

ZEICHEN DER ZEIT

Die Parsifal-Studie

Sind Waldorfkinder gesünder?

Die atopischen (allergischen) Erkrankungen wie Asthma, Neurodermitis und Heuschnupfen haben bekanntlich in den hoch industrialisierten Ländern zugenommen, besonders bei Kindern. Jedes dritte ist heute betroffen. Der Leidensdruck der betroffenen Familien ist hoch und ebenso die Kosten für die Gesundheitssysteme. Erfreulicherweise setzt sich dabei immer stärker ein Ansatz durch, der die Bedeutung Gesundheit-erhaltender Faktoren im Gegensatz zu den vorrangig kurativen Aspekten betrachtet: die Salutogenese. Lange schon ist bekannt, daß Allergien Schwächungen des Immunsystems darstellen, und auch, dass das Immunsystem in seiner ganzen komplexen, wunderbaren Ausgestaltung auch komplex »verwundbar« ist, z.B. durch ungesunde und damit u.a. darmschädigende Ernährung (im Darm ist ein hoher Anteil des Immunsystems lokalisiert), aber auch durch Stressfaktoren. Auch ererbte Dispositionen spielen dabei eine Rolle.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat in ihrem Förderprogramm des »Fifth Framework«, darunter das Schwerpunktthema »Genomforschung für die menschliche Gesundheit«, auch die »Parsifal«-Studie, für die rund eine Million Euro zur Verfügung gestellt werden. Dabei ist zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels der direkte Auftraggeber nicht genau identifizierbar, es ist offenbar jedenfalls nicht die Pharmaindustrie.

Ausgangspunkt für die »Parsifal«-Studie war eine in »The Lancet« (353, May 1999, S. 1485 ff.) publizierte Untersuchung im schwedischen Järna, wobei die Allergiehäufigkeit bei Kindern aus anthroposopi-

schen Haushalten und bei anderen Kindern mit herkömmlichem Lebensstil verglichen wurde. Eindeutig war die Atopie-Prävalenz bei Waldorf-Kindern signifikant niedriger (siehe auch »Erziehungskunst« 7/8 1999, S. 896 ff.). Die schwedische Studie wurde gemäß Angaben in »The Lancet« gänzlich von wissenschaftlich-medizinischer Seite im Lande finanziert.

An der »Parsifal«-Studie (Prevention of Allergy-Risk Factors for Sensitisation in children related to Farming and Anthroposophic Lifestyle) sollen nun 6000 Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren aus fünf Ländern teilnehmen: Österreich, Holland, Schweiz, Schweden und Deutschland. Von jeweils 1200 Kindern sollen es je 400 aus anthroposophischen Familien, Bauernfamilien und einer Kontrollgruppe (Familien mit konventionellem Lebensstil) sein. In Deutschland sollen 20 Waldorf-/Rudolf-Steiner-Schulen teilnehmen, wobei zwar an alle der Fragebogen verteilt wird, aber nicht alle Kinder für die medizinischen Untersuchungen ausgewählt werden. Die Auswahl hierfür erfolgt anhand von Zufallsstichproben.

Im einzelnen beinhaltet die »Parsifal«-Studie die im folgenden dargestellten Untersuchungen bei den teilnehmenden Kindern, wobei die absolute Freiwilligkeit für die Teilnahme an der Studie sowie Teile von ihr Grundsatz ist und der Datenschutz garantiert wird.

Basis ist ein umfangreicher Fragebogen. Da dieser nicht alles beantworten kann, sind Blutprobenahmen und Staubmessungen bei möglichst allen teilnehmenden Kindern geplant sowie Lungenfunktions- und Stuhluntersuchungen bei einem kleinen Teil.

Der Fragebogen, an dessen Entwicklung ein anthroposophischer Arzt beteiligt war, befasst sich mit der Gesundheitssituation

des Kindes und seiner Familie sowie der Lebens- und Wohnsituation. Für Kinder aus anthroposophischen Haushalten enthält der Fragebogen zusätzliche Fragen, da nicht alle Waldorfschulkinder Anthroposophenkinder sind. Die Blutentnahme ist wichtig für die Bestimmung von erworbenen und erbten allergierelevanten Faktoren; sie schließt eine genetische Analyse ein. Staubbmessungen im Umfeld des Kindes sollen Aufschluss über endotoxikologische und allergene Faktoren geben. Die Lungenfunktionsmessung (Atemstrommessung nach Pusten in ein Gerät) erfasst ggf. Reizzustände in den Atemwegen. Bei der Stuhluntersuchung wird die Darmmikroflora untersucht.

Die Durchführung der Blutuntersuchung hängt z. Zt. noch von der Zustimmung durch die Ethikkommission der Bayerischen Landesärztekammer ab. Bei der »Parsifal«-Studie soll die Analyse der erbten Atopierelevanten Faktoren nur als Parameter zur Objektivierung der genetischen Bereitschaft in der Familie dienen. Es soll nicht um die Erforschung neuer Gene gehen, so versichert die deutsche Projekt-Koordinatorin an der Universitätskinderklinik München, Erika von Mutius, Spezialistin auf den Gebieten Asthma-, Allergie- und Immunitätsforschung.

Die »Parsifal«-Studie hat das Ziel, Risikofaktoren für eine Allergieentstehung zu identifizieren und künftig durch die gewonnenen Erkenntnisse Allergien zu vermindern helfen.

Für die mit Erfolg abgeschlossene schwedische Analyse in Järna, Basis für eine europäisch ausgeweitete Studie, war eine wesentliche Arbeitshypothese gewesen, dass für die große Zunahme der Allergiehäufigkeit Risikofaktoren außerhalb (!) der genetischen Ursachen zu suchen sind. Die immunologische Rolle der Darmmikroflora, die Rolle der Kinderkrankheiten sowie von Impfprogrammen und Einsatz von Antibiotika wurden in der schwedischen Untersuchung diskutiert, in Zusammenhang mit dem an-

throposophischen Lebensstil gebracht und eindeutig als signifikant identifiziert. Damit hatte eine umfangreiche wissenschaftliche Studie in der schwedischen Arbeitsgruppe um Johan Alm, Stockholm, mit äußerst seriösen Methoden in einer der anerkanntesten medizinischen Fachzeitschriften dem anthroposophischen Lebensstil gesundheitsfördernde Wirkung zusprechen können. Die durch die Erziehung und die das Kind umgebenden Persönlichkeiten begründeten Einflüsse auf das Immunsystem kamen freilich in der schwedischen Untersuchung zu kurz bzw. waren nicht »messbar«. Die herausragende Rolle spielten Ernährungsfaktoren.

Der Ansatz der »Parsifal«-Studie wird von Michaela Glöckler, Medizinische Sektion am Goetheanum, als ein Beitrag für moderne Gesundheitswissenschaft mit großer sozialpolitischer Bedeutung bewertet, da die Studie den Wert der Waldorfpädagogik als gesundheitsförderndes Erziehungskonzept zeigt. Auch Walter Hiller, Bund der Freien Waldorfschulen, betont den positiven Effekt einer solchen Studie für die Stellung der Waldorfschulen und deren salutogenetische (gesundheitsfördernde) Wirkung.

Vorbehaltlos die »Parsifal«-Studie mit den Kindern durchzuführen, wäre allerdings möglicherweise nicht weitsichtig genug, da hier im Gegensatz zur schwedischen Untersuchung genetische Analysen des Blutes involviert sind, um genetische Prädisposition im IL-4-Gen zu erforschen. Schon die Beteiligung der Ethikkommission weist auf die Schranke durch den Gesetzgeber. Auch Zweifel der Eltern betreffend vollkommenen Datenschutz und Schutz vor Datenmissbrauch müssen akzeptiert werden (Stichwort: Gläserner Mensch). Eingang in Datenbanken werden die genetischen Daten ganz sicher haben; dann erhebt sich die Frage des weiteren Umgangs mit dem Inhalt der Datenbanken und der Transparenz. Die Genanalysen haben mit einem wesentlichen Teil der salutogenetischen Wirkung

der Waldorfpädagogik nichts zu tun. In der schwedischen Analyse wurden »Pricktests« (Allergen-Tests auf der Haut) und ebenfalls Blutuntersuchungen hinsichtlich der Allergie-spezifischen IgE-Antikörper (keine Genanalysen) durchgeführt, und es ergab sich eine durchschnittlich um 38 Prozent geringere Allergie-Prävalenz bei Waldorfschülern. Die »Parsifal«-Studie geht also mit den Genanalysen eindeutig einen Schritt weiter. Darüber hinaus sollte sich doch eigentlich der »Gen-Pool« anthroposophischer Familien nicht unterscheiden von dem anderer Familien. Bei der EU sollte man hinterfragen, warum so viele bekanntermaßen allergene Zusatzstoffe in Nahrungsmitteln erlaubt sind und warum die biologisch-dynamische Landwirtschaft nicht viel stärker gefördert wird. Dann muss nicht das menschliche Genom aus einer letztlich materialistischen Weltansicht heraus erhalten und weiter entschlüsselt werden. Der salutogenetische Ansatz der »Parsifal«-Studie wäre zu be-

grüßen, wenn sie von einem ganzheitlichen Ansatz ausgehen würde. Besonders in waldorf- und anthroposophischen Zusammenhängen wäre es sicherlich auch angebracht, über den Sinn von Krankheit nachzudenken.

Als solcher ist der salutogenetische Ansatz allemal sehr zu begrüßen. Die Waldorfpädagogik hat da viel zu bieten: Man denke an den der Waldorfpädagogik eigenen und ausgleichenden positiven Effekt des rhythmischen Teils des Unterrichts oder die Eurythmie und Heileurythmie. Auf die vielen weiteren Aspekte kann hier gar nicht eingegangen werden. Ich gebe mein Kind schließlich auch in eine Waldorfschule, damit es gesund bleibt!

Christine

Rohde

Zur Autorin: Christine Rohde ist Waldorfmutter an der Freien Waldorfschule Braunschweig und arbeitet als promovierte Biologin im Bereich Mikrobiologie und Genetik.

Zentralabitur – das kleinere Übel?

Die Ergebnisse der TIMS/II-Studie, in der Deutschlands Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich relativ dumm dastanden, ließen einen alten Streit wieder aufflammen: Welches der verschiedenen deutschen Abiture ist das beste? – Es wurde nämlich gemunkelt, dass die zentral geprüften Schüler besser seien als die Anderen, und (daher) gefordert, die Leistungen der Abiturienten der verschiedenen Bundesländer miteinander zu vergleichen. Um sich nicht auf den letzten Plätzen einer Ranking-Liste wieder zu finden, haben alle Länder, insbesondere aber die nicht zentral prüfenden Länder wie z. B. Nordrhein-Westfalen und Hessen, unter der Überschrift Qualitätssicherung z. T. recht radikale Maßnahmen ergriffen: In Nordrhein-Westfalen wird

seit 1999 u.a. bei allen Arbeiten in den Kernfächern eine Zweitkorrektur durch einen Lehrer einer anderen Schule durchgeführt, und in Hessen ist beschlossen, das Zentralabitur einzuführen. Die GEW und die Freien Schulen, hier vor allem die Waldorfschulen, machen nun mobil gegen die Pläne der Landesregierung in Wiesbaden. Ich selbst war bis vor kurzem auch gegen das Zentralabitur – heute stellt sich mir die Frage: Ist diese Form der Allgemeinen Hochschulreife wirklich so schlecht?

Der Unterschied

Um das zu erklären, reicht es zunächst, zwei Formen des Abiturs zu unterscheiden: In der traditionellen Form des Abiturs

stellen die Lehrer, die die Schüler unterrichten, selbst die Prüfungsaufgaben. Dagegen kennen beim Zentralabitur die Lehrer die Prüfungsaufgaben, vor allem für die Klausuren, nicht. Sie erfahren sie im ganzen Lande gleichzeitig mit ihren Schülern am Tage der Prüfung.

Aus der Schule geplaudert

Allgemein gilt das Zentralabitur als unpädagogisch, da der Lehrer nicht das im Unterricht machen könne, was er im Blick auf seine Schüler für sinnvoll hält. Auch erfolge durch die zentral gestellten Aufgaben eine starke landesweite Normierung, und die Orientierung auf eine einseitig kognitive Leistung sei besonders groß. Kurz: Intellektuelle Schmalspürigkeit sei die notwendige Folge des Zentralabiturs.

Diese Argumentation ist nur auf den ersten Blick stichhaltig. Zwar ist selbstverständlich die Freiheit des einzelnen Lehrers im Rheinland, die Prüfungsinhalte auszuwählen, größer als die seines Kollegen in Schwaben, der auf die Themen ja gar keinen Einfluss hat. Insofern ist natürlich die Vielfalt z. B. der Aufsatzthemen in den Deutschklausuren in Nordrhein-Westfalen größer als in Baden-Württemberg. Dass dadurch der Unterricht automatisch vielseitiger ist, ist aber ein Kurzschluss. Der Lehrer entscheidet sich ja viele Monate vor der Prüfung, vielleicht schon am Anfang des Schuljahres, für bestimmte Themenbereiche bzw. Aufgabentypen. Warum sollte er so unfair sein, z. B. ganz andere Schriftsteller oder ganz andere Aufgabenstellungen durchzunehmen? Darüber hinaus entwickelt (fast) jeder Lehrer über die Jahre seine Vorlieben, so dass sich seine Aufgaben ähneln, sich vielleicht sogar in bestimmten (selbstverständlich geheimgehaltenen) Zyklen wiederholen. Jedenfalls wird er auf seine ihm ja bekannten Aufgaben vorbereiten und andere Themen evtl. nur streifen, denn er will ja, dass seine Schüler gut abschneiden. Damit wird schon

deutlich, dass die »pädagogischere« Form des Abiturs in vielen Fällen nicht das hält, was sie verspricht. Ja, es ist sogar wahrscheinlich, dass die zentralgeprüften Schüler einen breiter angelegten, anspruchsvolleren Unterricht erhalten, gerade weil ihre Lehrer die Aufgaben nicht kennen.

Betrachtet man die pädagogische Situation, das Dreiecksverhältnis zwischen Schüler, Unterrichtsinhalt und Lehrer noch etwas genauer, so bekommt die Fragestellung noch eine weitere, ganz andere Dimension.

Prüfungen, um zu testen

Prüfungen dienen ja zunächst dazu, festzustellen, wie viel z. B. während eines Jahres gelernt wurde. Das Ergebnis einer solchen Prüfung ist interessant und wichtig sowohl für diejenigen, die etwas gelernt haben (oder haben sollten), als auch für diejenigen, die unterrichtet haben – Schüler und Lehrer brauchen eine möglichst differenzierte Rückmeldung, damit sie immer besser lernen und lehren. Oft wird man nicht alles prüfen bzw. abfragen können, was gelernt werden sollte. Man wird also Stichproben machen und vom Ergebnis auf das Ganze schließen.

Solange nur die Schüler und ihre Lehrer das Ergebnis erfahren, besteht das einzige Problem darin, für die jeweiligen Lerninhalte geeignete Testverfahren zu finden. Das ist schwierig genug, sobald es um mehr geht als die Überprüfung der Rechenfertigkeit oder des Englischwortschatzes und das Urteil außerdem objektiv sein soll. Wie stellt man z. B. mit der Präzision einer 16-stufigen Skala fest, in wieweit jemand »selbstständig mathematische Probleme bearbeiten kann«? Meines Erachtens entziehen sich gerade die heute als ganz besonders wichtig angesehenen Lernziele (Lernen des Lernens, Teamfähigkeit etc.) einer objektiven Überprüfung vollständig, denn es gilt: *Je objektiver das Verfahren bzw. die Beurteilung sein soll, umso einfacher muss das sein, was man*

überprüft.

Und dennoch! Solche »Lernleistungsüberprüfungen« sind, da ihre Begrenztheit bekannt ist, so lange unproblematisch, wie es nur um die Information des jeweilig betroffenen Schülers und seines Lehrers geht und für beide nichts darüber hinaus von dem Ergebnis abhängt.¹

Prüfungen, um zu vergleichen

Bereits die Weitergabe der Ergebnisse an Dritte setzt jedoch Schüler wie Lehrer unter Druck. Zwar kann z. B. der Vergleich von Testergebnissen, der ja ohne eine solche Veröffentlichung nicht möglich wäre, für sie lehrreich sein. Die Wahrscheinlichkeit aber, dass dadurch Effekte auftreten, die für Lernen und Lehren abträglich sind, ist groß: Sehr leicht entstehen Leistungsdruck, Ehrgeiz, Konkurrenzverhalten, Versagensängste, Angst um den guten Ruf als Lehrer etc., und statt dass das Lernen expansiv ist und intrinsisch (aus den Schülern selbst heraus) motiviert, wird es defensiv² und ist fortan unter Umständen überwiegend extrinsisch motiviert – auch und ganz entsprechend ändert sich das Verhalten des Lehrers.

- 1 Ein anerkannt wichtiges Lernziel ist z. B., dass ein Schüler zu Transferleistungen in der Lage ist. Das wird so oft geübt, bis auch schwächere Schüler jegliche Transferchance ergreifen können und der aufmerksame Schüler schon bei der Exposition des Problems bemerkt: Aha, Achtung, Transfermöglichkeit! Jede Lernleistung, für die ein objektives Prüfverfahren gefunden wird, lässt sich bezogen auf dieses Verfahren »trainieren« derart, dass das Wesentliche gerade bei komplexen Fähigkeiten schließlich verloren gegangen ist. Objektiv beurteilen kann ich z. B. »Höflichkeit« nur, wenn jemand sich in einer bestimmten Situation gewissen Normen entsprechend verhalten kann, was er natürlich tut, wenn er dafür belohnt wird. Ob jemand wirklich höflich ist, zeigt sich so nicht.
- 2 Zu dieser Unterscheidung, die im Wesentlichen darauf abhebt, ob aus der Perspektive des Lernsubjekts das Lernen im eigenen Interesse ist, vergleiche: Klaus Holzkamp: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt 1993.

Prüfungen und Belohnung

Nicht nur das Lernen wird beeinträchtigt, wenn die Ergebnisse noch anderweitig verwertet werden, auch auf die Prüfung selbst wirkt sich das negativ aus: Lehrer und Schüler sind evtl. selbst nicht mehr an einem objektiven Ergebnis interessiert; dies umso weniger je mehr von dem Ergebnis der Prüfung abhängt. *Je größer die Belohnung ist, die für eine bestandene bzw. gute Prüfung ausgesetzt ist, umso größer wird das (unbewusste) Engagement sein, das Ergebnis positiv zu verfälschen.*

Und das nicht nur seitens der Schüler: Für jeden Lehrer ist es (überlebens-)wichtig, dass die Noten, die er gibt, nicht zu schlecht sind – spätestens beim 3. Kurs nimmt ihm niemand mehr ab, dass sie unter dem Strich liegen, nur weil die Schüler so faul sind.

Prüfungen als Berechtigungen

Besonders attraktive und wirksame Belohnungen sind »Berechtigungen«, wie sie das deutsche Schulsystem vorsieht. Mit der Berechtigung, jeweils weiterführende Bildungseinrichtungen zu besuchen, werden eben nicht nur Bildungs-, sondern auch Berufschancen, Einkommensmöglichkeiten, Privilegien etc. vergeben. Es sei dahingestellt, ob die Erfinder und heutigen Verfechter des Berechtigungswesens dieses tatsächlich nur »zur Organisation von Schülerströmen« einsetzen wollten bzw. wollen oder doch viel eher als Mittel zur Selektion und Anpassung. Tatsache ist, dass damit auf sehr effektive Weise die Entstehung jeglicher Lernkultur erschwert, wenn nicht gar verhindert wird. Und das, obwohl bekanntlich die Beurteilungen in Prüfungen weder objektiv sind (s. o.) noch Prognosen über z. B. so etwas wie Studierfähigkeit ermöglichen – sie entbehren also in der Sache jeder Legitimität. Außerdem ist die Vergabe von Berechtigungen ein Hoheitsakt – der Lehrer

als Prüfer ist dem Staat verantwortlich und nicht dem Schüler.

Prüfungen und Zufall

Eine besondere Lösung der Probleme erhält man, wenn man den Zufall zu Hilfe nimmt: Man stellt zwar komplexe Prüfungsaufgaben und schaltet auch den Menschen als Prüfer nicht aus, verteilt aber die damit notwendig auftretenden Ungerechtigkeiten gerecht, indem man Aufgaben und Prüfer z. B. durch Los den Schülern zuordnet. Kein Prüfer darf seinen Prüfling kennen und kein Lehrer die Aufgaben, die seine Schüler in der Prüfung erhalten.

Eine Modifikation einer solchen Prüfung ist das Zentralabitur. Sein großer und nicht zu unterschätzender Vorteil ist, dass der Lehrer nur seinem Schüler verantwortlich ist. Er hilft ihm so effektiv wie möglich, damit er den Schein bekommt. Alles, was er über die Prüfungsinhalte weiß oder vermutet, wird er (und darf er) an ihn weitergeben. Lehrer und Schüler haben gleichgerichtete Interessen und dürfen sie uneingeschränkt verfolgen. Ihre Beziehung ist bei dieser Form der Prüfung am wenigsten beeinträchtigt.

Die andere Lösung

Der Lehrer (z. B.) in Nordrhein-Westfalen ist in einer sehr viel schwierigeren Situation: Er ist selbst Prüfer seiner Schüler, bereitet sie auf die Prüfung vor und stellt selbst die Aufgaben. Da auch für ihn gilt, dass der Erfolg seiner Schüler sein eigener Erfolg ist, entsteht eine »unheilige Allianz« zwischen ihm und seinen Schülern. Seine Botschaft ist doch: »Liebe Schüler, ich darf Euch zwar nicht sagen, welche Aufgaben ich stellen werde. Wenn Ihr aber gut aufpasst, wenn Ihr meine Bemerkungen richtig interpretiert, wenn Ihr darauf achtet, welche Akzente ich setze, werdet Ihr schon ziemlich genau rauskriegen, welche Themen drankommen.« Natürlich lassen sich die Schüler

auf dieses Gekugel ein. Der Lehrer muss sich aber stets vorsehen, dass seine Schüler nicht zu gut abschneiden. Tun sie das nämlich, zieht er notwendig den Verdacht auf sich, dass das nicht mit rechten Dingen zugeht. Er könnte ja den stichprobenartigen Charakter der Prüfung (s. o.) verfälscht haben, indem er (aus Versehen?) zu nahe an die Prüfungsaufgabe herangekommen ist oder sich verplappert hat. Unangreifbar ist nur der Lehrer, dessen Noten schließlich eine Gaußsche Normalverteilung ergeben. Die Situation der Schüler ist nicht minder problematisch, denn zu lernen ist bekanntlich nur eine von vielen Möglichkeiten, zu einer guten Beurteilung zu kommen. Wenn es ernst wird, werden, wie man weiß, sämtliche Register gezogen.

Dies ist, das ist vielleicht deutlich geworden, so ziemlich genau das Gegenteil von dem, was man sich in einem »Haus des Lernens« als Beziehung zwischen den Schülern und ihren Lehrern wünscht.³

Zusammenfassung

Kern einer Schulpädagogik, die die fortschreitende Individualisierung der Menschen berücksichtigt und die Qualifizierung des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt, müsste sein, dass der Pädagoge als Lehrer und Erzieher nur seinen Schülern verpflichtet ist. Nur an ihrer Entwicklung und an ihren Interessen sollte er sein Handeln orientieren. Dieser Kern ist gefährdet, wenn der Pädagoge außerdem dem Staat verantwortlich ist – auch der Lehrer kann nicht zwei Herren dienen.

Da die Schule Teil des Berechtigungswesens ist, durchdringen die Wirkungen desselben wie ein wuchernder unsichtbarer Pilz den Schulalltag. Die meisten Lehrerinnen und

³ Das gilt verschärft auch für die Fachoberschulreife und den Hauptschulabschluss, da die Kriterien der Beurteilung und die Verfahren der Vergabe viel offener sind.

Lehrer und erst recht die Schülerinnen und Schüler bemerken nicht, was das Berechtigungswesen mit ihnen macht. Man kennt es nicht anders, man hat sich daran gewöhnt. Schule ohne Abitur ist nicht denkbar.

Die Rückwirkungen sind allerdings etwas abgeschwächt, wie wir gesehen haben, wenn die Berechtigungen durch zentrale Prüfungen erworben werden, da dann »nur« die Lerninhalte und das Motiv zum Lernen betroffen sind und nicht so sehr die Beziehung zwischen den Schülern und ihren Lehrern. Dieser wesentliche Unterschied ist der Grund dafür, dass ich mich heute für das Zentralabitur ausspreche. Es ist aber nur das kleinere Übel, denn es hat ebenfalls gravierende negative Rückwirkungen, und zwar nicht weil die Aufgaben zentral gestellt werden oder wegen der Art der Aufgaben, sondern fast ausschließlich durch die Kopplung mit den Berechtigungen. Letztlich muss es also darum gehen, die Schule ganz vom Berechtigungswesen zu befreien oder zumindest alternative, gangbare Wege ohne staatliche Abschlüsse in die weiterführenden Bildungseinrichtungen zu eröffnen.

Nicht zuletzt deshalb, weil sicher ist, dass man sich alle grundlegenden Kompetenzen, alle heute besonders erwünschten Qualifikationen besser in einem Haus des Lernens aneignen kann, das von den Einflüssen des Berechtigungswesens befreit ist. Personale und soziale Kompetenzen, wie z. B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Friedensfähigkeit, Konfliktbereitschaft und Toleranz, aber auch problemlösendes Denken und selbstständiges Handeln können Kinder und Jugendliche eher entwickeln in einer Atmosphäre, die nicht durch Strafe, Belohnung und Konkurrenz und deren Folgen geprägt ist.

Relevanz für die Waldorfschulen

Das Bild des unsichtbaren Pilzes für die Rückwirkungen des Berechtigungswesens

ist für den Alltag an den Waldorfschulen sogar ein besonders passendes Bild, da ja die Abschlüsse bis zur 12. Klasse (einschließlich) offiziell keinen Einfluss auf den Unterricht haben. Inoffiziell aber wirken sich die Prüfungsanforderungen natürlich auf die Auswahl der Inhalte und der Methoden aus, und es wird wacker mit Noten und mit dem Hinweis auf die Abschlüsse Druck gemacht. Dies ist aber nur das, was man von dem Pilz »über der Erde« wahrnimmt. Viel schlimmer ist auch hier, wie sich sein Myzel »unterirdisch« ausbreitet: Je näher die Abschlüsse kommen, desto mehr ist das Verhältnis zu den Lehrern z. B. durch Anpassung und den Wunsch, besser zu erscheinen als man eigentlich ist, gekennzeichnet, und das Interesse an den Inhalten wird verdrängt und überlagert durch das an den Zensuren.

Das eigentliche Problem ist jedoch, wie wir gesehen haben, unabhängig von den Inhalten. Darum hat die vielfach vorgeschlagene Lösung, in Verhandlungen mit der Schulaufsicht zu erreichen, dass vermehrt Waldorfinhalte, evtl. sogar typische Waldorffächer wie Eurythmie als Prüfungsgegenstände akzeptiert werden, auch keinen Sinn. Auf diese Weise die Situation verbessern zu wollen, ist zwar gut gemeint, kann aber nur dazu führen, dass im Rahmen der ansonsten unangetasteten, unveränderten Gesamtstruktur auch diese Inhalte noch entwertet bzw. missbraucht werden.

Unabhängig davon, nach welchem Verfahren die Allgemeine Hochschulreife erworben wird, ist es also gerade für die Waldorfschulen dringend an der Zeit, die Rückwirkungen des Berechtigungswesens auf die Pädagogik wahr und ernst zu nehmen, da hier Anspruch und Wirklichkeit m. E. inzwischen sehr weit auseinander fallen.

Markus von Schwanenflügel