



Passen wir uns an?

»Bildungsstandards« und die Pädagogik Rudolf Steiners

Zu den sonderbaren Eigenheiten des modernen Lebens gehört, dass Dinge als normal und selbstverständlich betrachtet werden, die weder normal noch selbstverständlich sind. Sie liegen, wie man sagt, »im Trend«. Man macht dabei mit, weil andere auch mitmachen. Im Bereich des deutschen Bildungswesens gehört dazu gegenwärtig die als unausweichlich empfundene Notwendigkeit, sich den neuen »Bildungsstandards« anzupassen.

Der PISA-Schock

Erinnern wir uns in aller Kürze, was seit dem PISA-Schock von 2001 passiert ist. Damals war ja ein bestürzender Tatbestand zutage getreten: Die staatliche Verwaltung des Schulwesens hatte eklatant versagt. Deutschland war auf der internationalen Leistungsskala nicht nur im Durchschnitt schlechter als andere Länder. Vor allem gab es dort besonders hohe Quoten von Schulversagern, und zwar speziell bei den Kindern der Armen und der Unterprivilegierten, für deren pädagogisches Wohlergehen nach verbreiteter Meinung nur eine staatliche Verwaltung zuverlässig sorgen kann. Statt nun aber die nahe liegende Konsequenz zu ziehen, die bei jedem gut geführten Unternehmen der freien Wirtschaft selbstverständlich gewesen wäre, nämlich die inkompetenten Verantwortungsträger in den Ruhestand zu schicken, die aufkeimenden Kräfte einer selbstbewussten Bürgergesellschaft vollends wachzurufen und den Schulen endlich die Freiheiten zu geben, die – von den Grundrechten unserer Verfassung her gesehen – längst möglich sind, wurde ein umfassendes Ersatz-Manöver in die Wege geleitet, das den

bürokratischen Zentralismus des abgewirtschafteten alten Systems mächtiger denn je zur Wirkung bringt. Von der »empirischen Wende« spricht man jetzt, auf Grund derer sich die beklagte Misere ein für allemal bewältigen lassen soll.

Den spektakulären Start des Wendemanövers bildete eine Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, des wichtigsten Think Tanks der deutschen Bildungsforschung. Die Botschaft klang gut: Im Interesse von Schulautonomie und Eigenverantwortung der Lehrerschaft sollte der traditionelle »input« der Lehrpläne und der detaillierten Verwaltungsvorschriften auf ein Minimum reduziert und durch wissenschaftlich gesicherte »output«-Kontrolle ersetzt werden. Die Lehrerkollegien würden, von einem überschaubaren und freilassenden Kern-Curriculum angeleitet, bei der Auswahl des Lehrstoffs und der Unterrichtsmethoden und bei der Verwendung der Schul-Budgets weitgehende Freiheiten genießen. Zuverlässig erprobte Tests würden dann für die Lehrerschaft selbst wie für die Öffentlichkeit sichtbar machen, wo es womöglich noch fehlte und wo nachgebessert werden müsste. Ein durch und durch humanes Verfahren, denn die Testergebnisse sollten nicht für Leistungsbeurteilungen im Einzelfall und schon gar nicht als Selektionsinstrument missbraucht werden. Als Maßstab sollte nur ein Minimum an Kenntnissen und Fähigkeiten definiert werden. »Mindeststandards«, die ausreichen würden, die schwerwiegendsten Defizite aufzudecken und zu bearbeiten, nicht »Regelstandards«, wie sie mit den überholten alten Lehrplänen schon gegeben waren. Bei den Tests würde es nicht nur um Kenntnisse und rein kognitive Strategien gehen, sondern auch um Kunst und Praxis, um *Lebens*-Kompetenzen bis hin zu Werthaltungen und Gesinnungen. Die entsprechenden Testverfahren freilich wären erst noch durch gediegene wissenschaftliche Forschung zu ermitteln und zu erproben, wozu wohl jahrelange Vorarbeiten

erforderlich seien.¹ Die Frankfurter Expertise wurde zwar sogleich von prominenter Seite als zu eng, zu sehr auf kognitionspsychologische Ansätze beschränkt, kritisiert,² wäre aber auch aus reformpädagogischer Perspektive durchaus diskutabel gewesen. Sie befürwortet freiheitliche Ansätze, die es wert sind, im Sinne geduldiger Weiterentwicklung der gegebenen Verhältnisse im Einzelnen durchdacht und erprobt zu werden.

Regelstandards und Tests

Das aber konnte die etablierte Kultus-Bürokratie nicht brauchen. Es hätte viel zu lange gedauert. So mussten die Autoren der Expertise schon bei der Präsentation ihres imponierenden Werks abschließend eine kleine Korrektur anbringen: Nach dem Willen der Kultusminister würde es – zunächst jedenfalls – keine »Mindeststandards« geben, sondern nur »Regelstandards«. Das war verhältnismäßig leicht zu schaffen. Dafür mussten die zuständigen Fachreferenten nicht viel mehr tun, als das beim »input« Eingesparte in den »output«-Messapparat der »Standards« zu verlagern. Das Übrige würde die neue Zentralstelle zur Entwicklung der entsprechenden Tests besorgen: das neu gegründete »Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen« (IQB) an der Humboldt-Universität in Berlin. Eine »pragmatische« Lösung also, welche die Tatkraft der viel geschmähten Kultusministerkonferenz publikumswirksam bekräftigte. Einwände dagegen hatten keine Chance. Eine Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz im Juli 2004 (»Für die katholische Schule ist personale Bildung das Maß, mit dem Bildungsstandards zu messen sind, nicht umgekehrt.«),³ die fünf »Einsprüche« eines Fähnleins von sieben Aufrechten der deutschen Erziehungswissenschaft im Juli 2005 (»Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb !«), die daran anschließende »Frankfurter Erklärung« vom Oktober des gleichen Jahres mit umfangreicher Sammlung befürwortender

Unterschriften,⁴ warnende Berichte über die Testpraxis in den USA,⁵ schließlich auch ein Sonderheft der Zeitschrift »Erziehungskunst«.⁶ Alles umsonst. Im Gegenteil: Der Drang zur alles umfassenden Evaluation greift weiter um sich. Das »Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung« (EMSE) organisiert landesweit zentrale standardisierte »Lernstandserhebungen«. Von der Universität Koblenz-Landau aus wird das Projekt »VERgleichsArbeiten in der Grundschule« (VERA) betrieben (siehe: www.projekt-vera.de). Eine Welle von Tests breitet sich in den deutschen Schulen aus, die von den sattsam bekannten Praktiken des High Stake Testing in den USA nicht mehr weit entfernt ist. Inzwischen bekommt selbst Eckhard Klieme vom Frankfurter DIPF, der als Hauptverantwortlicher für die Expertise von 2003 seinen guten Namen für den Unsinn hergegeben hat, kalte Füße bei der Sache. Zusammenfassend kritisiert er bei einer EMSE-Tagung Ende vorigen Jahres die amerikanischen Verhältnisse: »Schulen versuchen gezielt, ihr Ergebnis zu beeinflussen – sei es durch einseitiges Testtraining, durch Exklusion schwacher Schüler oder durch Täuschungsmanöver. Dadurch wird nicht nur die Aussagekraft der Ergebnisse unterminiert, es zeigen sich auch negative Folgen für die Schulkultur. [...] Die Ankündigung starker Konsequenzen hat zur Folge, dass Lehrkräfte ihren Unterricht in bedenklicher Weise an den Tests ausrichten. Dieser ›washback«-Effekt (Cheng & Curtis 2004), der vielfach empirisch nachgewiesen wurde, betrifft die thematische Einengung, die Einengung der im Unterricht zu behandelnden Aufgaben und Anforderungen und die Reduktion der Lernzeit durch ausführliche Testvorbereitung. Auch Schülerinnen und Schüler schränken ihre Lernaktivität proaktiv auf Anforderungsbereiche der Leistungsmessung ein.«⁷ Die Schulbuch- und Lehrmittelverlage natürlich freuen sich. Schon für die Vorschulkinder wird Übungsmaterial zur Vorbereitung auf die unvermeidlichen Schul-Tests angeboten, mit

Anleitungen für ErzieherInnen und für besorgte Eltern (z.B. www.forum-verlag.com). Wer gedacht hat, die vor vierzig Jahren propagierten behavioristischen Drill-Methoden seien längst überholt, wird hier eines Besseren belehrt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die so einleuchtenden hehren Ziele der Expertise von 2003 sind gescheitert. Es geht nicht mehr um »Mindeststandards«. Problematische Tests bleiben kein neutrales Diagnoseinstrument; sie deformieren massiv die Praxis des Unterrichts. Die angestrebte Förderung der Schwachen und der Unterprivilegierten wird dadurch mehr denn je blockiert; der fatale Auslese-Effekt wird verstärkt.⁸ Die Schule wird zum Trainingsfeld eines rabiaten Wettbewerbs gemacht, nach dem darwinistischen Prinzip des »Survival of the Fittest«. Dabei geht es nicht um ein nachhaltiges Lernen, schon gar nicht um »Bildung«, sondern um sehr spezielle Fähigkeiten des blitzschnellen Auffassens vorgegebener Begriffe und deren geschickte Kombination. Schüchterne und stille Kinder, die einseitig Begabten, die Tief sinnigen, die Tüftler und Träumer, die Genies des »impliziten« Wissens, auf die unser soziales Leben so dringend angewiesen ist und die das wichtigste Reservoir für die Zukunft des Wirtschaftsstandorts Deutschland darstellen, werden ausgesiebt. Die Betroffenen – Kinder und Eltern – reagieren mit Resignation, mit Angst und Wut. In gefährdeten Stadtbezirken wie Berlin-Neukölln kann man schon jetzt beobachten, was uns demnächst auch anderswo bevorsteht.

Was können Waldorfschulen tun?

Wie können die Waldorfschulen sich in dieser Situation verhalten? Wer nicht bloß dem Trend nachgeben und sich anpassen will, wird gut daran tun, sich auf eine zentrale Einsicht zu besinnen, die geeignet ist, den gespenstischen Unfug der »empirischen Wende« zu entzubern. Es ist die folgende. Der geschilderte

Testbetrieb setzt unreflektiert voraus, dass alles, worauf es in der Schule ankommt, im Voraus *definiert* werden könne. Gerade das aber streitet die Waldorfpädagogik entschieden ab. Steiners Epistemologie, die der Waldorf-Didaktik zugrunde liegt, beschreibt alles Erkennen als ein produktives Zusammenwirken von *Wahrnehmung* und *Intuition*. Das ist in der Waldorfschule für jede einzelne Unterrichtsstunde ernst zu nehmen. *Hier und jetzt* entsteht im pädagogischen Milieu jeder guten Schule ein Zuwachs an Einsicht und Wissen, der jede eindeutige Vorplanung grundsätzlich ausschließt. Christoph Gögelein, der diesen Tatbestand in zwei wegweisenden Aufsätzen über Lehrplanentwicklung an der Waldorfschule geklärt hat, kommt zu dem Schluss, dass jede im Voraus fixierende Planung pädagogisch verfehlt sei. Man könne nur nachträglich feststellen, was sich in gutem Unterricht ereignet hat. »Aus der Vorschrift wird eine Nachschrift.«⁹ Deshalb spricht Steiner in seinem Festvortrag bei der Eröffnung der ersten Waldorfschule im Jahre 1919 von »lebendig werdender« Wissenschaft, Kunst, Religion, die mit seiner Pädagogik eigentlich gemeint seien. Es geht hier um ein ähnliches Problem wie in der anthroposophisch orientierten Medizin, die gegen den wissenschaftlichen Mainstream eine Kultur der phänomenologisch begründeten ärztlichen Therapiefreiheit vertritt, eine »cognition based medicine« gegen die landläufige, auf eine positivistisch verengte Sichtweise beschränkte »evidence based medicine«.¹⁰ Die bisher noch in den bescheidensten Anfängen befindliche pädagogische Forschung innerhalb der weltweiten Waldorfbewegung hat in der Klärung und detaillierten Konkretisierung des von Gögelein herausgearbeiteten Kernprinzips immerhin schon hinreichend viel geleistet, um dem neuen Trend standzuhalten. So man denn *will*. Wir werden wohl damit zu rechnen haben, dass der in völlig irrationaler Weise als normal und selbstverständlich empfundene Unfug, der mit der neuen »empirischen Wende«

inszeniert worden ist, noch für eine ganze Reihe von Jahren in Gang bleiben wird. Ein Ritualsystem von Lügen hat sich hier entwickelt wie in Andersens Märchen von des Kaisers neuen Kleidern, oder, um es präziser zu sagen: wie im Staatsapparat des »real existierenden Sozialismus« (Rudolf Bahro) vor der »Wende«. Václav Havel, der als Dissident gegen dieses System gekämpft hat, ehe er Staatspräsident wurde, hielt es für unnötig, dagegen zu revoltieren. Er prophezeite den lautlosen Stillstand des Apparats der Macht, die jeden Kontakt zum realen Leben verloren hat. Bis dahin, so riet er, solle man am stillen Aufbau einer »Parallelgesellschaft« arbeiten und abwarten.¹¹ Etwas anderes wird den Lehrer-Eltern-Gemeinschaften der Waldorfschulen in Deutschland kaum übrig bleiben. Bis dahin sollten sie versuchen, sich von der »empirischen Wende« nicht vereinnahmen zu lassen, sie nach Kräften zu sabotieren, sich um die Nöte und Fragen ihrer Kinder zu kümmern und ihren pädagogischen Horizont frei zu halten für den Tag danach.

Johannes Kiersch

Anmerkungen:

- 1 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003. Siehe dazu J. Kiersch: Statt Input zählt jetzt Output. In: »Erziehungskunst« 4/2003, S. 457-460
- 2 Hans-Günter Rolf: Bildungsstandards sind attraktiv – und problematisch. In: Frankfurter Rundschau, 12.3.2003
- 3 Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz: Bildungsstandards und katholische Schulen. In: »Lehren und Lernen« 1/2006, S. 27 f.
- 4 Siehe U. Frost (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2006, S. 12-21
- 5 Besonders deutlich Heinz Schirp: Zentrale Leistungstests und ihre Auswirkungen – ein Blick in die USA. In: Schulverwaltung NRW, 9/2006, S. 246-249
- 6 Horst Rumpf u.a.: Bildungsstandards. Schule als Produktionsbetrieb? Oktober 2006
- 7 E. Klieme: Vom Wiegen ... Oder: Wie können Vergleichsarbeiten die pädagogische Praxis beeinflussen? EMSE-Tagung Mainz, 6.12.07
- 8 Siehe hierzu den erschütternden Bericht von Annermarie von der Groeben über ein Förderprojekt für Jugendliche der Unterschicht: Normierte Fürsorge – neues Lehrerethos? Wie zentrale Prüfungen individualisierendes Lehren und Lernen blockieren. In: Pädagogik 9/2007, S. 16-19
- 9 Christoph Gögelein: Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? In: F. Bohnsack/E.-M. Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Beltz, Weinheim und Basel 1990, S. 185-204. Geschichte und Prinzipien des »Lehrplans« der Waldorfschule. In: A. Hellmich/P. Teigeler (Hrsg): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik, Beltz, Weinheim und Basel 1999, S. 210-222
- 10 Siehe dazu H. Kiene: Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung, Springer, Berlin 2001
- 11 V. Havel: Versuch, in der Wahrheit zu leben, Rowohlt, Reinbek 1980

Heiner Ullrich und die Waldorfpädagogik



Im Maiheft der von Jesuiten herausgegebenen »Stimmen der Zeit« (Herder-Verlag) gibt Heiner Ullrich, der 1991 eine wissenschaftliche Arbeit zum Thema »Waldorfpädagogik und okulte Weltanschauung« veröffentli-

chte, unter dem Titel »Freie Waldorfschulen auf dem Prüfstand« einen Literaturüberblick zu neueren empirischen Forschungen. Nach einem einleitenden Teil, in dem er einige Grundgedanken der Waldorfpädagogik er-

läutert (Autonomie, Koedukation, Schülerorientierung, Klassenlehrerprinzip, genetischer Aufbau des Curriculums, Epochenunterricht, rhythmische Gestaltung des Schullebens und Schulleitung durch das Kollegium), geht er auf folgende drei Studien ein: Bo Dahlin, *The Waldorf School – Cultivating Humanity?* (2007); Heinrich Barz/Dirk Randoll, *Absolventen von Waldorfschulen* (2007) und W. Helsper/Heiner Ullrich u.a., *Autorität und Schule* (2007).

Im Einleitungsteil verortet er unter Berufung auf Pranges Publikation »Erziehung zur Anthroposophie« aus den 1980er Jahren die Waldorfschule im pädagogischen Konzept von Herbart, gegen dessen philosophische und pädagogische Ideen sich Steiner jedoch in seinem Vortragswerk immer wieder abgrenzte. Über die goetheanistische Lehrmethode im naturwissenschaftlichen Unterricht bemerkt er, diese ergebe sich weniger aus Goethe, als aus der »spirituellen Weltsicht« der Anthroposophie. Durch den Naturkundeunterricht sei die Waldorfschule auch inhaltlich vom Geist der Anthroposophie inspiriert. Waldorfschulen seien insofern Weltanschauungsschulen. Im Teil über die kollegiale Schulleitung behauptet er, die verbreitete Vorstellung, die Waldorfschule sei eine reformpädagogische, kindorientierte Schule, greife zu kurz. Sie sei vielmehr eine Schule aus dem Geist der Anthroposophie. Sie stehe durch ihr »Maß weltanschaulicher Geschlossenheit« hierzulande »beispiellos« da.

Aus der Studie von Bo Dahlin greift Ullrich als Ergebnisse heraus, dass die Waldorfschulen in Schweden ungewollt zu einer gewissen kulturellen und sozialen Segregation beitragen, dass die Waldorfschüler staatlichen Prüfmaßstäben in der 9. Klasse nur ungenügend entsprechen, dass sie aber weit höhere soziale Kompetenzen besäßen als Schüler staatlicher Schulen: »Mehr Offenheit und Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Außenseitern – mit Ausnahme der Kriminellen, Nazis und Rassisten, gegen welche sie sich entschlos-

sen wehren würden«. Die Waldorfschulen erreichten in höherem Grad die Leitziele demokratischer Erziehung als Staatsschulen. Diese positiven Ergebnisse hinsichtlich Demokratie- und Toleranzerziehung sind meines Wissens in Deutschland noch nicht ausreichend zur Kenntnis genommen worden. Sie sind nicht nur mit Ergebnissen von Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen unter Christian Pfeiffer und solchen aus der Barz/Randoll-Studie vergleichbar, sondern stellen auch ein Pfund dar, mit dem die Öffentlichkeitsarbeit wuchern könnte.

Aus der Untersuchung von Barz/Randoll hebt Ullrich vor allem die Hochschulaffinität von Waldorfschülern hervor und den relativ geringen Anteil von Ehemaligen, die sich zur Anthroposophie gedrängt fühlten.

Aus der Studie, die er selbst mit herausgegeben hat, leitet er die Forderung an die Waldorfschulen ab, die »Machtformation« des Klassenlehrers in Frage zu stellen. Insgesamt sieht er in den Waldorfschulen »reflexiv entmodernisierende Züge«, da sie pädagogische Gegenwelten schüfen, die sie für ein spezifisch »alternativ-elitäres Milieu« von Elternhäusern attraktiv machten. Die Frage ist natürlich, ob Modernität an sich ein non plus ultra der kulturellen Entwicklung darstellt und ob alle Züge dieser Modernität, die teilweise recht unterschiedlich bestimmt wird, sowohl pädagogisch oder auch sozial bejaht werden müssen. Für die katholische Leserschaft der »*Stimmen der Zeit*« jedenfalls wäre »reflexive Entmodernisierung« wohl eher ein Pluspunkt. Das Prinzip der normativen Modernität ist nicht erst seit Horkheimer und Adorno in Frage gestellt worden. Inzwischen gibt es auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie und Pädagogik (Bindungsforschung) fußende Gegenbewegungen, die die Bedeutung von Vorbild und Autorität für die Erziehung zur Freiheit und Selbstverantwortung betonen (siehe »*Erziehungskunst*« 04/2007, S. 384 ff.).

Lorenzo Ravagli