagogischer Praxis durch die konsequente Einführung der Selbstverwaltung im Studium erfahren und von den Absolventen als Ideal in die spätere Schulpraxis getragen wird. Die künstlerischen Prozesse und der Praxisbezug sind dabei Elemente, die alle Bereiche durchdringen und die Lernprozesse damit insgesamt gefestigt haben.

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

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

Bei den Antworten wird deutlich, dass der Umgang mit den Verschiedenheiten in der Lerngruppe die zentrale Herausforderung darstellte, der man nicht ausweichen konnte. Wurde diese gemeistert, dann konnten daran wichtige Kompetenzen wie Konfliktmanagement, Führung und Toleranz entwickelt werden. Ebenfalls hervorgehoben wird wiederum die Selbstorganisation, die bis in die kleinsten Dinge des Seminaralltags hineinwirkte, was dann später auch den Anforderungen im Berufsalltag nahe kommt. Daher werden diese organisatorischen Herausforderungen ebenfalls als ein lohnenswertes Lernfeld angesehen. Ein dritter Aspekt betrifft die Möglichkeit für experimentelle und unkonventionelle Herangehensweisen – zum Beispiel in der Übernahme von kleinen Unterrichtssequenzen oder ungewohnten Aufgaben. Insgesamt liegt eine generelle Herausforderung in dem Spannungsfeld zwischen Selbstorganisation und dem Umgang mit der Diversität. In der Organisation des eigenen Alltags ist jeder auf sich gestellt und Strategien der Selbstorganisation können mit denjenigen von Kollegen interferieren - insofern bilden Selbstorganisation und Umgang mit Diversität ein zusammengehörendes polares Lernfeld in Hinblick auf eine immer neu zu belebende Kollegialität.

4.2 Besondere pädagogische Aspekte der Waldorfpädagogik

Neben der allgemeinen Fähigkeitsbildung wurden auch waldorfspezifische pädagogische Aspekte befragt, dazu zählten der Umgang mit der Allgemeinen Menschenkunde, die künstlerischen Aktivitäten und die waldorfspezifische Fachdidaktik. Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse im Einzelnen.

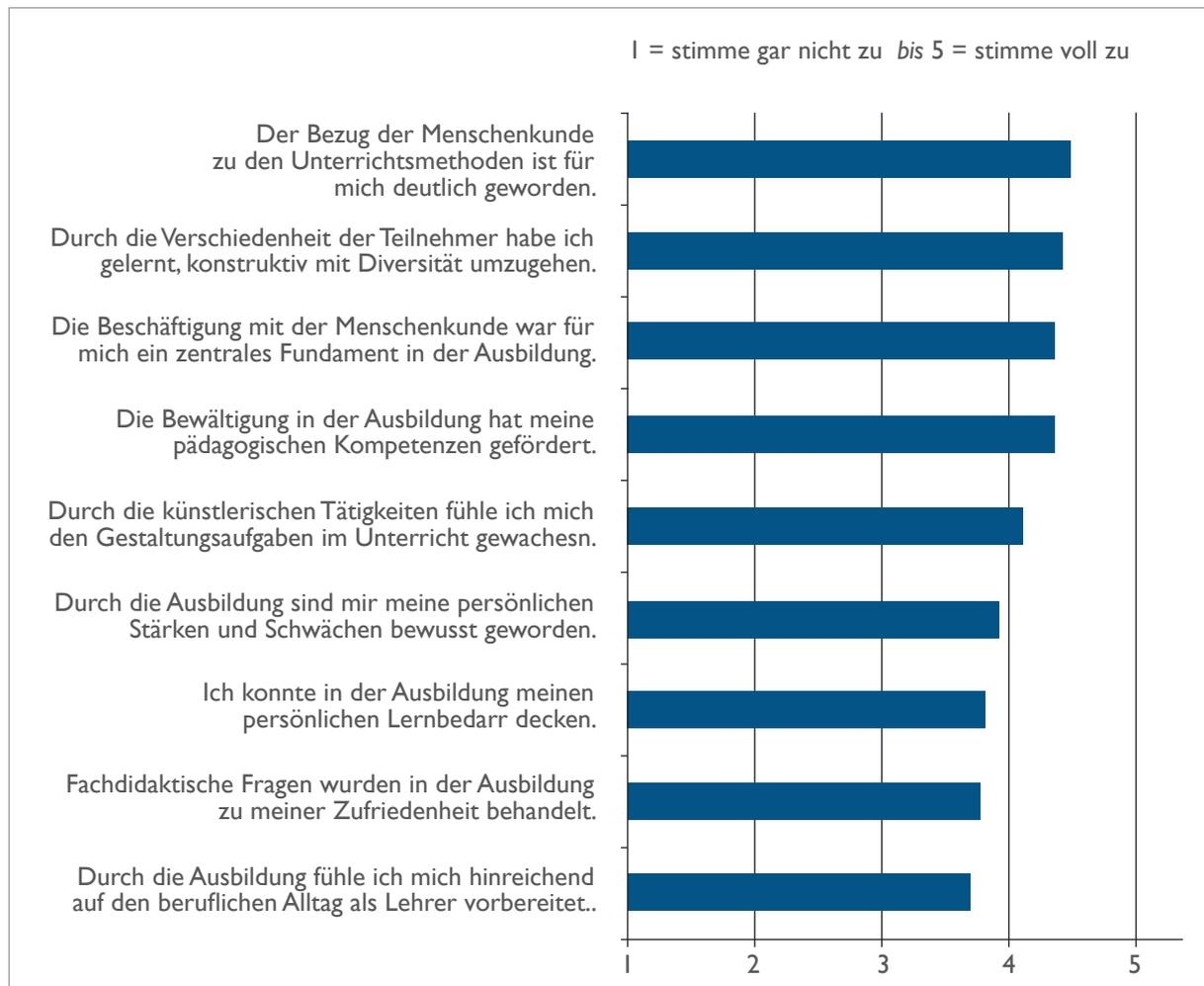


Abbildung 8: Pädagogische Aspekte in der Ausbildung

Die Mehrzahl der Aussagen zu den pädagogischen Aspekten wird sehr positiv eingeschätzt, die Items zur Fachdidaktik, des persönlichen Lernbedarfs und der Vorbereitung auf den Lehrberuf zeigen allerdings bereits eine Tendenz zur Mitte.

Neben dem bereits besprochenen Umgang mit Diversität in den Lerngruppen, die im engen Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung zum Krisenmanagement zu sehen ist, bildet die Menschenkunde offensichtlich einen zentralen Aspekt der Ausbildung. Den Gestaltungsaufgaben in der Schule fühlen sich die Absolventen durch die erworbenen künstlerischen Grundlagen ebenfalls gewachsen, die Zustimmung hierfür liegt im Mittel etwas über der Kategorie "trifft eher zu". Für die Fachdidaktik wird diese Kategorie nicht mehr ganz erreicht. Die Einschätzung bezüglich der hinreichenden Vorbereitung auf den Lehrberuf wurde oben bereits differenziert erläutert, daher ist hier nur zum Vergleich der Mittelwert angegeben. Obwohl dieser von allen Aspekten die geringste Wertung erhielt, bedeutet dies nicht, dass hier ein Problem vorliegt. Denn im Vergleich mit den Befunden aus der nahezu repräsentativen Waldorflehrerstudie von Randoll fühlen sich die Ravensburger Absolventen deutlich besser auf den Berufsalltag vorbereitet.

In drei Aspekten zeigten sich bei den pädagogischen Aspekten auch Unterschiede bei den Einschätzungen der verschiedenen Jahrgangkohorten, wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht.

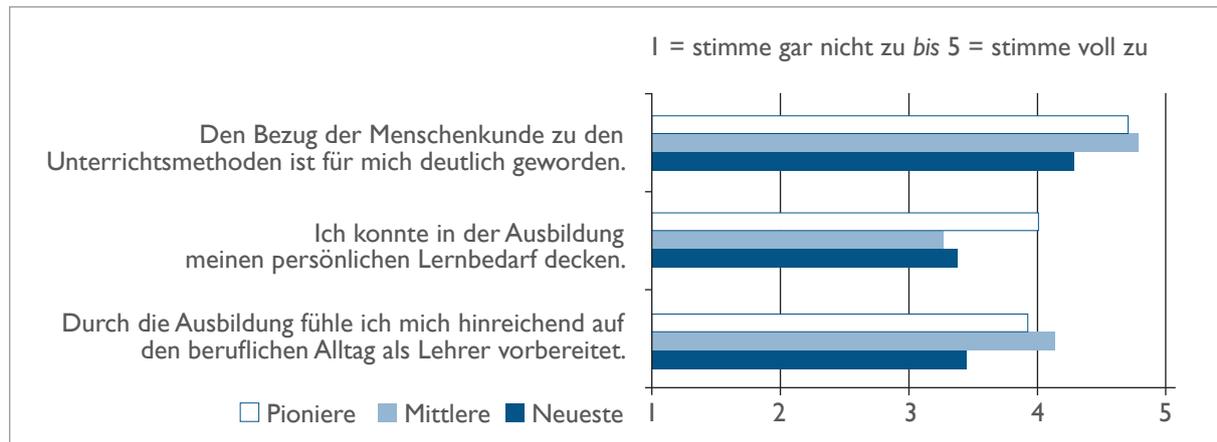


Abbildung 9 : Pädagogische Aspekte differenziert nach Jahrgangskohorten

Auch hierbei sind wie schon bei den erworbenen Fähigkeiten die Einschätzungen der neuesten Kohorte etwas zurückhaltender, was vermutlich zum Teil auf die Gruppeneffekte zurückzuführen ist. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass alle anderen Aussagen aus Abbildung 8, die in Abbildung 9 nicht aufgeführt sind, bei der Differenzierung keine größeren Unterschiede aufweisen.

Bei der Differenzierung nach Begleitungsformen treten die gleichen systematischen Unterschiede wie beim Erwerb der Fähigkeiten auf. Absolventen, die einen Seminarbegleiter hatten, bewerten auch die pädagogischen Aspekte durchgehend positiver. Besonders hervorzuheben sind die Einschätzungen zu den Lerneffekten durch die Diversität, dabei erreicht die Zustimmung der Absolventen mit einem Seminarbegleiter den Mittelwert von 5,0. Das bedeutet, dass alle betreffenden Teilnehmer mit „trifft voll zu“ geantwortet haben. Der Nutzen, den die Studierenden durch den Umgang mit Diversität erfahren, scheint demnach auch von der Art der Begleitung abzuhängen.

4.3 Zufriedenheit mit der Ausbildung

Abschließend wurden die Ehemaligen noch nach Ihrer Zufriedenheit im Rückblick auf verschiedenste Aspekte der Ausbildung befragt. In Abbildung 10 und 11 sind die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt.

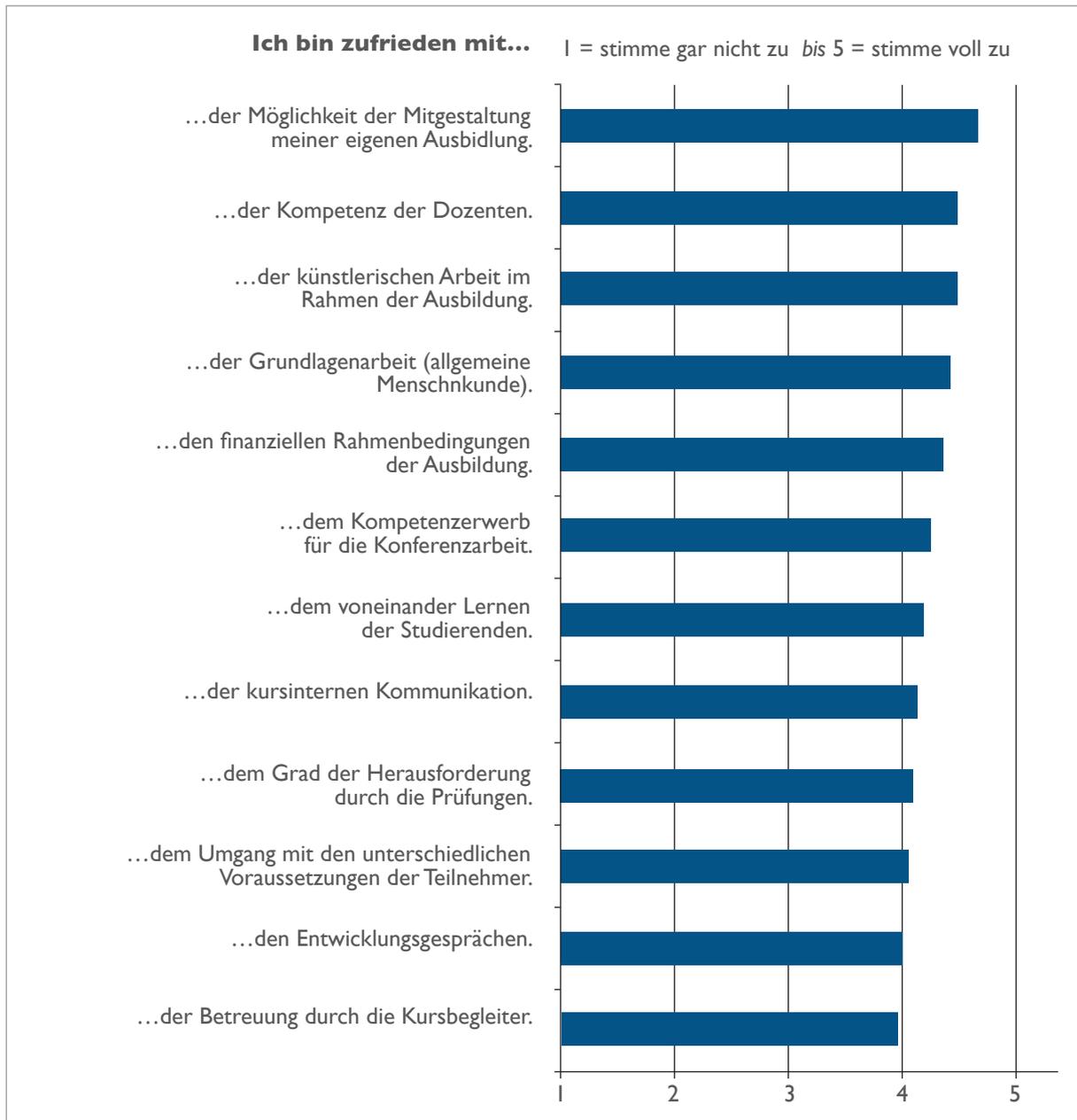


Abbildung 10: Zufriedenheit mit einzelnen Elementen der Ausbildung (Teil1)

In Abbildung 10 sind diejenigen Aspekte dargestellt, die sehr positiv beurteilt wurden – die Mittelwerte liegen hierbei im Zwischenbereich der Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“. Neben der bereits mehrfach erwähnten Möglichkeit zur Mitgestaltung und der Würdigung der künstlerischen Tätigkeiten sowie der Arbeit an der Menschenkunde, wird auch die Qualität der Dozenten sehr gewürdigt. Auch mit den finanziellen Rahmenbedingungen sind die Absolventen offenbar sehr zufrieden.

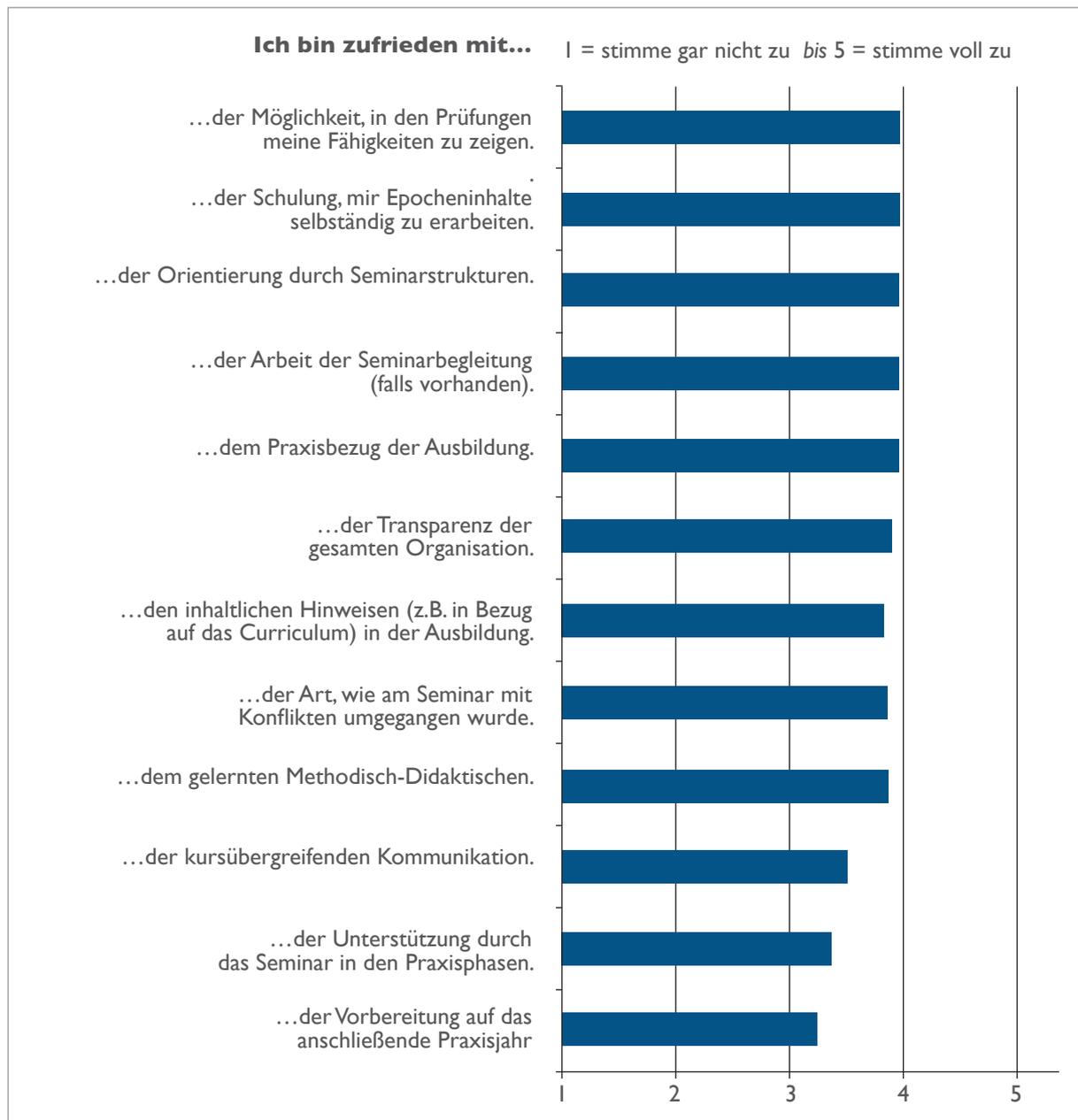


Abbildung 11: Zufriedenheit mit einzelnen Elementen der Ausbildung (Teil2)

Wie Abbildung 11 zeigt, sind die Absolventen auch mit den übrigen Aspekten der Ausbildung recht zufrieden. Einzig die letzten drei Aspekte zeigen eine Tendenz zur Mitte. Zur kursübergreifenden Kommunikation ist anzumerken, dass diese unter einem Seminarbegleiter wesentlich positiver eingeschätzt wurde, was verständlich ist, weil der Seminarbegleiter im Gegensatz zu den Kursmentoren mit allen Jahrgängen vertraut ist und daher leichter Querbezüge herstellen kann. Bei der Begleitung in den Praxisphasen ist zu berücksichtigen, dass gerade diese Aspekte von der neuesten Kohorte positiver bewertet wurden, was darauf hindeutet, dass es im Laufe der Jahre Lernprozesse und Veränderungen dazu gegeben hat (z.B. die Verlängerung der Praktika).

Bei der Differenzierung nach Leitungsformen ergaben sich ebenfalls Unterschiede, die wie zuvor weitgehend systematisch zugunsten einer Seminarbegleitung ausfallen. Die Bewertungen der Praxisphasen sind jedoch bei der jüngeren Kohorte deutlich positiver, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass die in den Rückmeldungen erwünschte Verlängerung der Praxisphasen inzwischen umgesetzt wurde.

4.4 Praxisjahr und Praktika

Wie bereits beschrieben sind die Praxiszeiten von den neuesten Jahrgängen durchgängig positiver eingeschätzt worden. Aber auch von der Gesamtheit aller Jahrgänge wird die Bedeutung des Praxisjahres sehr positiv eingeschätzt, wie aus Abbildung 12 hervorgeht.

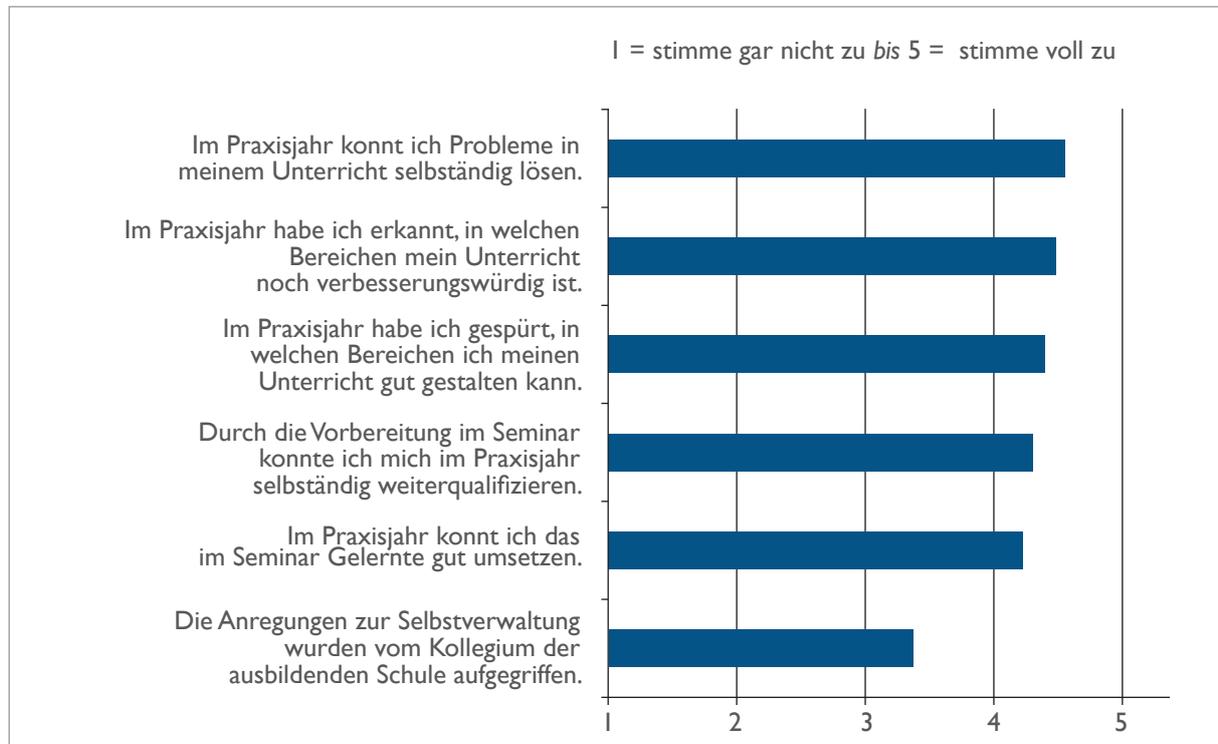


Abbildung 12: Praxisjahr - positiv formulierte Items

Insgesamt bestätigt sich durch die Antworten der Ehemaligen, dass das Praxisjahr ein zentraler Aspekt der Ausbildung ist. Erkennbar ist auch, dass die Studierenden im Praxisjahr viel von dem umsetzen konnten, was sie im Laufe der Ausbildung gelernt haben, zum Beispiel die eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung und das selbständige Lösen von Problemen. Zu beachten ist jedoch auch, dass die mitgebrachten Anregungen in Hinblick auf die Selbstverwaltung von den Kollegien der Schulen nur bedingt aufgegriffen wurden – beziehungsweise transportiert werden konnten – obwohl die Absolventen im Allgemeinen mit der Unterstützung von Seiten der Schulen sehr zufrieden waren. Dieser Aspekt sollte verstärkt beachtet werden, da sonst die Gefahr besteht, dass wertvolle Erfahrungen aus einem auf die Selbstverwaltung ausgerichteten Ausbildungsgang für die Praxis verloren gehen könnten.

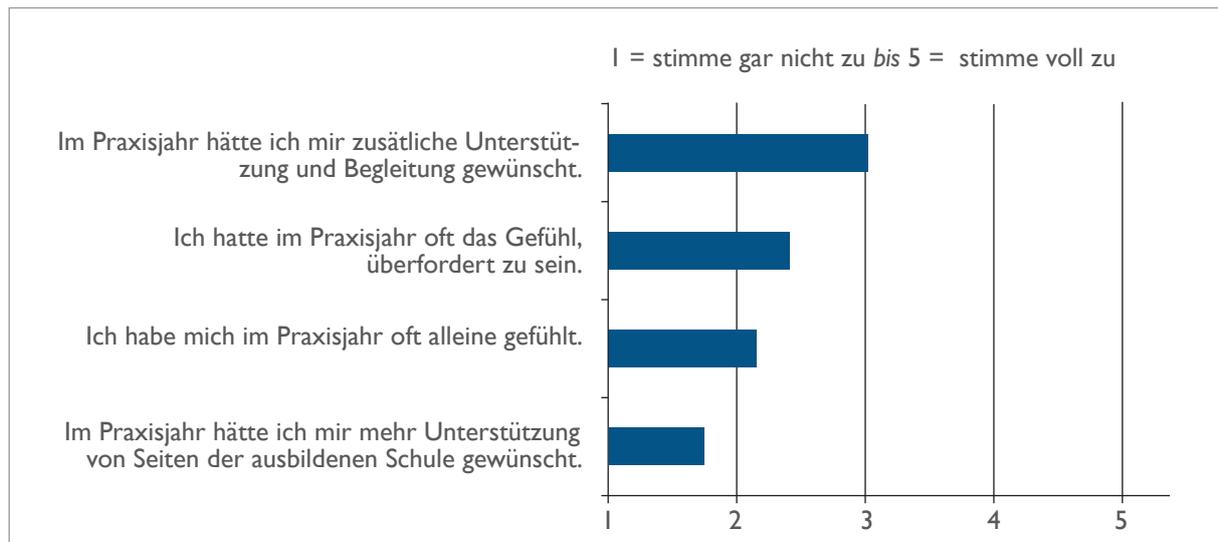


Abbildung 13: Praxisjahr - negativ formulierte Items

Auch die Beantwortung der negativ formulierten Aussagen zum Praxisjahr in Abbildung 13 zeigt, dass die Absolventen in den abgefragten Aspekten keine besonderen Problemfelder sehen. Die zusätzliche Unterstützung von Kursmentoren bzw. Seminarbegleitern bewegt sich zwar bereits im Bereich der Antwortkategorie „teils/teils, es ist allerdings zu berücksichtigen, dass dies eine historische Komponente hat, weil die neueren Bewertungen, die sich auf einen Kursmentor beziehen, hier bereits positiver ausfielen. Dies hängt auch damit zusammen, dass eine geringere Anzahl von Studierenden in einem Jahrgang eine intensivere Betreuung ermöglicht.

Die Dauer der Praktika war in den drei Jahrgangskohorten unterschiedlich:

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

Für ausreichend hielten dies jeweils:

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

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

4.5 Prüfungen und Abschlüsse

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

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

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

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

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

4.6 Kursbeiträge

Die Kursbeiträge werden von den Teilnehmern eines Kurses selbst festgesetzt und hängen zum großen Teil von der Zahl der Teilnehmer ab. Sinkt diese im Laufe der Ausbildung, haben die verbleibenden Teilnehmer dann die Mehrkosten aufzufangen. Für diesen speziellen Fall sollte eventuell eine Unterstützung eingerichtet werden. Die Entwicklung der durchschnittlichen Kursbeiträge im Laufe der Zeit von 1991 bis 2015 ist in Tabelle 2 dargestellt.

| Jahrgangskohorte | Kursbeitrag bei Studienbeginn | Kursbeitrag zum Ende des Studiums |
|--|-------------------------------|-----------------------------------|
| Pioniere: Studienbeginn zwischen 1991 - 1996 | 55,63 € | 62,00 € |
| Mittlere Kohorte: Studienbeginn zwischen 1999 - 2005 | 66,00 € | 70,00 € |
| Neueste Kohorte: Studienbeginn zwischen 2006 - 2015 | 61,67 € | 88,18 € |

Tabelle 2: Kursbeiträge differenziert nach Jahrgangskohorten

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

Die Abhängigkeit der Kursbeiträge von der Gruppengröße zeigt die folgende Tabelle.

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

Tabelle 3: Kursbeiträge differenziert nach Kursgrößen.

Die Kursgröße hat verständlicherweise einen direkten Einfluss auf den Kursbeitrag. Es liegen hierzu nur von 26 Teilnehmern vollständige Angaben vor, daher sind die vorliegenden Ergebnisse nicht repräsentativ. Deutlich wird jedoch, dass eine größere Gruppe Veränderungen wie zusätzliche Honorare für Dozenten oder abnehmende Teilnehmerzahlen offensichtlich besser auffangen kann.

Die konkreten Gründe für die Steigerung der Kursbeiträge wären letztlich nur durch Einblick in die Buchführung der einzelnen Kurse zu ermitteln. Die hier angegebenen Größen sind Mittelwerte aller Kurse über einen Zeitraum von 25 Jahren und können nur als Anhaltspunkte dienen.

4.7 Übergang in die Berufstätigkeit

Es ist bemerkenswert, dass mehr als die Hälfte der Befragten (59,6%) eine weitere Ausbildung abgeschlossen hat. Diese erfolgte meist berufsbegleitend neben der Tätigkeit als Waldorflehrer. 42,6% sind erst nach der weiteren Ausbildung als Waldorflehrer tätig geworden, was auf eine weitere Vollzeitausbildung schließen lässt. Die Art der weiteren Ausbildungen ist dabei sehr vielfältig, häufige Nennungen sind jedoch:

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

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

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

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

4.8 Offene Abschlussfragen

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

Mehrfach hervorgehoben wurde jedoch die Bedeutung der Selbstverwaltung in der Ausbildung, wobei es hierzu die Ergänzung gab, mehr Instrumente für die Beurteilung der Qualität der selbst hervorgebrachten Strukturen an die Hand zu bekommen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse von Klassen- und Fachlehrern wurden ebenfalls mehrfach angesprochen, insbesondere besteht für einige Klassenlehrer auch verstärkt ein Wunsch nach geeigneten Übungsfeldern (z.B. für den Erzählteil des Unterrichts). Die Weitergabe der Erfahrungen eines Kurses an den nächsten war auch ein häufigeres Thema, insbesondere dann, wenn ein Jahr oder mehr zwischen den Jahrgängen lagen. Auch wurden insgesamt mehr Gelegenheiten zu Hospitationen gewünscht, in einzelnen Nennungen sogar auch eine verbindliche Hospitationszeit.

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

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

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

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

Auch bei den Empfehlungen für die Zukunft gab es mehrere Aussagen, die die bisherigen Abläufe der Ausbildung explizit gewürdigt haben, worin sich eine generelle Zufriedenheit der Absolventen mit ihrer Ausbildung ausspricht.

5. Fazit

Der Anteil der Absolventen, die sich nach der Ausbildung hinreichend auf den Beruf des Waldorflehrers oder Waldorflehrerin vorbereitet fühlen, liegt mit 85% deutlich höher als der in der Waldorflehrerstudie von Randoll ermittelte Wert von 60%. Nach aktuellem Stand gibt es unter den Absolventen des Ravensburger Seminars, die eine Tätigkeit an einer Waldorfschule aufgenommen haben, auch nur sehr wenige Aussteiger.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Babyboomer fühlten sich in höherem Maße durch die Ausbildung auf den Beruf als Lehrer und Lehrerin hinreichend vorbereitet (gut 90%), aus der Generation X ist das nur bei drei Vierteln der Teilnehmer der Fall.

- Die Generation X fühlt sich in ihren kreativen Fähigkeiten stärker gefördert, wogegen Babyboomer die Entwicklung der eigenen Lernfähigkeit besonders betonen.
- Die Generation X erlebt mehr Herausforderungen durch Prüfungen und einen stärkeren Praxisbezug. Die Babyboomer bewerten die Kompetenz durch Krisenbewältigung und die Organisation des eigenen Lernens positiver. Auch die Selbstverwaltung wird von Babyboomern eher als zentraler Aspekt der Ausbildung angesehen.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Aspekte, die von den jüngsten Jahrgängen positiver gesehen werden und die somit auf Lernprozesse innerhalb der Organisation hinweisen. Dazu zählen vor allem die Ausweitung der Praktika und die Begleitung in den Praxisphasen, was zum Teil auch durch den günstigeren Betreuungsschlüssel in den kleineren Gruppen mit bedingt ist. Auch zu den Entwicklungsgesprächen äußern sich die Studierenden aus den neueren Gruppen positiver. Die größere Herausforderung durch Prüfungen, die die neueren Gruppen ebenfalls erfahren, scheint dagegen eher auf den Generationeneffekt zurückzuführen sein, was aber nicht bedeutet, dass sich die Organisation nicht darauf einstellen sollte. Ganz im Gegenteil könnte die bewusste Beachtung der offensichtlich existierenden Generationenunterschiede für die Organisation einen Gewinn bedeuten.

Ähnlich Bedeutsames kann auch für die Diversität innerhalb der Jahrganggruppen gesagt werden. Sie verlangt von den Studierenden zwar ein höheres Maß an Toleranz und Einsatz, ist aber zugleich die Grundlage für ein Erlernen einer Konflikt- und Krisenkompetenz in der Praxis. Dies erfordert den Umgang mit Gegensätzen bis hin zu Widersprüchen und gehört als ein wesentliches Lernfeld zu der Ausbildung hinzu. Als notwendige Herausforderung für die Studierenden sollte die Herausforderung durch die Diversität aber auch in der Relation von Einsatz und Ertrag ausgewogen bleiben, da sonst ein Schrumpfen der Gruppe droht und die Diversität wieder verloren geht.

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