

Im Gespräch

Zum »Schülererfolgssystem«

Aus dem Beitrag von Louise Berkhout (»Erziehungskunst« Heft 3/2004, S. 294 ff.) ergibt sich für mich, dass die Wahrnehmung des Kindes in seinen Entwicklungs- und Lernfortschritten vergleichend geschieht. Es gibt einen Ausgangspunkt mit bestimmten »Werten« und zu einem späteren Zeitpunkt ergeben sich neue »Werte«. Dieses Vorgehen ist leistungsorientiert. An dieser Stelle stellt sich für mich die Frage: Ist die erbrachte Leistung des Kindes bzw. des Jugendlichen nicht vor allem ein Ausdruck seines wahren Vermögens in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand und den begleitenden Umständen der Lernsituation? Vordergründig meine ich damit das soziale Klima – Eltern, Lehrer, Mitschüler. Richte ich den Blick isoliert auf das Kind und das Ergebnis und lasse dabei diese Bedingungen unberücksichtigt, werde ich dem Kind nicht gerecht.

Und es stellt sich eine weitere Frage: Gehört zum Einschätzen der Leistung nicht auch die Frage, *wie* das Kind etwas gemacht hat? Hat es sich sehr oder nur wenig dabei anstrengen müssen? Hat es sich damit auch innerlich verbunden oder hat es mit Abstand (widerwillig, flüchtig) gearbeitet? Wieviel Zeit hat es dafür benötigt? War das Kind am Ende zufrieden? Dahinter steckt das Wahrnehmen des Kindes während des Arbeitsprozesses, was sicherlich eine große Herausforderung bei unseren Klassenstärken darstellt. Aus meiner Sicht ist das jedoch der Schlüssel dafür, das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit zu erkennen.

Analytische Beobachtungen, so wie auch am Ende des Artikels erwähnt, bergen die Gefahr, dass das Bild des Kindes in viele detaillierte

Puzzleteile zergliedert wird, ohne es ganzheitlich wahrzunehmen.

Deshalb möchte ich betonen, dass die intuitive Zusammenschau der kindlichen Individualität laufend und mit »offenem Herzen« stattfinden muss. Dann »sagen« uns die Kinder, wie es um sie steht und was sie für ihre gesunde Entwicklung brauchen.

Gleiche Entwicklungs- und Lernziele für alle Kinder müssen mit den individuell möglichen abgeglichen werden, sonst fühlt sich die Persönlichkeit zu Recht in eine »Schublade gesteckt«. Einen möglichen Weg, das individuelle Entwicklungsziel erkennen zu können, sehe ich z.B. in dem Vermögen des Kindes, sich in (gemalten) Bildern auszudrücken zu können. So erhalten wir unmittelbar und unverstellt direkt vom Kind eine individuelle »Entwicklungs-Innenschau«. Die äußere Wahrnehmung des Erwachsenen und das »innere Entwicklungsbild« des Kindes können dann zu einem Bild zusammengeführt werden.

Analytische Vergleiche haben unter Beachtung bestimmter Kriterien ihre Bedeutung, vor allem für die »äußere Welt«. Sie bringen Sicherheit und Orientierung. Um aber dem Menschen in seiner Entwicklung gerecht zu werden, bedarf es in gleichem Maße des ganzheitlichen Blickes, damit über den gegenwärtigen Stand das werdende der Individualität »tastend erspürt« werden kann.

Bär-

Was ist pädagogische Evaluation?

Mit Interesse las ich den Artikel von Martyn Rawson in »Erziehungskunst« Heft 3/2004, S. 282 ff. Ich möchte an dieser Stelle einige Gedanken dazu stellen.

Er schreibt: »Das Ganzheitliche des Menschen wird auch nur im Kontext sichtbar und erlebbar« (S. 283 f). Weiter stellt er den Lernvorgang nach Leistungsstufen (»Levels«) dar, wobei er für die vierte Stufe die Selbstständigkeit am Beispiel der Jahresarbeit erwähnt (S. 285).

Während der Präsentation stellen die jungen Menschen in einer »verdichteten Zeiteinheit« vorwiegend das geronnene Ergebnis ihrer gegenwärtigen Handlungskompetenz dar, was einer außerordentlichen Prüfungssituation gleichkommt. Hier wird die Einschätzung der Leistung, so weit mir bekannt, von den Oberstufenkollegien vorgenommen. Wäre es nicht interessant zu erfahren, wie die Schüler ihre Leistung selbst einschätzen – jeder seine eigene und alle Schüler für jeden Einzelnen? Dass dazu vorher einige wesentliche gemeinsame, aber durchaus auch ganz eigene, individuelle Kriterien festgelegt werden müssen, versteht sich von selbst. Unter individuellen Kriterien verstehe ich ganz persönliche Fragestellungen bzw. Lernziele, die nicht für alle Schüler gleich wichtig sind. Dann wäre es sicherlich einfacher ..., »wahre Informationen zu geben und gleichzeitig zu ermutigen« (S. 286). Aus meiner Erfahrung sind die Schüler zu sehr selbstkritischen Einschätzungen fähig.

Seite 285, oben, steht: »Falls der Schüler ein Kriterium nicht oder noch nicht erfüllt, so ist die pädagogische Konsequenz die, dass man einen Plan macht, wie das Ziel zu erreichen ist.« Wer ist hier mit »man« gemeint? Zudem – kann es nicht sein, dass ein Kriterium vielleicht gar nicht so sinnvoll war wie vorher angenommen? Oder: Es hat ein Schüler sogar einen ganz anderen Lernschritt gemacht, etwas ganz Eigenes gefunden, was durch kein vorher festgelegtes Kriterium definiert worden ist? Dahinter steckt für mich immer die allgemeine Betrachtung aller Schüler im Zusammenklang mit der individuellen »Lern- und Entwicklungsart« jedes Einzelnen, wobei die Zeit hier eine große Rolle spielt.

Und noch ein letzter Gedanke: Wie lernen Schüler sich selbst einzuschätzen? Ab wann

kann der Lehrer die Fähigkeit zur Reflexion anlegen? Mir ist dazu in den Sinn gekommen, dass Rudolf Steiner empfahl, mit den Kindern am Ende jeder Stunde einen Rückblick zu machen. Wenn der Lehrer so einen Rückblick mit der 1. Klasse beginnend übt, lernen die Kinder zunächst in der Gemeinschaft das Erlebte und Gelernte quantitativ zusammenzutragen. Im Fortgang der Jahre kann der Rückblick zu einer Kultur entwickelt werden, bei der es bis zur qualitativen Einschätzung einzelner Leistungen gehen kann.

Durch das Erleben des Lernens als fortlaufenden Entwicklungs-Prozess können die eigenen Lernfortschritte, die z.B. in einem »Lerntagebuch« dokumentiert werden, zur Eigenmotivation für ein lebenslanges Lernen werden.

Durch die Selbsteinschätzung würde sich die Aussage auf Seite 287 zur Machtentfaltung im Zuge der Evaluation aufheben bzw. deutlich verringern, weil der zu Evaluierende in den Prozess subjektiv eingebunden ist und ihn mitgestalten kann.

Bärbel Kahn

Es bleibt »a Gschnäcke«

Zum Beitrag von Albrecht Hüttig: Schulzeitverkürzung, in: »Erziehungskunst«, Heft 3/2004, S. 264 ff.

In der Elternschaft der Waldorfschulen sind auch heute noch nicht alle Bevölkerungsgruppen repräsentativ vertreten. Besonders deutlich gilt dies für Ausländer und Migranten, aber auch für »bildungsmaßig« benachteiligte Gruppen – dies kann beschämen, gerade angesichts der im Vergleich mit den meisten anderen Ländern großen finanziellen Unterstützung der Ersatzschulen in Deutschland durch den Staat. Man kann sich klar machen, dass Eltern ihre Kinder nur dann auf eine private bzw. freie Schule schicken, wenn sie wissen, dass es so etwas wie eine »Ersatzschule« gibt, und wenn sie wollen, dass ihre Kinder nach

einem besonderen Konzept unterrichtet werden, und wenn ihnen das so wichtig ist, dass sie dafür auch noch regelmäßig extra zahlen. Diese drei Bedingungen erfüllen vielleicht 10% aller Eltern. Sie haben aller Wahrscheinlichkeit nach »im Durchschnitt« ein höheres, spezifisch gerichtetes, pädagogisches Interesse als die restlichen 90%. Alle WaldorferInnen – wie auch die Eltern an den anderen Ersatzschulen – gehören zu dieser Minderheit. Dies hat z.B. zur Folge, dass die 1. Klasse einer Waldorfschule im Allgemeinen leichter zu unterrichten ist als die einer beliebigen staatlichen Grundschule. Diese »Selektion« ist nicht den Waldorfschulen anzulasten, sie liegt im System begründet. Aber schon aus Gründen der Fairness gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern an den Grund- und vor allem auch an den Hauptschulen müsste diese Tatsache der besonderen Klientel der Waldorfschulen bei der Bewertung ihrer Ergebnisse trotzdem immer genannt und berücksichtigt werden. Diese Kollegen haben ja oft mit Schülergruppen zu kämpfen, die es an keiner Waldorfschule (außer vielleicht an Waldorf-Sonderschulen) gibt. Dass Albrecht Hüttig die Statistik über die Abschlüsse (z.B. 47,0% Abiturienten an Waldorfschulen im Vergleich zu 27,5% an staatlichen Schulen) als Indiz dafür anführt, dass »die Waldorfschulen bzgl. der Abschlüsse den staatlichen Schulen überlegen sind«, ohne auf diesen Sachverhalt hinzuweisen, ist bedauerlich und hinterlässt »a Gschmäcke«. Er müsste doch wissen, wie unvergleichlich schwieriger auf Grund der anderen Sozialisation der Schüler die pädagogische Situation in vielen Klassen an staatlichen

Schulen ist als an Waldorfschulen.

Eine Frage möchte ich noch anschließen: Wäre eine Waldorfschule denn notwendig schlechter, wenn nur 20% ihrer Schüler Abitur machen würden? Ich bin ehemaliger Waldorfschüler. Wir hatten ausgezeichnete, hochmotivierte Lehrer und trotzdem haben von uns nur etwa 20% Abitur gemacht. Ich war aber auch an einer Schule, die, wie es in den 60er Jahren häufiger der Fall war, den Ruf hatte, eine Schule für die dummen Kinder reicher Eltern zu sein. Sicher nicht nur aus reiner Menschenliebe, sondern auch, weil es um das finanzielle Überleben der Schule ging, wurden sehr viele sehr originelle Kinder aufgenommen und viele von ihnen tatsächlich auch integriert. Auch heute könnten weniger Abiturienten ein Hinweis darauf sein, dass die Schülerschaft sich in ihrer Zusammensetzung geändert hat und dies wieder als ein Indiz für ein besonderes sozialpädagogisches, gesellschaftspolitisches Engagement gesehen werden kann. Umgekehrt muss ein hoher Anteil Abiturienten nicht der Beweis sein, dass eine Schule eine gute Waldorfschule ist – das hat Herr Hüttig auch nicht gesagt.

Markus von Schwanenflügel

