Organisationsstatut

der österreichischen Freien Waldorfschulen

bzw.

Rudolf Steiner Schulen

im Waldorfbund Österreich

gültig ab dem Schuljahr 2010/2011

Vorwort

Das vorliegende Organisationsstatut samt Lehrplan ist in den Schuljahren 2008/2009 und 2009/2010 vom Waldorfbund Österreich in Kooperation mit den Mitgliederschulen erarbeitet worden. Für die Koordination des Lehrplanprojekts wurde eine Lehrplan-Steuergruppe eingerichtet. Der Lehrplan ist ein Teil des Organisationsstatuts und somit die Grundlage für das Öffentlichkeitsrecht der Freien Waldorfschulen im Waldorfbund Österreich.

Das Organisationsstatut wird von jeder Schule eingereicht, wobei Abweichungen vom Standardorganisationsstatut bzw. von diesem Gesamtlehrplan sowie allfällige Ergänzungen von der einreichenden Schule eingebracht werden.

Dieser Lehrplan bildet die Grundlage für den Lehrplanvergleich per Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und Kultur (BMUKK) aus dem Jahr 2010.

Der vorliegende Lehrplan beruht in seinen Grundzügen auf dem im Juni 2009 erschienenen Buch „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule“, herausgegeben von Wenzel M. Götte, Peter Loebell, Klaus-Michael Maurer.

In diesem Sinne bezieht sich der neue österreichische Lehrplan für die Waldorfschulen auf die Schlüsselkompetenzen des europäischen Referenzrahmens (2006). Ausgehend von diesem neuen Ansatz gegenwärtiger und zukünftiger Lehrplanerstellung in Europa haben sich die Autoren des Buches „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen“ mit dem Kompetenzbegriff auseinandergesetzt. Ziel der Arbeit war, den Entwicklungsgedanken als Grundlage waldorfpädagogischen Handelns mit dem Kompetenzbegriff zu verbinden, denn nur aus der Entwicklung der Individualität selbst können Maßstäbe für den Kompetenzerwerb abgeleitet werden.

Teil I
umfasst das Organisationsstatut der österreichischen Freien Waldorfschulen im Waldorfbund Österreich.

Teil II (Anhang 1)
beinhaltet die Zeugnisvorlagen für das verbale Zeugnis und für die Notenzeugnisse.

Teil III (Anhang 2)
listet die Stundentafeln auf.

Teil IV (Anhang 3)
ist der eigentliche Lehrplan. Er ist mit dem o. g. Buch in weiten Teilen identisch. Dieser Teil umfasst sowohl die kompetenzbezogenen als auch die waldorfpädagogischen Grundlagen des Lehrplans sowie den Bildungsplan für die 1. bis 8. Schulstufe der als Gesamtschule organisierten Waldorfschule. In der Folge beschäftigt er sich mit dem Oberstufenlehrpan für die 9. bis 12. Schulstufe. Dieser Teil wurde ab Kapitel 9 für Österreich neu bearbeitet und bezieht in punkto Aufbau und Inhalt auch den österreichischen AHS-Lehrplan in der Ausprägung des „Oberstufenrealgymnasiums mit Instrumentalunterricht oder Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung“ mit ein.

Daran anschließend sind die erweiternden Anhänge: Fußnoten, Literaturverzeichnis, Mitarbeiterliste.

Teil V (Anhang 4)
gibt den „Differenz-Lehrplan 2008“ (der Volksschule, Hauptschule, Sonderschule und polytechnischen Schule / für Privatschulen mit Organisationsstatut zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht – 1.-9. Schulstufe) wieder.

Der „Waldorfbund Österreich“ bedankt sich herzlich bei den Herausgebern und bei den Autorinnen und Autoren des Buches „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule“ für die Freigabe des Textes.

Die Lehrplan-Steuergruppe bedankt sich für die konstruktive Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BMUKK, insbesondere bei Frau Mag. Eva Kasparovsky und Herrn Dr. Peter Rumpler.

Den Lehrerinnen und Lehrern der österreichischen Waldorfschulen sei herzlich gedankt, die sich in zahllosen Stunden für diesen Lehrplan engagiert haben. Sie brachten dieses Werk zur Vollendung.

Karl Hruza – Angelika Lütkenhorst – Frank Rothe
Lehrplan-Steuergruppe
im Waldorfbund Österreich

im Mai 2010

Lesehilfe / Quellenbezug

In Teil I und II sind die aus dem Buch „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule“ übernommenen Passagen in der Schriftart „Verdana 10pt“ gehalten.

Die Schriftart „Times New Roman 11pt“ kennzeichnet von den österreichischen Waldorfschulen erarbeitete Teile.

Die Schriftart Garamond 11 pt kennzeichnet Textbausteine aus dem österreichischen AHS-Lehrplan (Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalunterricht oder Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung).

Weitere Quellen sind in der Schriftart „Tahoma 11pt“ gehalten und jeweils angegeben.

Impressum:

WALDORFBUND ÖSTERREICH
Waldorfkindergärten & Waldorfschulen

Endresstrasse 100, 1230 Wien
Tel:+43 1 8887461, Fax: +43 1 8881275-44
bund@waldorf.at, www.waldorf.at

F.d.I.v.: Karl Hruza – Angelika Lütkenhorst – Frank Rothe

Inhalt

Vorwort 2

Teil 1

ORGANISATIONSSTATUT 15

Teil II (Anhang 1)

A Zeugnisvorlagen 20

A.1 für das verbale Zeugnis 20

A.2 für die Notenzeugnisse 23

Teil III (Anhang 2)

A Stundentafeln 1. bis 12. Schulstufe 35

B Stundentafel 13. Schulstufe 38

Teil IV (Anhang 3)

A Lehrplan 1. bis 12. Schulstufe 39

Vorwort zu „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen –
Zum Bildungsplan der Waldorfschule“ 39

1. Einleitung 41

1.1. Schlüsselkompetenzen 41

1.2. Zum Kompetenzbegriff 43

1.3. Bedingungen für die kompetente Handlung 45

1.3.1 Die Veranlagung der Kompetenz 45

1.3.2 Anlässe für kompetentes Handeln 47

1.3.3 Das Zutrauen in die eigene Kompetenz 48

1.4 Kompetenz als verborgene Disposition zum Handeln 50

2. Zum Konzept der Waldorfschule 51

2.1 Kompetenz und Individualität 52

2.2 Kompetenzerwerb und Entwicklungsaufgaben 54

2.3 Zeitliche Perspektiven des Kompetenzerwerbs 57

2.3.1 Kompetenzerwerb in kurzfristiger Perspektive 58

2.3.2 Kompetenzerwerb in mittelfristiger Perspektive 60

2.3.3 Kompetenzerwerb in langfristiger Perspektive 62

2.4 Zur Praxis der Waldorfpädagogik 67

2.4.1 Fachkompetenzen 69

2.4.2 Methodenkompetenzen 70

2.4.3 Sozialkompetenz 70

2.4.4 Selbstkompetenz 72

2.5 Die Kompetenzen des schulfähigen Kindes 72

3. Kompetenzentwicklung 75

3.1 Erklärungsansätze 75

3.2 Kompetenzentwicklung und Lernen 77

3.3 Versuch einer schematischen Darstellung von Kompetenzentwicklung 82

3.4 Kompetenzentwicklung am Beispiel des Fremdsprachunterrichts 88

3.4.1 Klassenstufen 1 bis 3 88

3.4.2 Fremdsprachenunterricht ab Klassenstufe 4 90

3.5. Kompetenzentwicklung im „bewegten Klassenzimmer“ 92

4. Das Kind im 9./10. Lebensjahr 94
4.1 Zur alterstypischen Entwicklung 94
4.2 Kompetenzen im neunten/zehnten Lebensjahr 95
4.2.1 Fach- und Methodenkompetenzen 95
4.2.1.1 Deutsch: Sprachlicher Ausdruck, Schreiben und Lesen, Sprachlehre 96
4.2.1.2 Mathematik 98
4.2.1.3 Sachkunde 99
4.2.1.4 Sexualkunde 99
4.2.1.5 Bildende Kunst 100
4.2.1.6 Handarbeit 100
4.2.1.7 Fremdsprachen 101
4.2.1.8 Musik 101
4.2.1.9 Turnen 102
4.2.1.10 Eurythmie 102
4.2.1.11 Zusammenfassung 102
4.2.2 Sozialkompetenz 103
4.2.3 Selbstkompetenz 104
5. Das 12. Lebensjahr: Übergang zum Jugendalter 106
5.1. Kennzeichen für die Entwicklung im Übergang zum Jugendalter 106
5.1.1 Wachstum und hormonelle Veränderungen 106
5.1.2 Das Verhältnis zur Welt 106
5.1.3 Atmung und Gefühle 107
5.2 Entwicklungsaufgaben am Übergang zum Jugendalter 107
5.2.1 Suche nach Identität 107
5.2.2 Spiel und Realität 108
5.2.3 Gefühle 108
5.2.4 Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins 108
5.3 Gegenwartsphänomene in der „Mitte der Kindheit“ 110
5.3.1 Die biologische Akzeleration 111
5.3.2 Das soziale Umfeld 111
5.3.3 Selbständigkeit 112
5.3.4 Medien- und Computernutzung 113
5.4 Entwicklungsaufgaben im Übergang zum Jugendalter 114
5.5 Bewahren der Kindheit 115
5.6 Kompetenzen im 12. Lebensjahr 116
5.6.1 Fachkompetenzen 116
5.6.1.1 Deutsch 117
5.6.1.2 Mathematik 120
5.6.1.3 Heimatkunde / Geografie / Geologie 121
5.6.1.4 Biologie 122
5.6.1.5 Sexualkunde 123
5.6.1.6 Geschichte 123
5.6.1.7 Bildende Kunst 124
5.6.1.8 Handarbeit 125
5.6.1.9 Fremdsprachen 125
5.6.1.10 Musik 125

5.6.1.11 Turnen 126
5.6.1.12 Eurythmie 126
5.6.1.13 Zusammenfassung 127
5.6.2 Methodenkompetenzen 129
5.6.3 Sozialkompetenz 130
5.6.4 Selbstkompetenz 131
6. Kompetenzen im 14. Lebensjahr: Das Ende der Klassenlehrerzeit 133
6.1 Fachkompetenzen 134
6.1.1 Deutsch 135
6.1.2 Klassenspiel in der achten Klasse 137
6.1.3 Mathematik 138
6.1.4 Physik 139
6.1.5 Chemie 140
6.1.6 Geografie 141
6.1.7 Astronomie 142
6.1.8 Biologie 142
6.1.9 Sexualkunde 143
6.1.10 Geschichte 143
6.1.11 Bildende Kunst 144
6.1.12 Handarbeit 144
6.1.13 Handwerk 145
6.1.14 Gartenbau 145
6.1.15 Fremdsprachen 146
6.1.16 Musik 146
6.1.17 Turnen 147
6.1.18 Eurythmie 147
6.1.19 Zusammenfassung 148
6.2 Methodenkompetenzen 150
6.3 Sozialkompetenz 151
6.4 Selbstkompetenz 153
7. Das Jugendalter[53] 154
7.1 Anthropologische Entwicklungstatsachen 154
7.2 Pubertät, Adoleszenz, Jugend 158
7.3 Das fremde Haus - Körperliche Veränderungen in der Pubertät 159
7.3.1 Das Skelett 159
7.3.2 Organreifung 160
7.4 Die körperlichen Phänomene und ihre psychischen und sozialen Folgen – Entwicklungsaufgaben 161
7.4.1 Der Körper und die Seele – Die Proportionen 162
7.4.2 Die Stimme 163
7.4.3 Das Gehirn 164
7.4.4 Die Geschlechtsreife 166
7.4.5 Entwicklungsaufgaben bis zur 12. Klasse 171
7.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Zusammenfassung und Übersicht 171
7.5.1 Übersicht über die Entwicklungsaufgaben 171
7.5.2 Entwicklungsaufgaben im Vergleich[163] 173

8. Kompetenzen im Rahmen der Entwicklungsaufgaben in der Oberstufe 173
8.1 Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen von der 9. bis zur 10. Schulstufe 175
8.1.1 Methodenkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr 175
8.1.2 Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr 177
8.1.2.1 Sozialkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr 179
8.1.2.2 Selbstkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr 181
8.2. Das Ende der Schulzeit –Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen bis zum Ende des 12. Schuljahrs ... 182
8.2.1 Einleitende Betrachtungen 182
8.2.2 Methodenkompetenzen in der 11. und 12. Schulstufe 184
8.2.3 Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen für das 11. Schuljahr 186
8.2.4 Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen für das 12. Schuljahr 187
8.2.5 Sozialkompetenzen der Klassenstufen 11 und 12 189
8.2.6 Selbstkompetenzen der Klassenstufen 11 und 12 190
9. Fachlehrpläne der Oberstufe 190
9.1 Deutsch 192
9.1.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 192
9.1.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 193
9.1.3 Fachdidaktische Grundsätze 194
9.1.4 Kompetenzerwerb 196
9.1.4.1 Kompetenzenerwerb für die 9. und 10. Klasse 196
9.1.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 196
9.1.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 196
9.1.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 196
9.1.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 197
9.1.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 197
9.1.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 197
9.1.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 198
9.1.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 198
9.1.4.2.4 Selbstkompetenz 11/12 199
9.2 Englisch 200
9.2.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 200
9.2.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 200
9.2.3 Fachdidaktische Grundsätze 201
9.2.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze 201
9.2.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht 201
9.2.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse 204
9.2.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS 204
9.2.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 206
9.2.4.2.1 Fachkompetenz 9/10 207
9.2.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10 207
9.2.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10 208
9.2.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10 208
9.2.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 208
9.2.4.3.1 Fachkompetenz 11/12 209

9.2.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12 210
9.2.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12 210
9.2.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12 211
9.3 Russisch 212
9.3.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 212
9.3.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 212
9.3.3 Fachdidaktische Grundsätze 213
9.3.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze 213
9.3.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht 213
9.3.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse 216
9.3.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS 216
9.3.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 218
9.3.4.2.1 Fachkompetenz 9/10 218
9.3.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10 220
9.3.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10 220
9.3.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10 220
9.3.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 221
9.3.4.3.1 Fachkompetenz 11/12 221
9.3.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12 223
9.3.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12 223
9.3.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12 223
9.4 Französisch 224
9.4.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 224
9.4.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 224
9.4.3 Fachdidaktische Grundsätze 225
9.4.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze 225
9.4.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht 225
9.4.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse 228
9.4.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS 228
9.4.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 230
9.4.4.2.1 Fachkompetenz 9/10 231
9.4.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10 231
9.4.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10 231
9.4.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10 232
9.4.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 232
9.4.4.3.1 Fachkompetenz 11/12 232
9.4.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12 233
9.4.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12 233
9.4.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12 233
9.5 Italienisch 234
9.5.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 234
9.5.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 234
9.5.3 Fachdidaktische Grundsätze 235
9.5.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze 235
9.5.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht 235
9.5.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse 238
9.5.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS 238

9.5.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 240
9.5.4.2.1 Fachkompetenz 9/10 241
9.5.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10 241
9.5.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10 241
9.5.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10 242
9.5.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 242
9.5.4.3.1 Fachkompetenz 11/12 242
9.5.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12 243
9.5.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12 243
9.5.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12 243
9.6 Spanisch 244
9.6.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 244
9.6.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 244
9.6.3 Fachdidaktische Grundsätze 245
9.6.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze 245
9.6.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht 245
9.6.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse 248
9.6.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS 248
9.6.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 250
9.6.4.2.1 Fachkompetenz 9/10 251
9.6.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10 251
9.6.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10 252
9.6.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10 252
9.6.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 252
9.6.4.3.1 Fachkompetenz 11/12 252
9.6.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12 253
9.6.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12 253
9.6.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12 253
9.7 Geschichte und Sozialkunde / politische Bildung 254
9.7.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 254
9.7.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 258
9.7.3 Fachdidaktische Grundsätze 259
9.7.4 Kompetenzerwerb 260
9.7.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 260
9.7.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 260
9.7.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 262
9.7.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 262
9.7.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 262
9.7.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 262
9.7.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 262
9.7.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 265
9.7.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 265
9.7.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 266
9.8 Geographie und Wirtschaftskunde 266
9.8.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 266
9.8.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 268
9.8.3 Fachdidaktische Grundsätze 268

9.8.4 Kompetenzerwerb 269
9.8.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 269
9.8.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 269
9.8.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 269
9.8.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 270
9.8.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 270
9.8.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 270
9.8.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 270
9.8.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 271
9.8.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 271
9.8.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 271
9.9 Mathematik 273
9.9.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 273
9.9.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 273
9.9.3 Fachdidaktische Grundsätze 274
9.9.4 Kompetenzerwerb 275
9.9.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 276
9.9.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 276
9.9.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 277
9.9.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 277
9.9.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 277
9.9.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 278
9.9.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 278
9.9.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 279
9.9.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 279
9.9.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 280
9.10 Darstellende Geometrie 281
9.10.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 281
9.10.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 281
9.10.3 Fachdidaktische Grundsätze 281
9.10.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Klasse 282
9.10.4.1 Fachkompetenz 282
9.10.4.2 Methodenkompetenz 283
9.10.4.3 Sozialkompetenz 284
9.10.4.4 Selbstkompetenz 285
9.11 Biologie und Umweltkunde 286
9.11.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 286
9.11.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 286
9.11.3 Fachdidaktische Grundsätze 287
9.11.4 Kompetenzerwerb 288
9.11.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 288
9.11.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 289
9.11.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 289
9.11.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 290
9.11.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 290
9.11.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 290
9.11.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 290

9.11.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 291
9.11.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 292
9.11.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 292
9.12 Chemie 293
9.12.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 293
9.12.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 294
9.12.3 Fachdidaktische Grundsätze 294
9.12.4 Kompetenzerwerb 295
9.12.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 295
9.12.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 295
9.12.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 296
9.12.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 296
9.12.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 297
9.12.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 297
9.12.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 297
9.12.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 297
9.12.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 298
9.12.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 298
9.13 Physik 299
9.13.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 299
9.13.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 300
9.13.3 Fachdidaktische Grundsätze 300
9.13.4 Kompetenzerwerb 301
9.13.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 301
9.13.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 301
9.13.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 303
9.13.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 304
9.13.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 304
9.13.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 304
9.13.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 304
9.13.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 306
9.13.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 306
9.13.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 306
9.14 Psychologie und Philosophie 308
9.14.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 308
9.14.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 310
9.14.3 Fachdidaktische Grundsätze 310
9.14.4 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 311
9.14.4.1 Fachkompetenz 311
9.14.4.2 Methodenkompetenz 312
9.14.4.3 Sozialkompetenz 312
9.14.4.4 Selbstkompetenz 313
9.15 Informatik 314
9.15.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 314
9.15.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 314
9.15.3 Fachdidaktische Grundsätze 315
9.15.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe 315

9.15.4.1 Fachkompetenz 315
9.15.4.2 Methodenkompetenz 316
9.15.4.3 Sozialkompetenz 317
9.15.4.4 Selbstkompetenz 317
9.16 Musikerziehung 318
9.16.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 318
9.16.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 318
9.16.3 Fachdidaktische Grundsätze 319
9.16.4 Kompetenzerwerb 320
9.16.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 320
9.16.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 320
9.16.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 320
9.16.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 320
9.16.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 321
9.16.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 321
9.16.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 321
9.16.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 321
9.16.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 321
9.16.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 321
9.17 Bildnerische Erziehung 322
9.17.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 322
9.17.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 327
9.17.3 Fachdidaktische Grundsätze 328
9.17.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe 329
9.17.4.1 Fachkompetenz 329
9.17.4.2 Methodenkompetenz 332
9.17.4.3 Sozialkompetenz 332
9.17.4.4 Selbstkompetenz 333
9.18 Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung 334
9.18.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 334
9.18.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 337
9.18.3 Fachdidaktische Grundsätze 339
9.18.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe 341
9.18.4.1 Fachkompetenz 341
9.18.4.2 Methodenkompetenz 344
9.18.4.3 Sozialkompetenz 345
9.18.4.4 Selbstkompetenz 346
9.19 freier christlicher Religionsunterricht / Ethik 349
9.19.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 349
9.19.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 349
9.19.3 Fachdidaktische Grundsätze 350
9.19.4 Kompetenzerwerb 350
9.19.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 350
9.19.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 350
9.19.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 350
9.19.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 351
9.19.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 351

9.19.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 351
9.19.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 351
9.19.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 351
9.19.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 351
9.19.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12 352
9.20 Bewegung und Sport 353
9.20.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 353
9.20.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 353
9.20.3 Fachdidaktische Grundsätze 354
9.20.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe 355
9.20.4.1 Fachkompetenz 355
9.20.4.2 Methodenkompetenz 356
9.20.4.3 Sozialkompetenz 356
9.20.4.4 Selbstkompetenz 357
9.21 Eurythmie 359
9.21.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 359
9.21.2 Bezug zu den Bildungsbereichen 362
9.21.3 Fachdidaktische Grundsätze 362
9.21.4 Kompetenzerwerb 363
9.21.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 363
9.21.4.1.1 Fachkompetenz 9/10 363
9.21.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10 363
9.21.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10 364
9.21.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10 364
9.21.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 364
9.21.4.2.1 Fachkompetenz 11/12 364
9.21.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12 365
9.21.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12 365
9.21.4.2.4 Selbstkompetenz 11/12 365
9.22 Tutorstunde 367
9.22.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen 367
9.22.2 Kompetenzerwerb 368
9.22.2.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse 368
9.22.2.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse 368
B (10) Lehrplan-Ergänzung 13. Schuljahr 369
10.1 Deutsch 369
10.2 Englisch 370
10.3 Russisch 371
10.4 Italienisch 372
10.5 Französisch 373
10.5 Geschichte und Soyialkunde / Politische Bildung 373
10.6 Geographie und Wirtschaftskunde 374
10.7 Mathematik 374
10.8 Biologie und Umweltkunde 374
10.9 Chemie 374
10.10 Physik 375

11. Anhang zum Lehrplan 376
A. Fußnoten 376
B. Literaturverzeichnis 391
C. Mitarbeiterliste 403
C.1 Mitarbeiterliste des Buches „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule“ 403
C.2 Mitarbeiterliste für die Fachlehrpläne der Oberstufe im Kapitel 9 405
12. Differenz-Lehrplan 2008 406

Teil 1

ORGANISATIONSSTATUT

der

FREIEN WALDORFSCHULEN bzw. RUDOLF STEINER SCHULEN

§ 1. Name, Standort, Bezeichnung

Die im Waldorfbund Österreich zusammengeschlossenen Freien Waldorfschulen bzw. Rudolf Steiner Schulen verwirklichen die von Rudolf Steiner entwickelte Pädagogik.

§ 2. Aufgaben

(1) Die Freie Waldorfschule setzt sich das Ziel, eine Schule der Gegenwart für die Zukunft zu sein; aus diesem Ziel entstehen ihre allgemeinen und besonderen Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben:

Erziehung zu Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit;

Entfaltung der Persönlichkeit: umfassende Entwicklung der in jedem Menschen ruhenden Begabungen und Fähigkeiten durch Schulung seiner intellektuellen, emotionalen und volitiven Kräfte;

Erwecken des Sachinteresses, des freien Lernwillens und des forschenden Verhaltens;

Förderung der schöpferischen Tätigkeit, der kritischen Urteilskraft und der Fähigkeit, mit anderen die Gesellschaft zu gestalten und zu erneuern.

Staunen, Neugier und Forschergeist, intellektuelle Redlichkeit, Weltinteresse und Weltoffenheit, Einfühlungsvermögen, Toleranz, soziales Verantwortungsbewusstsein, innere Beweglichkeit und Eigeninitiative sollen Merkmale der Waldorfschülerin bzw. des Waldorfschülers im Leben sein.

Hinführen zu einem tätigen Erleben und in der Folge Verstehen der Naturzusammenhänge; Erwecken der Einsicht in die Verantwortung des Menschen für die Erhaltung, Gestaltung und Weiterentwicklung des gesamten Naturraumes als Lebensgrundlage.

(2) Der Unterricht an der Freien Waldorfschule will in gleicher Weise dem kognitiven Eindringen sowie dem einfühlenden, tätig-schöpferischen Erleben und Erfahren sowie dem Entwickeln von Urteils- und Willenskräften dienen. Wissensvermittlung, die zur Bildung führen soll, bedarf der Schulung der Willensbetätigung und der Stärkung der Gemütskräfte; deshalb erfolgt die Wissensvermittlung innerhalb eines Gesamtkonzeptes der pädagogischen Aufgaben: Künstlerische, praktisch-handwerkliche und lebenskundlich-technologische Elemente sind miteinander verbundene Teile des Unterrichts.

(3) Die an einer Freien Waldorfschule unterrichtenden und erziehenden Lehrerinnen sind um eine Erkenntnis der Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder bemüht. Sie arbeiten gleichzeitig an ihrer Entwicklungsfähigkeit und Selbsterziehung, um die schöpferischen Kräfte zu entbinden, deren Handhabung Voraussetzung dafür ist, dass Erziehungsarbeit Erziehungskunst werden kann.

(4) Die Unterrichtsmethodik soll zur sozialen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen; insbesondere sollen die besonders begabten und leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler genügend gefördert, die weniger leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler alle Anregungen und Förderungen empfangen. Es sollen die besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler in der Klasse oder außerhalb der Klasse ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfen.

§ 3. Organisationsform, Aufbau, Gliederung

(1) Die Freie Waldorfschule ist eine allgemein bildende Gesamtschule besonderer Art.

(2) Sie umfasst zwölf Schulstufen, wobei jede Schulstufe in der Regel einer Klasse entspricht.

(3) Zur Erlangung der Befähigung zum Ablegen der Externistenreifeprüfung eines Oberstufenrealgymnasiums mit Instrumentalunterricht oder Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung kann auf der 13. Schulstufe ein einjähriger Anschlusslehrgang [→ Lehrplan/Anhang 3] vorgesehen werden.

(4) Der Klassenverband bleibt während der zwölf (bzw. 13) Schulstufen erhalten.

(5) Die Klassenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler ergibt sich grundsätzlich aus dem Lebensalter der Schülerinnen und Schüler. Ausnahmen trifft in entwicklungsbedingten Fällen die Lehrerkonferenz im Einverständnis mit den Eltern (Erziehungsberechtigten).

(6) Knaben und Mädchen werden in allen Unterrichtsgegenständen gemeinsam erzogen und unterrichtet.

(7) Für die Durchführung des Unterrichts in einzelnen Gegenständen oder in verbindlichen Übungen – insbesondere für Fremdsprachen, für Musik, Handwerk, Eurythmie und für Projektarbeiten – können Schülerinnen und Schüler nach Begabung, Interessensrichtung oder Vorbildung zu Arbeitsgruppen zusammengefasst werden.

(8) Sofern es erforderlich ist, richtet die Freie Waldorfschule eine Vorschulklasse ein.

§ 4. Schulleiter/in / Lehrer/innen

(1) Der/Die Schulleiter/in und die Lehrer/innen haben die Voraussetzungen des § 5 Abs. 1 und 4 des Privatschulgesetzes, BGBl.Nr.244/1962 idgF, zu erfüllen.

(2) Der Unterricht von der ersten bis zur achten Schulstufe wird vornehmlich durch Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer erteilt; für einzelne Unterrichtsgegenstände – insbesondere für Fremdsprachen, künstlerische und praktische Unterrichtsgegenstände – werden Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer bestellt und eingesetzt.

(3) Besonderer Förderunterricht kann durch Fachkräfte, das sind an heilpädagogischen oder therapeutischen Ausbildungsstätten auf anthroposophischer Grundlage ausgebildete Menschen, bzw. fallweise auch durch pädagogisch begabte Laienhelferinnen bzw. Laienhelfer erteilt werden.

(4) Der Unterricht von der neunten bis zur zwölften Schulstufe wird durch Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer erteilt. Jede Klasse der Oberstufe wird durch eine Betreuungslehrerin bzw. einen Betreuungslehrer geführt (Klassenvorstand, Tutor/in).

(5) Sämtliche Lehrerinnen bzw. Lehrer müssen eine besondere Lehrbefähigung für Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer besitzen. Als Nachweis dafür gilt das Zeugnis über den erfolgreichen Besuch eines entsprechenden Lehrerseminars für Waldorfpädagogik.

§ 5. Schulräume, Ausstattung, Lehrmittel

Die Unterrichts- und Nebenräume, ihre bauliche, pädagogische und schulhygienische Eignung, die Ausstattung der Schulräume und die zur Durchführung des Lehrplanes sonst erforderlichen Einrichtungen haben für die Unterstufe der Freien Waldorfschule jenen der vergleichbaren österreichischen Pflichtschulen, für die Oberstufe jenen der vergleichbaren höheren Schulen sinngemäß zu entsprechen.

§ 6. Aufnahme

(1) Die Freie Waldorfschule ist allgemein zugänglich, insbesondere ohne Unterschied der Geburt, der nationalen oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Sprache, des Religionsbekenntnisses, des Standes, des Vermögens der Eltern (Erziehungsberechtigten).

(2) Die Aufnahme in die und der Verbleib in der Freien Waldorfschule wird vom positiven Ergebnis der Aufnahme- bzw. Informationsgespräche zwischen Vertreterinnen bzw. Vertretern der Lehrerkonferenz einerseits, den Eltern (Erziehungsberechtigten) und ihrem (ihren) Kind(ern) andererseits über die Lernmotivation und über die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Schule und aller sonstigen Umstände abhängig gemacht, die einen erfolgreichen Schulbesuch und eine erfolgreiche Erziehungsarbeit gemeinsam mit den Eltern (Erziehungsberechtigten) und dem (den) Kind(ern) erwarten lassen.

(3) Über die Aufnahme entscheidet die Lehrerkonferenz.

§ 7. Schulbesuch, Schulzeit

(1) Die Freie Waldorfschule nimmt schulpflichtig gewordene Kinder – unter Beachtung der Entwicklungsphasen junger Menschen – möglichst nahe dem vollendeten siebenten Lebensjahr auf.

(2) Auf den Schulbesuch und das Fernbleiben vom Unterricht finden die Vorschriften des § 45 Schulunterrichtsgesetz und der §§ 9 und 10 Schulpflichtgesetz sinngemäß Anwendung; Unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht hat eine Verwarnung durch die Lehrerkonferenz und eine Mitteilung an die Erziehungsberechtigten zur Folge. Im Wiederholungsfall kann die Schülerin bzw. der Schüler von der Schule verwiesen werden.

(3) Die Bestimmungen des Schulzeitgesetzes 1985 finden sinngemäß mit folgenden Ergänzungen Anwendung:

Der Epochenunterricht bedingt, dass die ersten beiden Unterrichtsstunden des Schultages zu einer Einheit zusammengefasst werden (Hauptunterricht) und dass beide ersten Pausen an diese Unterrichtseinheit anschließen.

An der Schule können weitere Unterrichtstage schulautonom schulfrei erklärt werden. Diese sind durch verpflichtende Unterrichtssamstage oder durch Kürzung von Ferien einzubringen. Die Anzahl der im jeweiligen Bundesland an öffentlichen Schulen gehaltenen Unterrichtstage darf dadurch nicht unterschritten werden.

(4) An der Freien Waldorfschule wird der Unterricht grundsätzlich an fünf Tagen erteilt.

(5) Falls erforderlich kann die Dauer der Unterrichtsstunde auf 45 Minuten gekürzt werden.

(6) Die aktuell gültigen Ferienregelungen werden dem zuständigen Landesschulrat jeweils zu Beginn des Unterrichtsjahres mitgeteilt.

§ 8. Klassenschülerzahl

(1) Die Zahl der Schüler/innen in einer Klasse soll 25 nicht überschreiten.

(2) Der Hauptunterricht als zentrale gemeinsame Aufgabe führt alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse zusammen; für die anderen Arbeiten werden in der Regel Gruppen mit geringeren Schülerzahlen eingerichtet.

§ 9. Lehrplan

(1) Der für die Schule gültige Lehrplan ist der Lehrplan der Freien Waldorfschule und der Differenz-Lehrplan [→ Lehrplan/Anhang 3].

(2) Regelung zum Pflichtgegenstand Ethik
Für alle Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis sowie für jene, die sich vom konfessionellen Unterricht abmelden, ist die Teilnahme an einem freien christlichen Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht verpflichtend (verbindliche Übung von der 1. - 8. Schulstufe, Pflichtgegenstand von der 9. – 12. Schulstufe).

(3) Regelung zur 1.-3. lebenden Fremdsprache
Als erste lebende Fremdsprache wird Englisch von der 1. Schulstufe an unterrichtet. Eine zweite lebende Fremdsprache wird ebenfalls von der 1. Schulstufe an geführt. Ab der 9. Schulstufe kann eine dritte lebende Fremdsprache angeboten werden.

(4) Eurythmie wird als verbindliche Übung von der 1. – 12. Schulstufe geführt.

§ 10. Leistungsbeurteilung, Zeugnisse

(1) Die Schüler/innen erhalten am Ende eines jeden Schuljahres ein verbales Zeugnis [siehe Anhang 1] in der Form einer Charakterisierung, welche die Mitarbeit, den erreichten Leistungsstand allgemein und den Unterrichtserfolg in den einzelnen Unterrichtsgegenständen beschreibt und besondere Leistungen und Entwicklungen hervorhebt. Am Ende der 12. Schulstufe erhalten die Schüler/innen sowohl ein verbales Abschlusszeugnis als auch ein Abschlusszeugnis mit Noten.

(2) Über Antrag der Schülerin bzw. des Schülers oder über Wunsch der Eltern (Erziehungsberechtigten) werden zu den verbalen Zeugnissen Notenzeugnisse mit einer Note gemäß § 14 der Leistungsbeurteilungsverordnung ausgestellt.

(3) In der Regel muss keine Schülerin bzw. kein Schüler eine Schulstufe wegen mangelnden Erfolges wiederholen; nur wenn die Eltern (Erziehungsberechtigten) oder das Lehrerkollegium es für notwendig erachten, sind Ausnahmen möglich, sofern die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers dies erforderlich macht.

§ 11. Ausschluss

Wenn Eltern (Erziehungsberechtigte) aufhören, die Erziehungsarbeit mit der Schule gemeinsam zu leisten, oder wenn Schülerinnen bzw. Schüler ihre Pflichten so schwerwiegend verletzen, dass ein Bildungs- und Erziehungserfolg – auch bei angemessener Zusammenarbeit mit den Eltern (Erziehungsberechtigten) – nicht mehr erwartet werden kann (§ 6 Abs. 2), kann ein Schüler durch die Lehrerkonferenz vom weiteren Schulbesuch ausgeschlossen werden.

§ 12. Schulgemeinschaft, Schulselbstverwaltung, Hausordnung

(1) Die Freie Waldorfschule strebt an, mit ihrer Bildungsarbeit und in ihrer Selbstverwaltung eine republikanisch-demokratische Lebensform zu verwirklichen; dies erschöpft sich nicht in formalen, organisatorischen Regeln der Interessenvertretung, Mitbestimmung oder Abstimmung, sondern bedeutet, die Mitwirkung im Schulorganismus auf die menschliche Grundlage der Mitverantwortung zu stellen.

(2) Die Freie Waldorfschule begreift sich

(a) als eine Schulgemeinschaft der Eltern (Erziehungsberechtigten), der Lehrerinnen bzw. Lehrer und der Schülerinnen bzw. Schüler, und zwar entsprechend der jeweils spezifischen Verantwortung und den jeweils spezifischen Aufgaben;

(b) als Gemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer zur gemeinsamen Wahrnehmung pädagogischer Fragen und zur Erledigung der schuladministrativen Angelegenheiten;

(c) als ein Forum der Zusammenarbeit der Lehrerinnen bzw. Lehrer und der Schülerinnen bzw. Schüler, vor allem in der Oberstufe;

(d) als Schülergemeinschaft zur Zusammenarbeit der Schülerinnen bzw. Schüler untereinander.

(3) Der Zusammenarbeit zwischen Eltern (Erziehungsberechtigten) und Schule dienen insbesondere:

Die Klassenelternabende: Die Entwicklung und die pädagogische Situation der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Alters- und Schulstufen sind vornehmlich in den Klassenelternabenden zu behandeln. Klassenelternabende finden mindestens dreimal im Schuljahr statt.

Die Elternbesuche (Hausbesuche) und Elternsprechstunden: Pädagogische Probleme einzelner Schülerinnen bzw. Schüler und persönliche Fragen der Eltern können bei Elternbesuchen und Elternsprechstunden im Gespräch mit den betreffenden Lehrerinnen bzw. Lehrern erörtert werden.

Die allgemeinen Elternabende und Elternkonferenzen: In Vorträgen und Gesprächen, welche die Lehrerkonferenz und/oder der Vorstand des Schulvereins und/oder Arbeitskreise (Elterninitiativen) einberufen, werden die allgemeinen Fragen und Probleme des Schullebens behandelt und gelöst, die sich aus der Natur einer sich selbst verwaltenden Schule ergeben und für alle Eltern (Erziehungsberechtigten) und Lehrerinnen bzw. Lehrer von Interesse sind.

Die Schulfeste, Monatsfeiern, Vorträge, Konzerte, Ausstellungen, Seminare: Diese Veranstaltungen sollen dazu beitragen, den Kontakt zwischen Eltern (Erziehungsberechtigten), Lehrerinnen bzw. Lehrern, Schülerinnen bzw. Schülern und der Öffentlichkeit insgesamt herzustellen und zu vertiefen.

(4) Die Lehrerkonferenz dient der gemeinsamen pädagogischen Arbeit, der Anregung zu individueller Forschertätigkeit und der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer; ferner der gegenseitigen Information, der Beratung und Unterstützung der Lehrerinnen bzw. Lehrer untereinander. Sie berät und entscheidet autonom über alle pädagogischen und schuladministrativen Angelegenheiten der Freien Waldorfschule. Sie kann von Eltern (Erziehungsberechtigten), Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern gegen Maßnahmen und Entscheidungen einer Lehrerin oder eines Lehrers, der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und der Lehrerkonferenz selbst in allen pädagogischen und schuladministrativen Fragen angerufen werden. Sie ist unter Einbeziehung von Vertretern der Schüler/innen und der Eltern zuständig für die Erstellung der Hausordnung.

(5) Die Klassengemeinschaft gründet sich auf die gemeinsame Unterrichtsarbeit und auf das Zusammenwirken der Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern bei der Erfüllung der allgemeinen Bildungsaufgaben und der besonderen Erziehungsziele der einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie bei der Gestaltung von Feiern, Festen und Veranstaltungen für die Öffentlichkeit in der Freien Waldorfschule. Ein Oberstufenforum, das klassenübergreifend zusammengesetzt ist, kann um allgemeine Fragen der Schülerinnen und Schüler zu beraten oder um spezifische Schulveranstaltungen durchzuführen (z.B. Berufsberatung) eingerichtet werden.

§ 13. Erfüllung der Schulpflicht

Die Schule ist, sofern ihr das Öffentlichkeitsrecht verliehen wird, gemäß § 12 Abs. 1 Z 2 Schulpflichtgesetz 1985 zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht geeignet.

Teil II (Anhang 1)

A Zeugnisvorlagen

A.1 für das verbale Zeugnis

Formangaben zum „verbalen Zeugnis“ der österreichischen Waldorfschulen

Kopf bzw. Deckblatt mit den entsprechenden schulspezifischen Angaben versehen!

Zeugniskopf der jeweiligen Schule

mit Anschrift

Öffentlichkeitsrecht verliehen mit Bescheid des BMUKK vom ……., GZ: ……..

gegebenenfalls Logo der Schule

Zeugnis

für .....

geb. am .....

für die xx. Schulstufe

Schuljahr …./….

Diese Reihenfolge der Texte ist bei der Erstellung des verbalen Zeugnisses zu beachten:

1. - 4. Schulstufe	5. Schulstufe	6. Schulstufe
gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung	gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung	gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung
Deutsch	Deutsch	Deutsch
Englisch	Englisch	Englisch
Zweite Fremdsprache	Zweite Fremdsprache	Zweite lebende Fremdsprache
Sachunterricht	Geschichte und Sozialkunde	Geschichte und Sozialkunde
Mathematik	Geographie und Wirtschaftskunde	Geographie und Wirtschaftskunde
Musikerziehung	Mathematik	Mathematik
Bildnerische Erziehung	Biologie und Umweltkunde	Biologie und Umweltkunde
Textiles Werken	Chemie und Physik	Chemie
Religion	Musikerziehung	Physik
Bewegung und Sport	Bildnerische Erziehung	Musikerziehung
Eurythmie		
gegebenenfalls besondere Projekte	Textiles Werken	Bildnerische Erziehung
	Technisches Werken	Textiles Werken
	Religion	Technisches Werken
	Bewegung und Sport	Gartenbau
	Eurythmie	
	gegebenenfalls besondere Projekte	Religion
		Bewegung und Sport
		Eurythmie
		gegebenenfalls besondere Projekte

7. Schulstufe	8. Schulstufe
gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung	gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung
Deutsch	Deutsch
Englisch	Englisch
Zweite lebende Fremdsprache	Zweite lebende Fremdsprache
Geschichte und Sozialkunde	Geschichte und Sozialkunde
Geographie und Wirtschaftskunde	Geographie und Wirtschaftskunde
Mathematik	Mathematik
Geometrisches Zeichnen	Geometrisches Zeichnen
Biologie und Umweltkunde	Biologie und Umweltkunde
Chemie	Chemie
Physik	Physik
Musikerziehung	Musikerziehung
Bildnerische Erziehung	Bildnerische Erziehung
Textiles Werken	Textiles Werken
Technisches Werken	Technisches Werken
Gartenbau	Religion
Religion	Bewegung und Sport
	Eurythmie
Bewegung und Sport	besondere Projekte
Eurythmie	
besondere Projekte	

9. und 10. Schulstufe

gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung
Deutsch
Englisch
Zweite lebende Fremdsprache
gegebenenfalls weitere Fremdsprache
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung
Geographie und Wirtschaftskunde
Mathematik
Darstellende Geometrie
Biologie und Umweltkunde
Chemie
Physik
Informatik
Musikerziehung
Bildnerische Erziehung
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung
Religion
Ethik/freier christl. Unterricht
Bewegung und Sport
Eurythmie
gegebenenfalls besondere Projekte

11. Schulstufe

gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung
Deutsch
Englisch
Zweite lebende Fremdsprache
gegebenenfalls weitere Fremdsprache
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung
Geographie und Wirtschaftskunde
Mathematik
Darstellende Geometrie
Biologie und Umweltkunde
Chemie
Physik
Psychologie und Philosophie
Informatik
Musikerziehung
Bildnerische Erziehung
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung
Religion
Ethik/freier christl. Unterricht
Bewegung und Sport
Eurythmie
gegebenenfalls besondere Projekte

12. Schulstufe

gegebenenfalls allgemeine Charakterisierung
Deutsch
Englisch
Zweite lebende Fremdsprache
gegebenenfalls weitere Fremdsprache
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung
Geographie und Wirtschaftskunde
Mathematik
Darstellende Geometrie
Biologie und Umweltkunde
Chemie
Physik
Psychologie und Philosophie
Informatik
Musikerziehung
Bildnerische Erziehung
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung
Religion
Ethik/freier christl. Unterricht
Bewegung und Sport
Eurythmie
Jahresarbeit (vorwissenschaftliche Arbeit)
gegebenenfalls besondere Projekte

A.2 für die Notenzeugnisse

Zeugnisvorlagen für Notenzeugnisse der 1.-12. Schulstufe

Kopf und Ortsangabe mit den entsprechenden schulspezifischen Angaben versehen!

Zeugniskopf der jeweiligen Schule

mit Anschrift
Öffentlichkeitsrecht verliehen mit Bescheid des BMUKK vom ……., GZ: ……..

gegebenenfalls Logo der Schule

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 1. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Sachunterricht	
Mathematik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Ort, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 2. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Sachunterricht	
Mathematik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 3. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Sachunterricht	
Mathematik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 4. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Sachunterricht	
Mathematik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 5. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie und Physik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Technisches Werken	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 6. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Technisches Werken	
Gartenbau	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 7. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Geometrisches Zeichnen	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Technisches Werken	
Gartenbau	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 8. Schulstufe Schuljahr

Unterrichtsgegenstand	**Beurteilung**
Religion	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Geometrisches Zeichnen	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Textiles Werken	
Technisches Werken	
Bewegung und Sport	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 9. Schulstufe Schuljahr

Pflichtgegenstände	**Beurteilung**
Religion	
Ethik	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Informatik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung	
Bewegung und Sport	
Freigegenstände	**Beurteilung**
Weitere lebende Fremdsprache	
Orchester	
Darstellende Geometrie	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Er/Sie hat die allgemeine Schulpflicht gemäß §3 des Schulpflichtgesetzes 1985 mit Ende des Schuljahres …./…. beendet

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 10. Schulstufe Schuljahr

Pflichtgegenstände	**Beurteilung**
Religion	
Ethik	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Informatik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung	
Bewegung und Sport	
Freigegenstände	**Beurteilung**
Weitere lebende Fremdsprache	
Orchester	
Darstellende Geometrie	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

JAHRESZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 11. Schulstufe Schuljahr

Pflichtgegenstände	**Beurteilung**
Religion	
Ethik	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Psychologie und Philosophie	
Informatik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung	
Bewegung und Sport	
Freigegenstände	**Beurteilung**
Weitere lebende Fremdsprache	
Orchester	
Darstellende Geometrie	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

ABSCHLUSSZEUGNIS

für ..... geb. am .....

für die 12. Schulstufe Schuljahr

Pflichtgegenstände	**Beurteilung**
Religion	
Ethik	
Deutsch	
Englisch	
Zweite lebende Fremdsprache	
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung	
Geographie und Wirtschaftskunde	
Mathematik	
Biologie und Umweltkunde	
Chemie	
Physik	
Psychologie und Philosophie	
Informatik	
Musikerziehung	
Bildnerische Erziehung	
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung	
Bewegung und Sport	
Jahresarbeit (vorwissenschaftliche Arbeit)	
Freigegenstände	
Weitere lebende Fremdsprache	
Orchester	
Darstellende Geometrie	

Notenskala: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Schönau, am .....

Für die Leitung der Schule Klassenvorstand

Rundsiegel

....

Teil III (Anhang 2)

A Stundentafeln 1. bis 12. Schulstufe

Unterstufe (1. bis 4. Schulstufe)

(x[j] 10 Jahresstunden in anderen Unterrichten)*

a) Pflichtgegenstände	**Unterstufe**				
	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**Summe**
Religion	1	1	1	1	**4**
Deutsch (Lesen, Schreiben)	4	4	4	4	**16**
Erste lebende Fremdsprache	2	2	2	2	**8**
Zweite lebende Fremdsprache	2	2	2	2	**8**
Sachunterricht	1	1	1	2	5
Geschichte und Sozialkunde	-	-	-	-	-
Geographie und Wirtschaftskunde	-	-	-	-	-
Mathematik	4	4	4	3	**11**
Geometrisches Zeichnen	-	-	-	-	-
Biologie und Umweltkunde	-	-	-	-	-
Chemie	-	-	-	-	-
Physik	-	-	-	-	-
Musikerziehung	1	1	1	1	**4**
Bildnerische Erziehung	1	1	1	1	**4**
Textiles Werken Technisches Werken	2	2	2	2	**8**
Gartenbau	-	-	-	-	-
Bewegung und Sport	1	1	2	2	**6**
Eurythmie, Bothmer	1	1	1	1	**4**
Verkehrserziehung	x*	x*	x*	x*	**x***
Summe der Pflichtgegenstände	**20**	**20**	**22**	**22**	**84**

Mittelstufe (5. bis 8. Schulstufe)

(x[j] 10 Jahresstunden in anderen Unterrichten)*

a) Pflichtgegenstände	**Mittelstufe**				
	5.	**6.**	**7.**	**8.**	**Summe**
Religion	1	1	1	1	**4**
Deutsch (Lesen, Schreiben)	4	4	4	4	**16**
Erste lebende Fremdsprache	3	3	3	3	**12**
Zweite lebende Fremdsprache	2	3	3	3	**11**
Sachunterricht	-	-	-	-	-
Geschichte und Sozialkunde	2	2	2	2	**8**
Geographie und Wirtschaftskunde	1	1	1	1	**4**
Mathematik	3	3	3	4	**13**
Geometrisches Zeichnen	-	-	1	1	**2**
Biologie und Umweltkunde	1	1	1	2	**5**
Chemie	1	1	1	1	**3,5**
Physik		1	1	1	**3,5**
Musikerziehung	1	1	1	1	**4**
Bildnerische Erziehung	1	1	1	1	**4**
Textiles Werken	2	2	1	2	**7**
Technisches Werken	1	2	2	2	**7**
Gartenbau	-	2	2	-	**4**
Bewegung und Sport	2	2	2	2	**8**
Eurythmie, Bothmer	2	2	2	2	**8**
Verkehrserziehung	-	x*	x*	-	x*
Summe der Pflichtgegenstände	**27**	**32**	**32**	**33**	**124**
b) Freigegenstände					
Orchester	1	1	1	1	**4**

Oberstufe (9. bis 12. Schulstufe)

a) Pflichtgegenstände	**9. (5.Kl.)**	**10. (6.Kl.)**	**11. (7.Kl.)**	**12. (8.Kl.)**	**Summe**[1]
Religion	1	1	1	1	4
Ethik	(1)[2]	(1)[2]	(1)[2]	(1)[2]	(0 bis 4)[2]
Deutsch	4	4	4	4	mind. 12 (max. 17)
Erste lebende Fremdsprache	3[3]	3	3	3	mind. 11 (max. 12)
Zweite lebende Fremdsprache	3[3](4)[4]	3	3	3	mind.10 (max. 13)
Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung	2	2	2	1	mind. 6 (max. 8)
Geographie und Wirtschaftskunde	1	2	2	2	mind. 6 (max. 7)
Mathematik	4	5	3	4	mind. 12 (max. 16)
Biologie und Umweltkunde	4	3	2	1	mind. 6 (max. 10)
Chemie	1	1	1	1	mind. 4
Physik	1	1	2	1	mind. 5
Psychologie und Philosophie	-	-	4		mind. 4
Informatik	2				mind. 2
Musikerziehung	2	2	2	2	mind. 4 (max. 8)
Bildnerische Erziehung	3	2	2	3	mind. 8 (max. 10)
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung	3	3	3	2	mind. 6 (max. 11)
Bewegung und Sport	2	2	2	2	mind. 8 (max. 8)
Eurythmie	1	1	1	1	mind. 4 (max. 4)
Tutorstunde	1	1	1	1	mind. 4 (max. 4)
Summe der Pflichtgegenstände					**mind. 130 (max. 144 (145)[4])**
b) Freigegenstände					
Dritte lebende Fremdsprache [5]	4[4]	3	3	3	mind.10(max. 13)
Orchester	1	1	1	1	mind. 4 (max. 4)
Darstellende Geometrie	4				mind. 2 (max. 4)

1) „**mind.**“ entspricht der jahrgangübergreifenden Mindeststundenanzahl; „**max.**“ ist die maximal zu erreichende Stundenanzahl in Waldorfschulen (wenn an einzelnen Standorten zusätzliche Angebote erfolgen)
2) wird fakultativ zu Religion gegeben, kann aber auch zusätzlich gegeben werden.
3) genügt, wenn das Fach durchgängig in der Mittelstufe belegt wurde.
4) ist notwendig, wenn das Fach maturarelevant abgeschlossen werden soll und nicht aus der Mittelstufe fortschreitend unterrichtet wurde.
5) Wird die Mindeststundenanzahl unterschritten, ist dieses Fach nicht maturarelevant.

B Stundentafel 13. Schulstufe

(einjähriger Anschlusslehrgang)

Wochenstunden

Deutsch	4
Englisch	2
Russisch	3
(nur für Waldorfschüler, laut deren Lehrplan Russisch unterrichtet wird)	
oder:	
Italienisch	3
(nur für Waldorfschüler, laut deren Lehrplan Italienisch unterrichtet wird)	
oder:	
Französisch	3
(nur für Waldorfschüler, laut deren Lehrplan Französisch unterrichtet wird)	
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung	2
Geographie und Wirtschaftskunde	2
Mathematik	5
Biologie und Umweltkunde	2
Chemie	2
Physik	2
Psychologie und Philosophie	2
**Summe ..... **	**26**

Teil IV (Anhang 3)

A Lehrplan 1. bis 12. Schulstufe

Vorwort zu „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule“

Können Waldorfschülerinnen und Waldorfschüler besonders gut zuhören? Sind sie außergewöhnlich vital, wissbegierig und entschlussfähig? Erleben ältere Menschen einen seelisch-geistigen Reichtum, weil sie eine Waldorfschule besucht haben? Dies alles müsste der Fall sein, wenn die Erwartungen erfüllt würden, die der Gründer der Waldorfschule, Rudolf Steiner, formuliert hat. [1] Eltern wählen diese Schule in der Regel nicht, weil sie sich davon bestimmte langfristige Wirkungen versprechen, sondern, um ihren Kindern ein gutes, sinnerfülltes, freudiges Lernen zu ermöglichen. Aber irgendwann beginnen die meisten auch nach den Ergebnissen zu fragen. Und spätestens seitdem Tests und Standards das deutsche Bildungswesen durchsetzt haben, müssen Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer Auskunft darüber geben, was ihre Schülerinnen und Schüler nach 12 bzw. 13 Jahren können oder können sollten.

Wenn Eltern wissen wollen, ob ihre Kinder genug lernen, bleibt ihnen oft nur der Vergleich mit Schülerinnen und Schülern des staatlichen Bildungssystems – es sei denn, in der Waldorfpädagogik würden eigene Maßstäbe entwickelt. Was sollten die jungen Menschen können? Welchen Kompetenzerwerb strebt die Waldorfschule an? Auf welche Weise und in welcher zeitlichen Abfolge sollten diese Ziele erreicht werden? Eine große Zahl von Lehrerinnen und Lehrern – insbesondere aus der Oberstufe – hat für die verschiedenen Fächer nach Antworten gesucht und umfangreiches Material zusammengetragen. Dabei entstanden weitere Fragen: Was ist unter „Kompetenz“ zu verstehen im Gegensatz zu ähnlichen Begriffen wie „Können“, „Fähigkeiten“ oder „Fertigkeiten“? Wie entsteht sie, und wie entwickelt sie sich im Laufe der Lebenszeit weiter?

In der aktuellen Bildungsdiskussion werden die entsprechenden Begriffe unterschiedlich, zum Teil widersprüchlich verwendet. Es zeigt sich, dass der anthroposophische Entwicklungsbegriff zu besonderen Akzenten führt. Die Frage, warum ein Mensch überhaupt bestimmte Kompetenzen ausbilden sollte, lässt sich im Sinne der Waldorfpädagogik nicht durch Forderungen aus der Wirtschaft oder der Bildungspolitik beantworten: Nur aus der Entwicklung der Individualität selbst können Maßstäbe für den Kompetenzerwerb abgeleitet werden.

Diese Schrift fasst einerseits die Arbeitsergebnisse vieler Waldorflehrerinnen und -lehrer zusammen und versucht andererseits, Antworten auf die grundlegenden Fragen zu geben. Zunächst werden wesentliche Begriffe – immer im Zusammenhang mit den besonderen Ansprüchen und Zielen der Waldorfpädagogik – geklärt: Der Begriff „Kompetenz“ (in Kap. 1.1) mit seinen besonderen Bedingungen (1.2) und im Hinblick auf seine zeitliche Entwicklung (2.3), kurzfristig, dann mittelfristig (im Laufe der Schulzeit), und schließlich in Bezug auf die spätere Biografie. Als Maßstab für die zu erwerbenden Kompetenzen werden die Entwicklungsaufgaben angesehen, die ein heranwachsender Mensch in bestimmten Stufen zu bewältigen hat (2.2). Auch die vielfach verwendete begriffliche Differenzierung wird in diesem Zusammenhang eingeführt (2.4). Nach einem Blick auf die Situation bei der der Einschulung folgen Ausführungen von Klaus-Michael Maurer über den Vorgang des Kompetenzerwerbs (Kap. 3), den er vor allem am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts erläutert.

Die Darstellungen der folgenden Kapitel legen eine Unterscheidung von fachlicher und methodischer, sozialer sowie der Selbstkompetenz zugrunde. Die beiden zuletzt genannten haben für die langfristige Entwicklung der Individualität zweifellos die größte Bedeutung. Andererseits ist es schwierig, die Entwicklung eines freien und verantwortlichen Umgangs mit der eigenen Persönlichkeit und der sozialen Gemeinschaft bestimmten Unterrichtsbereichen zuzuordnen. Um den Stellenwert und die Bedeutung der jeweiligen Fächer genauer angeben zu können, werden daher in den Kapiteln 4 bis 6 sowie 8 und 9 jeweils die fachlichen und methodischen Kompetenzen zuerst dargestellt.

In den Kapiteln 4, 5 und 6 wird die alterstypische Entwicklung der Kinder im 10., 12. und 14. Lebensjahr mit ihren besonderen Herausforderungen behandelt. Vor diesem Hintergrund wird erklärt, welche Kompetenzen in den drei Altersstufen ausgebildet sein sollten, damit die entsprechenden Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können. Bis hierher beziehen sich die Ausführungen im Wesentlichen auf die ersten acht Schuljahre, die so genannte „Klassenlehrerzeit“, während der eine Schulklasse im täglichen Hauptunterricht von einer Lehrerpersönlichkeit unterrichtet und betreut wird (vgl. dazu Kap. 2.4). Allerdings werden bereits im 6. Kapitel wesentliche Phänomene des beginnenden Jugendalters einbezogen. Leser, die an dieser Stelle eine gründliche Darstellung der Entwicklung im Jugendalter erwarten, werden auf den anschließenden Teil verwiesen.

Auf die anthropologischen und psychologischen Entwicklungsphänomene vom 14. bis 18. Lebensjahr geht Wenzel M. Götte im 7. Kapitel ausführlich ein. Er schafft damit die Voraussetzungen für alle weiteren Ausführungen über die Oberstufenzeit, die im 9. Schuljahr beginnt. Die anzustrebenden Kompetenzen während der Zeit bis zum Schulabschluss werden in den Kapiteln 8 und 9 erläutert (Wenzel M. Götte und Klaus-Michael Maurer). Dabei ist der Text – anders als in den Teilen über die Klassenlehrerzeit – nach Unterrichtsfächern gegliedert.

Die unterschiedliche Vorgehensweise in den beiden Teilen des Buches erklärt sich aus dem zugrunde gelegten Entwicklungskonzept und der darauf begründeten Struktur der Waldorfschulunterrichts. In den ersten acht Schuljahren sorgt die Persönlichkeit der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers für Kontinuität und einen starken Zusammenhang der gesamten schulischen Sozialisation. Das gilt auch für den Fall, dass in einer siebten oder achten Klasse nicht mehr alle Hauptunterrichtsepochen von der gleichen Lehrkraft unterrichtet werden.

Daher erscheint es für die Klassen 1 bis 8 sinnvoll, zunächst den Kompetenzerwerb allgemein und dann den Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer darzustellen. In der neunten Klasse beginnt im Allgemeinen die Zeit, in der auch der Hauptunterricht von wechselnden Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird, die für ihre jeweiligen Lernbereiche ein fundiertes Fachstudium absolviert haben. In den höheren Jahrgangsstufen steht der Kompetenzerwerb daher in einer wesentlich größeren Abhängigkeit von den besonderen Qualitäten der einzelnen Fachbereiche. Im zweiten Teil des Buches ist die Darstellung dementsprechend aufgebaut.

Damit diese Übersicht über den angestrebten Kompetenzerwerb in der Waldorfschule entstehen konnte, haben viele Lehrerinnen und Lehrer mitgewirkt. Die Ausführungen über Fach- und Methodenkompetenzen in den Kapiteln 4, 5, 6, 8 und 9 sowie die grundlegenden Darstellungen von Unterrichtsfächern in der Oberstufe beruhen in wesentlichen Teilen auf deren Beiträgen. Die Namen der beteiligten Persönlichkeiten sind am Ende des Buches aufgeführt.

Die Autoren bedanken sich bei der Pädagogischen Forschungsstelle im Bund der Freien Waldorfschulen, die die Entstehung dieser Schrift unterstützt hat.

Wenzel M. Götte – Peter Loebell – Klaus-Michael Maurer

1. Einleitung

1.1. Schlüsselkompetenzen

In einer Empfehlung des europäischen Parlaments vom 18. Dezember 2006 werden acht Schlüsselkompetenzen beschrieben, die alle Bürger der europäischen Union benötigen, um sich flexibel an ein durch raschen Wandel und starke Vernetzung gekennzeichnetes Umfeld anpassen zu können (Amtsblatt der Europäischen Union L 394/13 vom 30.12.2006). Dabei werden Kompetenzen definiert „als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen." (ebd.) Im Einzelnen werden folgende Bereiche unterschieden:

1. Muttersprachliche Kompetenz – „die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten (…) darauf zu reagieren." (ebd., L 394/14)

2. Fremdsprachliche Kompetenz – „sie beruht auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte (…) entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können." Sie „erfordert außerdem Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis." (ebd.)

3. Mathematische Kompetenz – „die Fähigkeit, mathematisches Denken zu entwickeln und anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen zu lösen" – und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz – „die Fähigkeit und Bereitschaft, die natürliche Welt anhand des vorhandenen Wissens und bestimmter Methoden zu erklären, um Fragen zu stellen und auf Belegen beruhende Schlussfolgerungen zu ziehen. Technische Kompetenz ist die Anwendung dieses Wissens und dieser Methoden, um Antworten auf festgestellte menschliche Wünsche oder Bedürfnisse zu finden." (ebd., L 394/15)

4. Computerkompetenz – sie „umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft für Arbeit, Freizeit und Kommunikation." (ebd.)

5. Lernkompetenz – „'Lernen lernen' – ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen auch durch effizientes Zeit-und Informationsmanagement, sowohl alleine als auch in der Gruppe, zu organisieren." Sie „umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen." (ebd., L394/16)

6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz – diese umfassen „personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen." (ebd.)

7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz – „die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobe-

reitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen.“ (ebd., L394/17)

8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit – „Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.“ (ebd., L 394/18)

Bei dem Bemühen, die Anforderungen der postmodernen Wissens- und Informationsgesellschaft an ihre Mitglieder umfassend und allgemein verständlich zu formulieren, entsteht eine Reihe von Fragen. So erscheinen viele Formulierungen unproblematisch und unmittelbar konsensfähig. Allerdings beruhen sie auf der Anerkennung grundlegender Werte und einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die selbst nicht diskutiert werden. Dabei werden verschiedene Gründe genannt, die für die Empfehlung von Bedeutung waren. So heißt es, „dass die Menschen Europas wichtigstes Gut“ seien (ebd., L 394/10). Konkret geht es dann um die „Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Gemeinschaft im Beschäftigungsbereich“, um die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen (ebd.) und die Anpassung der „Bildungs- und Berufsbildungssysteme an die neuen Wettbewerbserfordernisse“ (ebd., L 394/11).

Auch die verwendeten Begriffe bedürfen einer näheren Klärung. So werden Kompetenzen weitgehend mit „Fähigkeiten“ gleichgesetzt, aber auch die Bereitschaft, die Welt auf eine bestimmte Weise zu erklären, wird als Teil einer Kompetenz bezeichnet, ebenso die Anwendung von Technologien und bestimmte soziale Verhaltensweisen. Auch der Stellenwert von „Schlüsselkompetenzen“ wäre genauer zu bestimmen: Sind es die wichtigsten unter einer weit größeren Zahl von Kompetenzen oder dienen sie dazu, sich weitere Anwendungsbereiche zu erschließen?

In den folgenden Ausführungen wird es zunächst darum gehen, den Begriff „Kompetenz“ genauer zu klären und abzugrenzen; einige grundlegende Fragen, die in diesem Zusammenhang entstehen, werden besprochen. Anschließend soll verdeutlicht werden, auf welchen Grundlagen und Voraussetzungen die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Waldorfpädagogik beruht.

1.2. Zum Kompetenzbegriff

Wer sachgemäß und erfolgreich handeln kann, gilt als „kompetent“. Der Begriff der „Fähigkeit“ ist dagegen weiter gefasst; er bezieht sich nicht nur auf Handlungen, sondern auf jegliche Möglichkeit, zu agieren oder zu reagieren – etwa durch Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Empfinden, Fühlen, Erleben oder durch ein bestimmtes Verhalten. So spricht man etwa von der Fähigkeit, Farben zu sehen, oder von einer ausgeprägten Empfindungsfähigkeit. Kompetenz ist dagegen ein erworbenes Potential zur erfolgreichen Ausführung individueller, kontrollierter Handlungen. Diese Kriterien verwenden auch Enggruber und Bleck. Sie bezeichnen Kompetenz als „Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrungen, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen. Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen.“ (Enggruber / Bleck 2005, S. 8, zit. nach K.-M. Maurer 2006, S. 1166)

Die bekannte Definition von F. Weinert ist dagegen einerseits weiter, andererseits erheblich eingeschränkter. Er bezeichnet Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, S. 27f)

Diese Definition umfasst verfügbare, also nicht nur erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aber sie ist begrenzt auf ein kognitives Potential, schließt also routinemäßige Handlungsabläufe wie beim Schreiben oder beim Spielen eines Musikinstruments aus. Außerdem bezieht sich dieser Kompetenzbegriff allein auf das Lösen von Problemen. Damit werden alle Handlungen außer Acht gelassen, die aus bloßer Freude an der Tätigkeit ausgeführt werden – z.B. beim Ausüben einer Kunst.

Durch eine erfolgreiche Handlung kommt die Kompetenz des handelnden Menschen zur Erscheinung. Heyse, Erpenbeck und Michel betrachten Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, „also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen.“ (Heyse, Erpenbeck und Michel 2002, S. 11, zit. nach S. J. Schmidt 2005, S. 159)

Beim Lernen bestehen sie aus verschiedenen Komponenten, die für eine differenzierte Beschreibung von großem Nutzen sind: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Auf der Grundlage dieser vier Bereiche entsteht das Potential zum sachgemäßen erfolgreichen Handeln, so dass als fünfte Kategorie die „Handlungskompetenz“ genannt wird. (s. Tab. 1)

Ein Vergleich verschiedener Darstellungen macht deutlich, dass es sich bei den Fachkompetenzen in erster Linie um spezifische Wissensbestände handelt, aber

auch um das Potential zur Ausführung fachlich abgrenzbarer Tätigkeiten wie die elementaren Kulturtechniken Malen, Schreiben, Lesen, Rechnen, aber auch Singen, Turnen, Stricken etc. Methodenkompetenzen bilden demgegenüber die Grundlage für die sachgemäße Ausführung und Kombination elementarer Tätigkeiten.

Fachkompetenzen	Die Dispositionen, geistig selbst organisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten.
Methodenkompetenzen	die Dispositionen, instrumentell selbst organisiert zu handeln, d. h., Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das geistige Vorgehen zu strukturieren.

Sozialkompetenzen	Pläne und Ziele zu entwickeln.
personale Kompetenzen (Individualkompetenzen)	die Dispositionen, reflexiv selbst organisiert zu handeln, d.h., sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.
Handlungskompetenzen	

Tab.1: Zusammenstellung von Kompetenzen aus Erpenbeck/Heyse 1999, zit. nach S.J. Schmidt 2005, S. 161

G. Lehmann und W. Nieke entwickeln einen erweiterten Lernbegriff, in dem sie die verschiedenen Kompetenzen mit bestimmten Aktivitäten in Verbindung bringen:

inhaltlich-fachliches Lernen	**methodisch strategisches Lernen**	**sozialkommunikatives Lernen**	**Affektives Lernen**
Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen, etc.), Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen etc.) Erkennen (Zusammenhänge) Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen), etc.	Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Organisieren, Planen, Entscheiden, Gestalten, Ordnung halten, Visualisieren, etc.	Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Integrieren, Gespräche führen, Präsentieren, etc.	Selbstvertrauen entwickeln, Spaß an einem Thema / einer Methode haben, Identifikation und Engagement entwickeln, Werthaltungen aufbauen, etc.
			Selbstkompetenz

Tab. 2: Lehmann / Nieke 2006

Im Gegensatz zu Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen Kompetenzen dazu, „eine ‚offene' Zukunft nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ zu bewältigen: mit Coping-Situationen (Lazarus) und kritischen Lebensereignissen (Adler) fertig zu werden, Disäquilibrationen (Piaget) und Labilisierungen (Festinger) fruchtbar zu nutzen, Individuen biographisch zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung zu machen (Brandstätter)." (J. Erpenbeck / V. Heyse 2007, S. 29) Ein kreativer Mensch zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er in unvorhergesehenen Situationen neue, weiterführende Handlungen ausführt oder vielleicht auch überraschende Lösungen findet. Die notwendige Beweglichkeit und Offenheit

wird nur erreicht durch Entwicklungsprozesse, die nicht zuerst auf Leistungsresultate gerichtet sind, „sondern auf die Dispositionen, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Solche Dispositionen lassen sich als Kompetenzen kennzeichnen.

Kompetenzen sind also tatsächlich Dispositionsbestimmungen. Sie sind in erster Linie subjektzentriert. Sie sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar." (ebd., S. 29f; Hervorhebungen im Original)

1.3. Bedingungen für die kompetente Handlung

Der Kompetenzbegriff ist aber nicht nur durch seine Komponenten bestimmt.

Um zu verstehen, wie eine kompetente Handlung zustande kommen kann, sind drei Bedingungen zu berücksichtigen: Erstens die Art und Weise, wie eine Kompetenz veranlagt, wie ihr „Boden bereitet" wurde, zweitens der Anlass, durch den eine Handlung als Performanz ausgelöst wird, und schließlich drittens die Bewusstheit oder besser das Zutrauen, mit der der Handelnde seine Kompetenz einsetzt.

1.3.1 Die Veranlagung der Kompetenz

Für die Art der Kompetenz, die ein Mensch erworben hat, ist der Prozess ihrer Ausbildung entscheidend. So entsteht zum Beispiel das sprachliche Ausdrucksvermögen meist in den ersten Lebensjahren durch Nachahmung. Wer Gelegenheit hat, eine Fremdsprache während der Kindheit durch unbefangene Kommunikation mit anderen Menschen zu erlernen, kann diese später nicht selten akzentfrei sprechen. Andererseits könnte der Wortschatz auf alltägliche Themen begrenzt bleiben, falls im weiteren Verlauf keine Gelegenheit zum Gespräch über bildungsrelevante Themen entsteht. Die erworbene Kompetenz ist daher geprägt von der Art und Weise, wie sie veranlagt wurde.

Während in den ersten drei Schuljahren meist unterbewusste fundamentale Fertigkeiten in Form eines „enaktiven Wissens" entstehen, haben die Lernergebnisse der 4. bis 6. Klasse eher den Status des „ikonischen" oder „imaginativen Wissens". Diese Unterscheidung stammt von dem Amerikaner J. S. Bruner, der auf die Tatsache hinweist, dass jeder Mensch über verschiedene Formen der Wissensrepräsentation verfügt:

- enaktives (aktionales) Wissen in Form vertrauter Handlungsabläufe;
- ikonisches (imaginatives) Wissen in Form wirklichkeitsgemäßer Vorstellungen und Bilder;
- symbolisches Wissen, das einem klassifizierenden, begrifflichen Denken entspricht.

(vgl. Loebell 2000, S. 166)

Frank Dulisch unterscheidet entsprechend diesen Wissensformen drei Arten des Lernens: Lernen durch Tun, Lernen durch Beobachten und Lernen durch Zuhören oder Lesen (F. Dulisch 1994, S. 166ff).

In den ersten drei Schuljahren geschieht der Kompetenzerwerb in einer besonderen, scheinbar widersprüchlichen Stimmung. Einerseits kommen die Kinder in der Erwartung zur Schule, etwas zu lernen. Sie haben also die Ahnung, dass die älteren Menschen bestimmte Fertigkeiten haben – etwa Schreiben, Lesen und Rechnen – die sie selbst auch bald beherrschen werden, wenn sie zur Schule gehen.

Selbstverständlich gehen sie davon aus, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihnen dazu verhelfen werden. Andererseits sind die Sechsjährigen noch nicht in der Lage, gezielt auf Anweisung hin zu lernen. Sie können zwar beim Erreichen des Schulalters unter Einfluss einer Instruktion ihre Aufmerksamkeit mobilisieren. Es ist aber bekannt, „dass sich die physiologischen Veränderungen, die durch eine Instruktion ausgelöst werden und die der willkürlichen Aufmerksamkeit zugrunde liegen, erst nach und nach entwickeln. Sie treten in fertiger Form nicht vor Erreichung des zwölften bis fünfzehnten Lebensjahres auf." (A. Lurija 1992, S. 273)

Die Kinder müssen also erst lernen zu lernen. Das heißt: Sie setzen in der Schule zunächst keine systematischen Strategien ein, um Wissen zu erwerben und Fähigkeiten zu üben. Sie arbeiten vielmehr, veranlasst durch die Lehrerinnen und Lehrer, und bemühen

sich um deren Anerkennung. Andererseits wirkt die Freude an der Tätigkeit selbst motivierend.

Im Sinne der Unterscheidung von Dulisch lernen die Schulanfänger vorzugsweise durch ihr Tun. Es wäre allerdings missverständlich, von einem „spielerischen Lernen“ zu sprechen. Denn die Erfüllung einer gestellten Aufgabe und die Bemühung um sorgfältige, korrekte Ausführung geschehen meist mit großer Ernsthaftigkeit. Die Kinder erfahren dabei eine starke Verbindlichkeit gegenüber ihrer Arbeit, die bewirkt, dass ihnen die erzielten Ergebnisse nicht gleichgültig sind. Ohne ein Bewusstsein für die ablaufenden Lernprozesse entwickeln sie eine Hingabe, die in diesem Ausmaß später nicht mehr zu erreichen ist. Diese Form des Lernens aus Liebe zur Lehrerin bzw. zum Lehrer und zur eigenen Arbeit ist prägend für die Kompetenzen, die dabei erworben werden. Dies gilt für die elementaren Kulturtechniken, die dem Heranwachsenden später selbstverständlich als Routine zur Verfügung stehen. Es ist wichtig, dass der Aneignungsvorgang selbst weitgehend in Vergessenheit gerät. Das Gleiche gilt potentiell auch für die früh erlernten Gedichte und Lieder sowie für Fertigkeiten, die im Fachunterricht erworben werden: Die Grundlagen des Strickens etwa, das anfängliche Flöten, eurythmische Bewegungsabläufe oder erste Elemente der beiden Fremdsprachen. Die Kinder freuen sich, wenn sie bemerken, dass sie etwas können, ohne dass sie ihre Kompetenzen selbst bezeichnen könnten. Gerade das Vergessen der Aneignungsvorgänge ermöglicht eine tiefe persönliche Verbindung zu den erlernten Grundfertigkeiten.

Aus der undistanzierten Hingabe wird spätestens im dritten Schuljahr eine bewusstere, von Erstaunen und Interesse geprägte Begegnung. Während der folgenden Jahre nehmen die Schülerinnen und Schüler in Erdkunde, Geschichte, Botanik und Zoologie eine unerschöpfliche Vielfalt von Phänomenen auf. Ebenso offen sind sie im Allgemeinen gegenüber den inneren Erfahrungen an der Sprache und Mathematik. Häufig pflegen sie darüber hinaus persönliche Hobbys und vielfältige soziale Kontakte. Der Kompetenzerwerb ist deutlich geprägt vom Interesse an den Phänomenen. Dabei können sich die jungen Menschen außerordentlich umfangreiche und differenzierte Kenntnisse aneignen.

Auch die methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder sind jetzt weit bewusster als vor dem 10. Lebensjahr. Sie erleben ihre persönlichen Vorlieben und Abneigungen, ihre besonderen Kompetenzen auch im Hinblick auf unterschiedliche Arbeitstechniken, so dass die Gestaltung der Hefte und künstlerische Arbeiten immer individueller werden. Dabei entsteht zunehmend die Möglichkeit für eine reale Ergänzung der Stärken verschiedener Kinder: Kooperation wird zunehmend als sinnvoll und produktiv erfahren, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre besonderen Fähigkeiten kennen und systematisch für ein gemeinsames Projekt nutzen können.

Für die Zeit vom 10. bis 12. Lebensjahr ist im Sinne der Unterscheidung von F. Dulisch vor allem das „Lernen durch Beobachten“ charakteristisch. Dadurch sind die in diesem Zeitraum ausgebildeten Kompetenzen in besonderer Weise geprägt. So stehen die erworbenen Kenntnisse den jungen Menschen als Fachkompetenzen zur Verfügung: Auf ihrem Hintergrund bilden sie die assoziativen Verknüpfungen für das persönliche Weltverständnis aus. Eine neue Information wird aufgrund der ausgebildeten individuellen Relevanzstruktur als bedeutend oder unwesentlich, als erstaunlich oder gleichgültig eingeordnet. Damit legen die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Grundlage für ihr späteres Urteilsvermögen.

Um das 12. Lebensjahr beginnt eine Zeit, in der die jungen Menschen ihre Urteilsfähigkeit in den einzelnen Lernvorgängen erproben. Sie setzen sich immer bewusster mit den Unterrichtsinhalten auseinander und suchen, ein eigenes Verständnis kausaler Zusammenhänge auszubilden.

Naturwissenschaftliche Fächer mit der Möglichkeit zum experimentellen Arbeiten bieten dafür geeignete Betätigungsmöglichkeiten. Aber auch im übrigen Unterricht ist Kompetenzerwerb jetzt untrennbar mit einer reflektierenden Betrachtung verbunden. So wird in der Mathematik nicht nur nach korrekten Lösungen, sondern nach logischen Beweisen gesucht, in der Beschäftigung mit der Muttersprache wird deren Wirksamkeit – die „Macht der Sprache“ – untersucht und gezielt eingesetzt.

Die Schülerinnen und Schüler neigen während ihrer Reifezeit auch zunehmend zur Ausbildung persönlicher Ideale. Doch der Beeinflussung durch Erwachsene setzen sie ihr kritisches Urteil entgegen, so dass entsprechende pädagogische Bemühungen eher abweisende Reaktionen hervorrufen können. Rudolf Steiner empfiehlt daher für die Altersstufe der 13- bis 15jährigen die Einführung in lebenspraktische Fragen; diese unterstütze die spätere Ausbildung des Idealismus viel mehr, als wenn man die Jugendlichen „mit sentimentalem Idealismus übersättigt“ (R. Steiner 1919/1990, S. 167). Dann nämlich verwandele sich die innere Abneigung später in eine materialistische Grundhaltung.

1.3.2 Anlässe für kompetentes Handeln

Kompetenzen, die in keiner Handlung zum Ausdruck kommen, bleiben unerkannt. Erst die entsprechende „Performanz“ im Handeln lässt einen Rückschluss auf zugrunde liegende Dispositionen zu. Es bedarf bestimmter Anlässe, damit ein Mensch zeigen kann, zu welchen Handlungen er in der Lage ist. So wird in Bezug auf Erwachsene formuliert: „Kompetenz ist Verantwortung und zugleich vermutete Fähigkeit (…) sowie entgegengebrachtes Vertrauen (…). Kompetent ist also jemand, der die Verantwortung für eine ihm übertragene berufliche Situation übernimmt.“ (Hubig 2000, S. 289, zit. nach S. J. Schmidt 2005, S. 172)

Übertragen auf eine schulische Situation bedeutet das: Will man z. B. beurteilen, wie gut ein Kind singen kann, so wird man durch eine bloße Aufforderung womöglich keinen Erfolg haben. Es ist vielmehr notwendig, eine Situation zu schaffen, in der das Kind unbefangen und freudig singt, damit es seine Fähigkeit zu erkennen gibt. Es muss spüren, dass ihm etwas zugetraut wird. Welchen Anteil die motivierenden Faktoren der Situation haben, und in welchem Ausmaß die Kompetenz in der wahrnehmbaren Handlung wirksam wird, ist dabei nur schwer zu ermessen.

Für ein Verständnis der vorhandenen Kompetenz muss daher der Anlass berücksichtigt werden, durch den bei einem bestimmten Menschen eine Handlung ausgelöst wird.

Anlässe für den Einsatz der Schreib-, Lese- und Rechenkompetenz sind unmittelbar im Alltag gegeben, sofern die Kinder immer wieder herausgefordert sind, ihre Fertigkeiten für die Bewältigung lebensweltlicher Aufgaben einzusetzen, etwa beim Einkaufen, Telefonieren, Bahn Fahren usw. Die Anwendung des im Fachunterricht Gelernten erfolgt dagegen nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit. Das Abfragen von Vokabeln oder ein szenisches Spiel sind Ausnahmesituationen, auf die man sich besonders vorbereiten kann. Auf diese Weise kann aber nicht deutlich werden, welches Potential den Kindern unter realistischen Bedingungen zur Verfügung stünde. Hilfreich wäre es, wenn die Kinder Gelegenheit hätten, in einer realen Situation ihre Kompetenz einzusetzen, z. B. indem sie mit fremdsprachigen Kindern spielen oder jemandem aus eigenem Antrieb erklären, wie man strickt oder Flöte spielt.

Eine notwendige Bedingung für den realistischen Einsatz der Kompetenz ist das tatsächliche, ungestellte Interesse des Anderen, bzw. die reale Notwendigkeit zum kompetenten Handeln. In der Schule, wo diese Bedingungen in der Regel nicht gegeben sind, sollten die Kinder stets aufs Neue erfahren, dass die erworbenen Kompetenzen für die weitere Arbeit notwendig sind. Entscheidend dabei ist, dass dies ohne moralische Attitüde ge-

schieht: Wenn bestimmte Fertigkeiten noch nicht beherrscht werden, wirkt es kaum motivierend, wenn ein Kind immer wieder auf seine Defizite aufmerksam gemacht wird. Umgekehrt werden die eigenen Bemühungen angespornt, wenn man erfährt, dass die erworbenen Fertigkeiten erfolgreich eingesetzt werden können. Dabei ist unter Erfolg nicht eine positive Bewertung, sondern eine gelungene Handlung zu verstehen.

Im Jugendalter bestehen die bedeutenden Entwicklungsaufgaben in der Suche nach persönlicher Identität, in der urteilenden Auseinandersetzung mit lebensweltlicher Wirklichkeit und schließlich auch in dem kompetenten Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die jungen Menschen werden durch vielfältige Erlebnisse und Begegnungen veranlasst, sich selbst in Frage zu stellen und immer aufs Neue einen angemessenen Ausdruck für das eigene Selbst zu finden. Im Übergang zum Jugendalter, etwa mit 12 Jahren, fühlen sich viele Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Tieren und Pflanzen, mit Ländern, historischen Persönlichkeiten, mit technischen Verfahren, mathematischen Operationen, handwerklichen Techniken oder einem musikalischen Stil besonders verbunden: Sie neigen dazu, alle Vorgänge nach Sympathie oder Antipathie einzuordnen, um deren Relevanz für die eigene Selbstfindung zu prüfen. Je reicher die Erlebnisse beim Lernen während der 4. bis 6. Klasse waren, umso vielfältiger und differenzierter sind die Möglichkeiten, sich selbst darin wieder zu finden. Die jungen Menschen sollten deshalb durch vielfältige Begegnungen die Gelegenheiten erhalten, die Bedeutung der erworbenen Kompetenzen für die eigene Identität immer wieder neu zu erfahren. So können sie z. B. erleben, dass sie ihre inneren Empfindungen möglicherweise durch die Musik oder die bildende Kunst, durch eine Fremdsprache oder die Bewegung, durch ein Referat über eine bedeutende Persönlichkeit oder ein Gedicht besonders treffend ausdrücken können. Durch den inneren Drang, sich selbst in der sozialen Gemeinschaft angemessen auszudrücken, entstehen die Anlässe, um die Fruchtbarkeit der eigenen Kompetenzen für die persönliche Entwicklung zu erfahren.

Am Ende der Klassenlehrerzeit werden die jungen Menschen oft vor besondere Herausforderungen gestellt, die es ihnen erlauben, ihre Kompetenzen etwa durch eine besondere Projektarbeit ganz individuell unter Beweis zu stellen. Die mehrmonatige Arbeit an einem selbst gewählten Thema, in der meist handwerklich-praktische oder künstlerische Elemente mit einer schriftlichen Darstellung verbunden werden, gibt den Jugendlichen Gelegenheit, ihre persönlichen Fähigkeiten nach eigenen Qualitätsmaßstäben einzusetzen. Die anschließende Präsentation lässt die Vielfalt der individuellen Begabungen und Bemühungen erkennen, sofern es den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe einer taktvollen Begleitung durch Erwachsene gelingt, die notwendige Ausdauer aufzubringen. Ein weiteres, an Waldorfschulen traditionell übliches Projekt ist das Klassenspiel im achten Schuljahr (s. u., 7.1.2).

1.3.3 Das Zutrauen in die eigene Kompetenz

Eine dritte Bedingung für kompetente Handlungen ist die Kontrolle, die der einzelne Mensch über seine Tätigkeit ausübt. Ein zufälliger und überraschender Erfolg ist kein Zeichen von Kompetenz. Vorausgesetzt wird vielmehr, dass der Handelnde sein Potential mehr oder weniger genau kennt und gezielt einsetzen kann. Bringt ein Kind durch Begeisterung eine ungewöhnliche sportliche Leistung zustande, so mag es selbst über den unerwarteten Erfolg freudig überrascht sein. Von Kompetenz wird man aber erst sprechen, wenn das Kind seine Leistung mit einem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten anstrebt, nachdem es durch Wiederholung ähnlicher Handlungen einschätzen kann, wie ein Erfolg möglich wird. Das kontrollierte, zielstrebige Handeln ist also eine weitere Voraussetzung dafür, dass Kompetenz wirksam werden kann, obwohl diese selbst nicht in vollem Umfang bewusst sein muss. Dennoch ist die Einschätzung der eigenen Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil der Identität eines Menschen.

Um das 9./10. Lebensjahr werden die Kinder aufmerksam auf ihre eigenen Stärken und Schwächen. Jetzt ist der Zeitpunkt gekommen, an dem sie ein unterschwelliges Bewusstsein für ihre Kompetenzen entwickeln. Es ist dazu weder notwendig noch sinnvoll, dass sie auf Anfrage hin ihre Fähigkeiten aufzählen können. Bittet man etwa die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Jahres, rückblickend ihre Mängel und Lernerfolge zu benennen, so werden in den Antworten häufig die eigenen Defizite überwiegen. Denn diese treten durch jeden Misserfolg deutlich ins Bewusstsein, so dass sie meist in aller Klarheit erinnert werden, entweder verbunden mit einem Schmerz- bzw. Schamerlebnis oder mit einer freimütigen, betont gleichgültigen Haltung.

Die eigenen Kompetenzen sind dagegen dem reflektierenden Bewusstsein nicht ohne weiteres zugänglich. Sie verbinden sich vielmehr im besten Falle mit einem Grundgefühl des Selbstvertrauens. Es ist die Zuversicht, den künftigen Herausforderungen gewachsen zu sein, auch und gerade, wenn man noch nicht genau weiß, wie bestimmte Probleme zu lösen sind. Es ist diese fundamentale Sicherheit, die im Resilienzkonzept als ein wesentlicher Schutzfaktor benannt wird (vgl. 2.1). Im zweiten Kapitel werden auch die Merkmale von Schulen aufgeführt, die geeignet sind, die Resilienz der Kinder zu fördern. Diese Merkmale stimmen mit dem Konzept der Waldorfschule weitgehend überein. Sie werden hier allerdings ergänzt durch die Bedingungen eines Unterrichts, der der Idee des sich entwickelnden Menschen in besonderer Weise verpflichtet ist.

Veranlasst durch den verstärkten Individualisierungsprozess ab dem 12. Lebensjahr wächst das Bewusstsein für ein persönliches Kompetenzprofil. Der junge Mensch fordert stärker als zuvor eine angemessene Rückmeldung von Mitschülerinnen oder Mitschülern, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern über seine besonderen Stärken und Schwächen. Zwar besteht in der 6. Klasse der Waldorfschule noch keine Notwendigkeit, eine endgültige Entscheidung über die Art des späteren Bildungsgangs zu treffen, da alle Schülerinnen und Schüler über 12 Jahre zusammen unterrichtet werden. Dennoch suchen die Kinder nach einer anfänglichen Orientierung über ihre Perspektive. Die Neigung, die eigenen Leistungsmöglichkeiten zu über oder unterschätzen, wird stark von der inneren seelischen Stabilität, von der sozialen Anerkennung, aber auch von wechselnden Stimmungen beeinflusst. Es ist den jungen Menschen daher oft nicht möglich, ihre Kompetenzen realistisch einzuschätzen. Sie suchen immer wieder Situationen auf, in denen sie ein bestimmtes Fähigkeitsbild spielerisch ausleben können, um zu prüfen, ob es ihnen entspricht – mögliche Gelegenheiten dafür sind Jugendgruppen, Sport und Artistik, Gesellschaftsspiel, Musik oder Theater. Mit kraftvollem persönlichem Einsatz können sich die jungen Menschen in solchen Bereichen engagieren; sie prüfen die Selbsterfahrung in der intensiven Betätigung und wenden sich manchmal abrupt – für die Erwachsenen oft unberechenbar – wieder von ihrem Interessengebiet ab.

Verhängnisvoll wirken dagegen diejenigen Verhaltensmuster, durch die junge Menschen bereits vor der Pubertät in Abhängigkeit geraten können: Drogenmissbrauch, Spielsucht, Jugendkriminalität etc. Es kann als bedeutende prophylaktische Erziehungsmaßnahme gelten, wenn die Kinder vor dem 12. Lebensjahr ein reiches Spektrum emotional befriedigender Aktivitäten erleben kann. Besonders wichtig scheint es außerdem, dass sie nach dem 12. Jahr von erwachsenen Erziehungspersonen zuverlässig begleitet werden, die selbst über seelische Stabilität und pädagogische Kompetenz verfügen. Denn in dieser Lebensphase benötigen die jungen Menschen immer wieder viel Verständnis und Humor, den Freiraum für persönliche Erfahrungen und die Verlässlichkeit der erwachsenen Begleiter. Gerade in diesem Alter erscheint es daher besonders hilfreich, wenn die vertrauten Lehrerinnen und Lehrer einerseits ihr Verhalten den jungen Menschen gegenüber taktvoll modifizieren, aber ihre Entwicklung weiterhin zuverlässig, mit größtem Interesse begleiten (Loebell 2002).

1.4 Kompetenz als verborgene Disposition zum Handeln

Mit „Kompetenz“ wird eine zunächst verborgene Willensdisposition bezeichnet, die – ausgelöst durch einen adäquaten Anlass – eine zielgerichtete, erfolgreiche Handlung ermöglicht. Erst dadurch kann die Kompetenz wirksam werden; man spricht von „Performanz“: die konkrete Handlung unter den besonderen Bedingungen einer Situation.[2] Dieser Vorgang lässt Rückschlüsse auf eine zugrunde liegende Kompetenz zu, die als solche nicht in Erscheinung tritt. Wenn Schule die Aufgabe hat, Kompetenzen zu vermitteln, wird man ihren Erfolg daher nur indirekt feststellen können, sofern man die Handlungen von Schülern und Schulabsolventen auf vorangegangene Lehr-Lernprozesse zurückführen kann. In der Regel geschieht das durch die Lösung von Aufgaben, die womöglich landesweit gleichzeitig den Kandidaten eines ganzen Schülerjahrgangs gestellt werden. Durch die Konstruktion und Auswahl der Aufgaben sollen gezielt bestimmte Kompetenzen erfasst werden, die gesellschaftlich erwünscht sind, weil sie als Voraussetzungen für den Erfolg in Beruf und Lebensführung gelten. Dies ist aber – wie erwähnt – nur möglich, indem von der messbaren Performanz Rückschlüsse auf zugrunde liegende Kompetenzen gezogen werden. Dabei ergibt sich das Problem der Gültigkeit (Validität).

Frage 1:
Lässt die messbare Aufgabenbewältigung (Performanz) tatsächlich Rückschlüsse auf die Kompetenzen zu, die erfasst werden sollen? Welche anderen Kompetenzen werden – im Sinne des „heimlichen Lehrplans“ – tatsächlich erfasst? Die Testverfahren gehen von der Frage aus, ob die Teilnehmer über bestimmte, als relevant erachtete Kompetenzen verfügen. Die Vielseitigkeit und die weitere Entwicklung des tatsächlich vorhandenen Handlungspotentials eines Menschen werden dabei nicht erfasst.

Daraus ergeben sich weitere Fragen:

Frage 2:
Nach welchen Kriterien und durch wen erfolgt die Fokussierung auf bestimmte Kompetenzen?

Frage 3:
Welche zeitlichen Prozesse liegen der Ausbildung und Veränderung von Kompetenzen zugrunde?

Frage 4:
D. h.: Welche Kompetenzen müssen kurz-, mittel- und langfristig erworben werden, damit im Erwachsenenalter bestimmte Handlungsdispositionen zur Verfügung stehen?

Wenn durch die Medien die Ergebnisse von vergleichenden Bildungsstudien bekannt gemacht werden, steht meist das Ranking im Vordergrund; dabei kann es sich um einzelne Klassen, ganze Schulen, um Bundesländer oder Staaten handeln. Ohne die Beantwortung der oben genannten Fragen haben diese Ergebnisse allerdings keinerlei Aussagewert.

zu Frage 1: Aus der richtigen Beantwortung einer Frage lässt sich keineswegs erschließen, ob der Antwortende die Aussage gedanklich durchdrungen oder verstanden hat. Anhand einer Aufgabe der bekannten PISA-Studie von 2003 zeigt Horst Rumpf eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten auf, durch die ein korrektes Ankreuzen der vorgegebenen Formulierung zustande kommen kann.[3]

zu Frage 2: Ohne Zweifel bildet die wiederholte Teilnahme an Klassenarbeiten, Tests und Prüfungen besondere Kompetenzen aus. Gefordert wird dabei ja die Bearbeitung von Fragen, deren korrekte oder angemessene Antworten zuvor bereits festgelegt waren – denn sonst wäre ein Vergleich der Testergebnisse nicht möglich. In keinem Fall hat die

Lösung der Aufgabe eine direkte Auswirkung auf das reale Leben der Testperson; wie diese in einer konkreten Situation handeln würde, bleibt völlig offen, weil die persönliche Relevanz der Fragestellung nicht berücksichtigt wird (vgl. Loebell 2006). Es ist naheliegend, dass langfristig eine Strategie für ein angemessenes Verhalten in Prüfungssituationen ausgebildet wird – eine Sicherheit beim Erfüllen von angenommenen Erwartungen („Testkompetenz"). Zudem können natürlich auch unter entsprechend hohem Erfolgsdruck Strategien für Täuschung oder Vermeidung entwickelt werden.

zu Frage 3: Christian Rittelmeyer diskutiert die Auswahl der drei zu messenden „Basiskompetenzen" der PISA-Studie. Dabei zeigt er, dass die Annahme, die Lesekompetenz habe einen wesentlichen Voraussagewert im Hinblick auf den späteren beruflichen Erfolg, für Deutschland empirisch nicht nachgewiesen werden kann. Überdies stellt er die Frage, ob beruflicher Erfolg grundsätzlich an hohen Einkommen und ähnlichen Kriterien gemessen werden sollte: Das ist ein für OECD-Bildungsinitiativen, aber auch für bildungspolitische EU-Verlautbarungen typischer Trend, dem man mit Vorsicht begegnen sollte: „Ob die gering verdienende Krankenschwester weniger erstrebenswert ist als der permanent Arbeitskräfte freisetzende hochbezahlte Industriemanager, darf bezweifelt werden." (C. Rittelmeyer 2006, S. 11)

Wenn es nicht möglich ist, das vielfältige Handlungspotential von Schulabsolventen im Sinne von Kompetenzprofilen umfassend darzustellen, wird es also darum gehen, die Auswahl der zu erfassenden Kompetenzen sorgfältig zu begründen.

zu Frage 4: Als allgemeines Ziel der Kompetenzentwicklung mag – unabhängig von Einkommenshöhe und gesellschaftlichem Ansehen – die Fähigkeit zu einer selbständigen, befriedigenden Lebensführung angesehen werden. Diese Perspektive gilt für den Erwachsenen nach Abschluss seiner Berufsausbildung. Es stellt sich daher die Frage nach der zeitlichen Perspektive der verschiedenen angestrebten Kompetenzen: Welche Handlungsdispositionen sollten nach wenigen Unterrichtswochen, am Ende eines Schuljahres, beim Verlassen der Schule und schließlich im Erwachsenenalter ausgebildet sein? Gibt es darüber hinaus ein Potential für die Lebensbewältigung, das erst im höheren Alter, nach Abschluss der Berufstätigkeit relevant wird?

2. Zum Konzept der Waldorfschule

Angeregt von Rudolf Steiner haben Lehrinhalte und Methoden der Waldorfpädagogik die Aufgabe, die alterstypische ebenso wie die individuelle Entwicklung des Kindes zu unterstützen. In einem fortdauernden Prozess der Auseinandersetzung in Konferenzen und Tagungen wurden seit fast 90 Jahren Elemente eines gemeinsamen Lehrplans erprobt, verändert, ergänzt und weiter entwickelt. An dieser Stelle sind dagegen – ausgehend von den vier zuvor gestellten Fragen – nicht die Unterrichtsinhalte, sondern Kompetenzen zu benennen, die im Bildungsgang eines Kindes erworben werden sollten. Ihre Bedeutung für die Entwicklung der Individualität bildet das entscheidende Kriterium für einen kompetenzorientierten Bildungsplan:

Worauf es in der Gegenwart ankommt, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der he-

ranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will. (R. Steiner 1919/1982, S. 35ff)

Bereits in den ersten Jahren der Stuttgart Waldorfschule sah Steiner die Notwendigkeit, im Hinblick auf den anzustrebenden Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler Kompromisse zu schließen. In einer Lehrerkonferenz am 28.4.1922 äußerte er: „Wie die Schule begründet worden ist, habe ich ein Memorandum ausgearbeitet, worin gesagt worden ist, dass wir vollständig freie Hand haben zwischen dem Schuleintritt und der absolvierten 3. Klasse, dass die Kinder in jede andere 4. Klasse eintreten können. Wiederum mit zwölf Jahren so; das können wir bis zum achtzehnten Jahr fortsetzen. (…) Es würde sich nun darum handeln, dass wir das nicht nur sagen, sondern dass wir mit möglichster Ökonomie wirklich dieses Lehrziel erreichen.“ (R. Steiner 1921-23/1975, S. 82)

Während seiner häufigen Besuche in der Stuttgarter Schule musste Steiner selbst konstatieren, dass dieses Ziel nicht erreicht wurde; so in den Konferenzen am 15.10.1922 und am 3.5.1923 (R. Steiner 1921-1923/1975, S. 140 und 1923-1924/1975, S. 45).

Es entspricht nicht nur seiner Kompromissfähigkeit, wenn der Gründer der Waldorfschule in einer Konferenz seine Erwartung äußert, dass die Schülerinnen und Schüler etwas können sollten. „Was überhaupt notwendig wäre, sehen Sie, das ist das, dass beim Unterricht darauf gesehen würde – das fehlt fast durchweg –, dass die Kinder etwas können, dass sie könnend mitkommen. Darauf wird viel zuwenig gesehen. Es ist in den höheren Klassen das Prinzip des Dozierens eingerissen, und der Unterricht ist eine Sensation. Sie hören zu, sie arbeiten nicht innerlich mit und können daher zu wenig.“ (R. Steiner 192123/1975, S. 173)

Spontan empfiehlt er den Lehrerinnen und Lehrern ein methodisches Prinzip: „Wichtig ist es, dass man in der Stunde den Unterricht so herum dreht, dass eines in Varianten mehrere Male vorkommt, dass die Schüler auch mitarbeiten müssen. Und dass man dann da hineinmischt, was in frühere Zeiträume zurückführt, so dass tatsächlich nicht Selbstverständlichkeiten oder Trivialitäten abgefragt werden.“ (ebd., S. 174)

Durch bildhaften Unterricht soll der Kompetenzerwerb gefördert werden: „im Grunde genommen muss es auch bei den seelischsten Dingen vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife auf das Können hinauskommen. das Können wird aber nur erreicht in diesem Alter, wenn man alles bis zum Bilde bringt.“ (R. Steiner 1920-23/1983, S. 94)

An diesen Äußerungen ist zu erkennen, dass R. Steiner selbst den Kompetenzerwerb als ein wichtiges Ziel seines Schulkonzepts ansah. In den folgenden Abschnitten soll diese Auffassung für die Waldorfschule im 21. Jahrhundert aus aktueller Perspektive begründet werden.

2.1 Kompetenz und Individualität

Ausgangspunkt für eine anthropologische Begründung des Kompetenzerwerbs ist der zentrale Stellenwert, den das Lernen für jeden Menschen hat. Jedes Kind weiß, dass es in die Schule geht, um zu lernen. Aber Lernen ist keine Aktivität, die ein Subjekt gezielt ausführen kann, sondern es lernt, indem es schreibt, liest, rechnet, zeichnet, zuhört, fragt, vorträgt usw. Wird das Lernen als eine Abfolge von Handlungen aufgefasst, so sind diese zunächst auf kurzfristige Ziele gerichtet. Der überprüfbare Erfolg einer einzelnen Lernhandlung wird oft schon nach Minuten sichtbar (der schön und korrekt geschriebene Satz; die richtig gelöste Rechenaufgabe), manchmal erst nach einigen Tagen (die fehler-

freie Klassenarbeit) oder Wochen (das sachlich angemessene, informative Referat). Ob bei diesen Arbeiten etwas gelernt wurde und worin der Lernfortschritt besteht, ist allein aufgrund der erfolgreichen Handlung noch nicht zu ermessen. Z. B. kann ein zeitweiliger Misserfolg die subjektive Bemühung impulsieren und dadurch letztlich einen größeren Lerneffekt hervorrufen als das ausnahmslos korrekte Arbeiten.

Die intensive Anteilnahme an Darstellungen der Lehrerin bzw. des Lehrers oder der Mitschülerinnen und Mitschüler lässt sich ebenso wie die eigene Gesprächsbeteiligung oder die Mitarbeit an gemeinschaftlichen Projekten nur sehr unvollkommen nach überprüfbaren Erfolgskriterien bewerten. Dennoch steht es außer Frage, dass dabei etwas gelernt werden kann. Wodurch machen also Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, etwas zu lernen? Als Lehrerin bzw. Lehrer kann man die Beobachtung machen, dass jede im Unterricht geforderte Handlung korrekt ausgeführt werden kann, ohne dass der Ausführende erkennbar dadurch etwas lernt: Das Schreiben kann mechanisch erfolgen, das Zuhören ohne innere Beteiligung, und beim Lösen mathematischer Aufgaben kann es der Schülerin oder dem Schüler selbst verborgen bleiben, ob und gegebenenfalls warum sein Ergebnis richtig ist.

Zwischen der jeweiligen Einzelaktivität und dem angestrebten Lernvorgang besteht offenbar eine Beziehung, die durch Instruktion nicht eindeutig hergestellt werden kann. Kinder achten manchmal in einem gründlich vorbereiteten Unterrichtsmaterial auf etwas anderes, als es die Lehrerin bzw. der Lehrer bei der Vorbereitung beabsichtigt hatte. Einzelne Schülerinnen und Schüler vertiefen sich in Tätigkeiten, die für den geplanten Lernprozess eine marginale Bedeutung haben. Schließlich gewinnen die Kinder manche Einsicht und kommen zu Überzeugungen, die der Unterrichtende womöglich nicht intendiert hat; in diesem Zusammenhang spricht man mit Recht von einem „heimlichen Lehrplan“.

Gerade an solchen Momenten kann dennoch die Erfahrung gemacht werden, zu lernen oder etwas gelernt zu haben. Es scheinen drei Leistungen bzw. Erfahrungen zu sein, durch die eine Individualität einzelne Aktivitäten zu Lernhandlungen macht. Nur der Lernende selbst kann die Aufmerksamkeit aufbringen, die notwendig ist, um unterrichtsrelevante Informationen aufzunehmen. Ebenso ist es eine Leistung der Individualität, eine vorgegebene Aufgabenstellung als verbindliche Herausforderung anzunehmen (Verbindlichkeit). Und drittens kann nur der Lernende selbst zu Einsichten und Überzeugungen (zu einer Evidenzerfahrung) gelangen (Loebell 2000). Selbstkompetenz beinhaltet in diesem Sinne die Möglichkeit, diese drei für das Lernen konstitutiven Leistungen – Aufmerksamkeit, Verbindlichkeit und Evidenzerfahrung – regelmäßig erbringen zu können.

Lernen kann als eine Grundbestimmung des sich vervollkommnenden Menschen aufgefasst werden. Dieser erfährt sich, solange er lebt, nie als abgeschlossenes, fertiges Wesen, sondern als handelndes Subjekt, eingespannt zwischen Ich-Identität und Individualität. Dabei bezeichnet „Ich-Identität“ das in der Vergangenheit gewordene Menschsein, das sich mit seinen besonderen Merkmalen, Eigenarten etc. beschreiben lässt. „Individualität“ soll das Zukünftige als Strebensrichtung bzw. als künftige Möglichkeit genannt werden, wobei die Dynamik das Wesentliche dieses Begriffs ausmacht im Gegensatz zu den fest umrissenen Konturen der Identität. Das Vermittelnde zwischen diesen beiden Kraftrichtungen ist das handelnde Subjekt, es umfasst beide Polaritäten und hebt sich doch in der Selbstreflexion hervor als der gegenwärtig tätige Mensch.

Mit dem Begriff „Individualität“ soll dasjenige erfasst werden, was als Kern des eigenen Wesens erfahren wird, als dasjenige, was wir mit dem Wort „ich“ bezeichnen, wenn wir die Empfindung haben, in voller Freiheit und Verantwortlichkeit zu handeln. Sofern aber Kinder ihr Recht in Anspruch nehmen, inkonsistent, „unvernünftig“ zu handeln in dem Bewusstsein, eben nicht im vollen Sinne verantwortlich zu sein, zieht sich ihre Individua-

lität wie eine Möglichkeit des eigenen zukünftigen Wesens durch das wahrnehmbare Verhalten hindurch.[4]

E. Erikson beschreibt drei Entwicklungsstufen in der Herausbildung von Identität: Auf die ersten Introjektionen und Projektionen folgen demgemäß „Kindheitsidentifikationen", aus denen schließlich die Identitätsbildung hervorgeht.[5] Diese wiederum sieht Erikson als „lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewusst verläuft. Ihre Wurzeln gehen bis in die Zeit der ersten Selbst-Wahrnehmung zurück: schon im ersten antwortenden Lächeln des Säuglings ist etwas von einer Selbst-Erkennung, verbunden mit einer gegenseitigen Anerkennung, enthalten." (E. Erikson 1966, S. 141)

Insbesondere in der Integration der verschiedenen Identifikationen während der Adoleszenz liegt nach Ansicht Eriksons das Risiko einer krisenhaften Entwicklung. Während einer solchen Phase der Identitätsbildung sei es außerordentlich bedeutsam, welche Erwartungen, soziale Rollen und andere Angebote von Seiten der Gleichaltrigen (der „peerclique") und der Erwachsenen bereitgehalten werden.[6]

War es schon in der Konzeption von Erikson offenkundig, dass Individualität und Identität niemals zusammenfallen, sondern dass der Prozess der Identitätsbildung lebenslang betrieben wird, so scheinen die Verhältnisse in den letzten Jahren noch komplizierter geworden zu sein: Ein Mangel an tragfähigen Traditionen erlaubt es dem einzelnen Menschen nicht mehr, seine Identität eindeutig durch bestimmte gesellschaftliche Rollenbilder zu definieren. Stattdessen erfordern unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Erwartungen immer stärker eine „offene Identität". Wer seinen Aufgaben als Partner, Vater, Freund, Vorgesetzter, Kollege etc. nachkommen und dabei gleichzeitig seinen eigenen Ansprüchen gerecht werden will, muss seine Identität immer wieder neu definieren. Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen könnte Sozialkompetenz also darin bestehen, dass der einzelne Mensch in der Lage ist, unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen gerecht zu werden; gleichzeitig käme es im Sinne der Selbstkompetenz darauf an, die Individualität zunehmend zum Zentrum und Maßstab des Handelns zu machen.

2.2 Kompetenzerwerb und Entwicklungsaufgaben

Maßgeblich für die angestrebte Kompetenzentwicklung an Waldorfschulen ist nicht ein bestimmtes Bild der erfolgreichen Berufsausübung im Sinne hoher Einkommen oder nachhaltiger Einflussnahme in Politik und Gesellschaft. Vor der Stuttgarter Schulgründung formuliert Steiner in einem Vortrag: „In der Schule muss das Kind lernen, vom Leben zu lernen, so dass es nicht aufhört – wegen seiner toten Begriffe und dergleichen –, im späteren Dasein vom Leben zu lernen und nicht starr wird." (R. Steiner 1919-1920/1998, S. 62)

„Lernen, vom Leben zu lernen" entspricht einem Erziehungskonzept, das die Bildung von persönlichen Ressourcen für eine erfolgreiche Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben anstrebt. Dieser Begriff wurde geprägt von dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1900-1991): „Danach handelt es sich um Aufgaben (tasks), denen sich Individuen im Laufe ihrer Entwicklung stellen müssen und die sie lösen (learn) müssen, wenn sie in ihren eigenen Augen und in den Augen der Gesellschaft als hinreichend glücklich und erfolgreich gelten sollen." (Trautmann 2004, S. 23)

Menschliche Entwicklung ist nach Havighursts Auffassung durch eine außergewöhnliche Offenheit gekennzeichnet, die von jedem Einzelnen eine erhebliche Anpassungsfähigkeit

an die Bedingungen seiner sozialen Umgebung erfordert. Dadurch stellen sich in einer Abfolge von Entwicklungsstufen jeweils altersspezifische Aufgaben (s. Tab. 3), die auf drei Quellen zurückgeführt werden können: Individuelle Anlagen, Umgebung sowie persönliche Werte und Ziele.

Die Entwicklungsaufgaben bilden sich nach diesem Konzept zwischen den entgegen gesetzten Polen von individuellem Bedürfnis und sozialer Anforderung: „A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It partakes of the nature of both." (Havighurst 1963, zit. nach Trautmann 2004, S. 27)

Neben dem Elternhaus komme der Schule bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine herausragende Stellung zu, denn sie sei einzig dazu geschaffen, Kindern beim richtigen Aufwachsen zu helfen. Die Schule habe daher neben der Vermittlung der elementaren Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen bestimmte Bereiche zu vermitteln (Trautmann 2004, S. 29f):

-Knowledge of the Social World

-Knowledge of the Physical World

-Knowledge of the Self

-Esthetic Appreciation

-Ethical Values

-Physical Skills (games, home making, vocational skills)

In Havighursts Konzept fallen bestimmte Begriffe auf, die einzig aus den sozialisatorischen Normen der amerikanischen Mittelklassegesellschaft der 50er Jahre hergeleitet sind, wie „Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind" oder die „Entwicklung einer Ideologie".

Mittlere Kindheit	**Adoleszenz**	**Frühes Erwachsenenalter**
(6 - 12 Jahre)	**(13 - 18 Jahre)**	**(18 – 30 Jahre)**
1. Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist	1. Neuere und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderleit Geschelchts aufbauen	1. Auswahl eines Partners
2. Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als wachsendem Organismus	2. Übernahme der männlichen/ weiblichen Geschlechtsrolle	2. Mit dem Partner leben lernen
3. Lernen, mit Altersgenossen zurecht zu kommen	3. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers	3. Gründung einer Familie
4. Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen sozialen Rollenverhaltens	4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen	4. Versorgung und Betreuung der Familie
5. Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen	5. Vorbereitung auf Ehe und Familienleben	5. Ein Heim herstellen; Haushalt organisieren
6. Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind	6. Vorbereitung auf eine berufliche Karriere	6. Berufseinstieg
7. Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala	7. Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer	7. Verantwortung als Staatsbürger ausüben

	Ideologie	
8. Erreichen persönlicher Unabhängigkeit	8. Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen	8. Eine angemessene soziale Gruppe finden
9. Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen		

Tab. 3: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst aus: R. Oerter / E. Dreher 202, S. 270

Ebenso ist es für Havighurst folgerichtig, für die Feststellung einer erfolgreichen Kompetenzvermittlung standardisierte Tests und Ratings zu empfehlen. Waldorfpädagogik geht dagegen ganz von der *Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen* aus. Unabhängig von den normativen Vorgaben einer bestimmten historischen Gesellschaftsformation lassen sich in diesem Sinne einige zentrale Entwicklungsaufgaben beschreiben, die jeder junge Mensch in seiner Biographie zu bewältigen hat.

So müssen sich die Schülerinnen und Schüler um das 9./10. Lebensjahr, im Übergang zum Jugendalter und während der Reifezeit mit wesentlichen Herausforderungen auseinander zu setzen, die für eine Pädagogik „vom Kinde aus“ bestimmend sein können. In den folgenden Kapiteln werden diese Entwicklungsaufgaben dargestellt. Die Kompetenzen, die für ihre Bewältigung erforderlich sind, sind maßgeblich für den Erfolg einer entwicklungsgemäßen Pädagogik.

Die Normierungstendenz, die der Auffassung von Havighurst zugrunde liegt, wird nicht nur aus der Perspektive der Waldorfpädagogik problematisiert. So regen Lechte und Trautmann sogar an, statt von „Aufgaben“ von „Entwicklungsthemen“ zu sprechen: „Dem Begriff ‚Aufgabe’ haftet an, dass sie von jemandem gestellt wird und es eine erwünschte Lösung gibt. Menschliche Entwicklung in Aufgaben mit vorgegebener Entwicklungsrichtung zu beschreiben, betrachten wir kritisch, weil es die vielfältigen Möglichkeiten von Entwicklungsprozessen ungerechtfertigter weise reduziert und als besser oder schlechter vorstrukturiert.“ (M.-A. Lechte / M. Trautmann 2004, S. 82)

Nimmt man dagegen an, dass Entwicklungsaufgaben als Erfordernisse des Heranwachsenden individuell erfahren werden, lässt sich deren Wirksamkeit als „Motor des Lernens“ erklären (ebd., S. 73). „Die zentrale Idee des Konzepts beruht darauf, dass Entwicklungsaufgaben im Grunde Lernaufgaben darstellen, d.h. Entwicklung wird als Lernprozess aufgefasst, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führt, die zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind.“ (R. Oerter / E. Dreher 2002, S. 268)

Reinders schlägt darüber hinaus vor, eine Mikro- von einer Makroebene zu unterscheiden, um die Zeitperspektive in der Kompetenzentwicklung zu erfassen. Es gibt nämlich Herausforderungen, die ein junger Mensch in der Gegenwart oder doch zumindest zeitnah zu bewältigen hat wie z.B. den Aufbau eines Freundeskreises unter Gleichaltrigen. Dagegen erscheint etwa die Berufswahl für Schülerinnen und Schüler als langfristige Aufgabe, für deren Lösung die Schule im Laufe mehrerer Jahre die notwendigen Voraussetzungen schafft (M.-A. Lechte / M. Trautmann 2004, S. 75). Das Interesse einer Schülerin oder eines Schülers an bestimmten Unterrichtsgegenständen könnte als Indikator dafür interpretiert werden, dass die Auseinandersetzung mit diesem Lehrstoff der Lösung seiner aktuellen Entwicklungsaufgabe dient (ebd., S. 72). Wenn dies gelingt, werden möglicherweise Kompetenz und Identität der Schülerin oder des Schülers weiter entwickelt: „Die Lösung der Entwicklungsaufgabe ist subjektiv gelungen, wenn die gestellten Anforderungen objektiv angemessen und subjektiv identitätskonform bewältigt werden können und wenn die in ihr entwickelte Kompetenz und Identität tragfähig für die Lösung der folgenden Entwicklungsaufgaben sind.“ (B. Schenk 2004, S. 44)

Allerdings wenden Lechte und Trautmann ein, es gebe bisher keinen empirischen Nachweis dafür, dass durch Entwicklungsaufgaben der Sinn einer bestimmten schulischen Aufgabenstellung erfahren werde (ebd., S. 80).

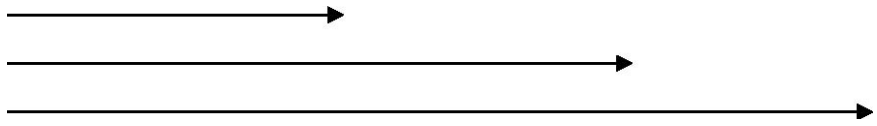
Robert J. Havighurst vertritt die Auffassung, dass verschiedene Entwicklungsaufgaben in bestimmten Phasen der Biographie auftreten und am leichtesten innerhalb besonderer „Zeitfenster" gelöst werden können. Als Beispiele nennt er vor allem Lernvorgänge der frühen Kindheit wie den Erwerb der Muttersprache, der vorzugsweise bis zum Ende des zweiten Lebensjahres eingeleitet sein muss, wenn er erfolgreich sein soll. Beginne dieser Entwicklungsschritt erst später, so müsse mit erheblichen Schwierigkeiten und ungünstigen Folgeerscheinungen gerechnet werden. Obwohl viele Entwicklungsaufgaben späterer Altersstufen niemals enden oder sich unverändert wiederholen – z. B. der Aufbau angemessener Sozialkontakte zu Gleichaltrigen – erscheint ihr erstmaliges Auftreten in der Biographie doch als besonders bedeutsam.

Sofern die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einem gesellschaftlichen Normierungsdruck unterworfen werden sollen, wäre dies nicht mit den Zielen der Waldorfpädagogik zu vereinbaren. Andererseits kann der Begriff „Entwicklungsaufgabe" die Tatsache hervorheben, dass jeder junge Mensch sich in seiner Biographie mit bestimmten, altersgemäßen Herausforderungen auseinander zu setzen hat, die für ihn als persönliche Krisen wirksam werden können. Dabei sind einige Altersstufen in Betracht zu ziehen, in denen erfahrungsgemäß besonders schwerwiegende biographische Aufgaben einmalig oder erstmals zu bewältigen sind. Insofern macht Havighurst mit seinem Begriff auf ein Phänomen aufmerksam, das in der anthroposophisch begründeten Pädagogik einen wesentlichen Stellenwert besitzt. Waldorfschulen verfolgen erklärtermaßen das Ziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung altersgemäß zu unterstützen. Methodik und Didaktik sollen dabei die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund einer dreifachen Zeitperspektive unterstützen.

2.3 Zeitliche Perspektiven des Kompetenzerwerbs

Die oben (unter 1.2) erwähnten Bedingungen für das kompetente Handeln stehen in einem besonderen Zusammenhang zu drei zeitlichen Perspektiven.

Veranlagung von Kompetenzen	*Anlässe* für Performanz; *Zutrauen* in eigene Kompetenzen		
Gegenwart	kurzfristig	mittelfristig	langfristig
aktuelles pädagogisches Handeln; Begegnung	Abstand von einem Tag bis zu einem Monat	Abstand von einem Monat bis zum Ende der Schulzeit	nach Ende der Schulzeit bis zum Lebensende



Erfahrung eigener Kompetenzen im Handeln (Performanz)

Pädagogik:	Wirkungen:	Anlässe für die Erfahrung von Kompetenz:	biografische Wirkungen:
• Didaktik • Methodik • Erziehung	• Kenntnis • Verstehen • Fähigkeiten • Fertigkeiten	Entwicklungsaufgaben Krisen	Kompetenz, vom Leben zu lernen

Ein aktuell ablaufender Lernprozess kann schon nach kurzer Zeit zu bestimmten Wirkungen führen; so werden beim ersten Schreiben schon am Ende der Unterrichtsstunde und an den folgenden Tagen die neu eingeführten Buchstaben erkannt. Mittelfristig – nach einigen Monaten – werden die meisten Kinder in der Lage sein, bekannte Wörter lautgetreu aufzuschreiben; diese Fähigkeit wird sich im Laufe der Schulzeit zu einer allgemeinen Schreibkompetenz entwickeln. Jahre später wird sich die ursprüngliche Fähigkeit in eine Kompetenz verwandelt haben, mit der ein Erwachsener den Schreibvorgang selbst reflektieren, verändern und weiter entwickeln kann. Wesentliche Ziele der Waldorfpädagogik richten sich weniger auf kurzfristige Lernerfolge, sondern eher auf das spätere Können und vor allem auf Metamorphose-Prozesse, die erst in einem höheren Lebensalter zu bestimmten Kompetenzen führen sollen. Steiner erwartet von seiner geisteswissenschaftlich begründeten Pädagogik sogar eine Entwicklung des menschlichen Leibes, die dem alten Menschen reiche innere Erlebnisse ermöglicht. (R. Steiner 1920/1977, S. 67f)

„Weil durch die mangelhafte Erziehung die Menschen heute den alt gewordenen Körper nicht benützen können, bleiben sie Kindsköpfe.“ Und: „Wir müssen so erziehen, dass der Mensch versteht, alt zu werden.“ (R. Steiner 1923/1982, S. 165)

Im Folgenden werden drei verschiedene zeitliche Perspektiven näher dargestellt, die für den Kompetenzerwerb von fundamentaler Bedeutung sind.

2.3.1 Kompetenzerwerb in kurzfristiger Perspektive

Kurzfristig sollen die Auswahl von Inhalten und die Anwendung verschiedener Methoden den aktuellen Entwicklungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler angemessen sein. Im besten Fall erleben die Kinder/Jugendlichen, dass sie mit Fragen und Aufgaben konfrontiert werden, die ihrer eigenen Entwicklungssituation entsprechen. In diesem Sinne wurde über Jahrzehnte ein Lehrplan ausgearbeitet, der zu jeder Zeit von den tätigen Lehrerinnen und Lehrer ergänzt, weiterentwickelt, aktualisiert wird. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb sollten die Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie diejenigen Handlungsdispositionen ausbilden, die sie aktuell für die Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben benötigen – in fachlicher, methodischer, sozialer Hinsicht und im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsbildung. Die kurzfristige Perspektive bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler noch während einer Unterrichtseinheit, spätestens aber am Ende einer etwa vierwöchigen Epoche erleben, dass sie neue Fertigkeiten und Kenntnisse erworben und dabei auch ihre Kompetenzen erweitert haben. In Hinblick auf die zuvor genannten Bedingungen für kompetentes Handeln (s. 1.2) kann die kurzfristige Perspektive näher konkretisiert werden.

Ein schulischer Lernprozess eröffnet pädagogische Möglichkeiten, die schon nach kurzer Zeit zur Erfahrung eigener Kompetenz führen können.

- Eine klare Angabe von sachgemäßen Arbeitsschritten erleichtert die spätere gemeinsame Wahrnehmung des Ergebnisses. Die Kinder lernen, ihre eigenen Erfolge und Misserfolge zu erkennen und können ihre Urteilsfähigkeit in altersgemäßer Weise entwickeln.
- Zum Beispiel können beim gemeinsamen Singen gezielt bestimmte Aufgaben gestellt werden, die nur zu erfüllen sind, wenn die Kinder gut auf einander hören. Anschließend folgt eine kurze Betrachtung: Was wurde erreicht und was bleibt zu verbessern? Die tägliche Übungszeit sollte mit einem Erfolgserlebnis enden: Wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer spürt, dass das momentan bestmögliche Ergebnis erreicht wurde, beendet er die Arbeitsphase.

- Individuelle Anstrengungen sind gezielt zu würdigen: Ein Lob muss so konkret erfolgen, dass die Bewertungskriterien daraus für das Kind klar hervorgehen. Was ist gelungen und warum? Für die folgenden Bemühungen sollten konkrete Empfehlungen gegeben werden.
- Korrekturen und Empfehlungen müssen zeitnah erfolgen, damit sie den Kompetenzerwerb unterstützen: Sofern die Schülerinnen und Schüler sich ernsthaft um eine anspruchsvolle, korrekte Lösung von Aufgaben bemühen, brauchen sie aktuelle Rückmeldungen und Ratschläge, um zu befriedigenden Ergebnissen zu gelangen. Nur durch die kurzfristige Korrektur entsteht die Motivation zu weiteren Bemühungen.
- Speziell für den Grammatikunterricht gibt Steiner eine Empfehlung, die auch auf andere Lernbereiche übertragen werden kann. Er rät dazu, im Unterricht keine Beispiele zu fixieren, sondern Regeln zu lernen. „Unterschätzen Sie pädagogisch-didaktisch nur ja solche Dinge nicht. Beim Unterrichten kommt es nämlich auf Feinheiten ungeheuer an. Es ist ein Riesenunterschied, ob Sie einfach das Kind um eine Grammatikregel fragen und es veranlassen, dass es seine Beispiele aus seinem Heft, wohinein Sie ihm das Beispiel diktiert haben, nachspricht, oder ob Sie das Beispiel, das Sie gegeben haben, ganz für das Vergessen hergerichtet haben und nun das Kind veranlassen, selbst ein Beispiel zu finden. Diese Tätigkeit, die das Kind verrichtet, indem es selbst Beispiele erfindet, ist etwas ungemein Erzieherisches.“ (R. Steiner 1919/1990, S. 130f)

Ein erster Anlass für die Erfahrung eigener Fähigkeiten könnte schon die erfolgreiche Anwendung des Gelernten am Nachmittag zu Hause sein. Ob die Lehrerin bzw. der Lehrer verbindliche Hausaufgaben gibt oder ob ein Kind aus eigenem Entschluss versucht, neu Erfahrenes in eine Handlung einfließen zu lassen, das Erlebnis des eigenen Könnens wirkt ermutigend und motivierend. Aber die Erfahrung eigener Kompetenz ist mehr als der Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Kapitel 3 von Klaus-Michael Maurer). Sie beinhaltet den schöpferischen Transfer des zuvor Gelernten in eine neue Anwendung. Und für diesen Vorgang ist die Wirkung des Schlafes von besonderer Bedeutung (vgl. Loebell 2004, S. 133ff). Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer arbeiten in dem Bewusstsein, dass Lernhandlungen und -inhalte während der folgenden Nacht eine Verwandlung durchlaufen; die entsprechenden Begriffe, Erinnerungsbilder und Fertigkeiten haben daher bereits am nächsten Tag eine veränderte Prägung, die für den Kompetenzerwerb von fundamentaler Bedeutung ist. Denn Kompetenz kommt nicht in der bloßen Wiederholung des zuvor Gelernten zum Ausdruck, sondern in der freien, kreativen, individuellen Handlung. Der Schlaf ermöglicht eine Distanz und eine Umwandlung, aus der ganz eigenständige Werke – Texte, Bilder, Werkstücke, Kompositionen etc. – hervorgehen können. Interessant wird die entsprechende Erfahrung besonders, wenn ein Kind wahrnimmt, dass es durch seine neu erworbene Kompetenz überraschende Herausforderungen bewältigen kann, deren Zusammenhang mit dem schulischen Unterrichtsstoff zunächst nicht zu erkennen war. Wenn es beispielsweise gelingt, ein lebenspraktisches Problem mit Hilfe der Mathematik zu lösen, ohne dass diese Anwendung in der Schule geübt wurde, kann sich die Erfahrung eigener Kompetenz einstellen. Das Gleiche gilt für selbst formulierte Texte, in denen die verbale Ausdrucksfähigkeit unabhängig vom konkreten Unterrichtsinhalt erprobt wird. Steiner empfiehlt daher Hausaufgaben, die eine lebenspraktische Relevanz besitzen: „In den fremden Sprachen sollten möglichst wenig Hausaufgaben gegeben werden, erst auf den späteren Stufen, also nach dem 12. Jahre; aber auch dann nur über so etwas, was im Leben wirklich vorkommt: Briefe schreiben, Geschäftsmitteilungen machen und dergleichen.“ (R. Steiner 1919/1990, S. 142)

Dass wir eine bestimmte Technik, besondere Bewegungsabläufe oder eine außergewöhnliche Erklärung von einer Lehrerin bzw. von einem Lehrer gelernt haben, lässt sich in vielen Fällen erinnern. Mit Kompetenz ist aber die verborgene Disposition gemeint, Handlungen angemessen und erfolgreich auszuführen, die wir niemals zuvor auf diese Weise wahrgenommen oder geübt haben. Für das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler

gilt, dass sie die Ursprünge ihrer Kompetenz häufig nicht auf den Schulunterricht zurückführen.

Das ist damit zu erklären, dass manche Mitschülerinnen und Mitschüler trotz der Teilnahme am Unterricht offenkundig nicht über die gleiche Handlungskompetenz verfügen. Es liegt nahe, dass die erfolgreichen Kinder ihre positiven Ergebnisse eher auf glückliche Umstände, auf eigene Begabungen oder Anstrengungen zurückführen. Wer zum Beispiel schreiben und lesen gelernt hat, wird kaum angeben können, welchen Anteil die Schule an der Entstehung dieser Fertigkeiten hatte. Die eigene Kompetenz wird so weitgehend zu einem Bestandteil der Identität, dass ihre Entstehung kaum reflektiert werden kann. Andererseits wird sich das Erlebnis einer kurzfristig erworbenen Kompetenz positiv auf die weitere Lernmotivation der Kinder auswirken.

2.3.2 Kompetenzerwerb in mittelfristiger Perspektive

Mittelfristig – im Blick auf mehrere Monate oder einige Schuljahre – muss der Unterricht dazu beitragen, die Voraussetzungen für die Bewältigung besonderer, womöglich krisenhaft auftretender Herausforderungen zu schaffen. So erscheint es notwendig, biographische Phasen mit einer gesteigerten Entwicklungsdynamik besonders ins Auge zu fassen. In der qualitativen Charakterisierung eines allgemeinen Entwicklungsverlaufs werden alterstypische körperliche und seelische Veränderungen beschrieben. Deren Dynamik und Folgerichtigkeit erfordern die Ausbildung bestimmter, möglichst genau zu beschreibender Kompetenzen. Im historischen Wandel oder durch kulturelle und individuelle Unterschiede kommt es höchstwahrscheinlich zu Modifikationen im zeitlichen Ablauf. Aus diesem Grund erscheint es besonders wichtig, den Zusammenhang der jeweiligen Kompetenzprofile mit bestimmten Entwicklungsaufgaben darzustellen.

Für dieses Vorgehen lassen sich zwei weitere Gründe angeben:

- Übergänge in der Entwicklung stellen den jungen Menschen vor neue Herausforderungen, für deren Bewältigung verschiedene Kompetenzen notwendig sind. Deren Beschreibung bildet die Grundlage für die Erarbeitung eines kompetenzorientierten Bildungsplans.
- Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die in der Biographie als Krisen erfahren werden, lässt einen Schluss auf die zuvor erworbenen Kompetenzen zu.

In den folgenden Kapiteln wird vor allem die mittelfristige Perspektive zugrunde gelegt. Dabei werden bestimmte Jahrgangsstufen (3., 6., 9. und 12. Klasse) hervorgehoben, in denen die Schülerinnen und Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit besonderen Entwicklungsaufgaben gegenüber stehen. Die Darstellungen sollen verdeutlichen, welche Kompetenzen durch den Unterricht der vorangegangenen Schuljahre für die Bewältigung dieser besonderen Übergänge erworben wurden.

Mittelfristig ist es für den Prozess des Kompetenzerwerbs wichtig, dass sich die einzelnen Lernerfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang einfügen. Außerdem wird durch wechselnde Perspektiven und zunehmende Erfahrungen die persönliche Relevanz des Gelernten fortwährend verändert. Beispielsweise werden Elemente einer neu erworbenen Fremdsprache dadurch ergänzt, dass in anderen Unterrichtsfächern die Bedeutung dieser Sprache für bestimmte historische Ereignisse oder für das Leben anderer Völker deutlich wird. Auch Einsichten in die Zusammenhänge und Gegensätze verschiedener Sprachen tragen zum Kompetenzerwerb bei. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler bemerken, dass viele grammatische Formen in Englisch, Russisch und Deutsch verschieden gebildet und verwendet werden. Besonders eindrucksvoll kann es wirken, dass sich bestimmte Gedanken und Gefühle in einer Spreche viel leichter und treffender ausdrücken lassen als in anderen. „Viel, viel wird gewonnen, wenn man einen und denselben Gedanken, der von dem einen Lehrer mit einem Schüler in der einen Sprache entwickelt wird,

auch von einem andern Schüler in der andern Sprache und von einem dritten Schüler in der dritten Sprache entwickeln lassen könnte. Es würde dann die eine Sprache die andere im reichen Maße unterstützen.“ (R. Steiner 1919/1990, S. 133)

Die Bereicherung und Vertiefung des Gelernten wird umso nachhaltiger wirken, je mehr sich ein Kind veranlasst fühlt, sich weiter damit zu beschäftigen. Steiner gibt daher den Rat, im Unterricht manches unausgesprochen zu lassen. „es ist nicht uneben für den Unterricht, wenn Sie gerade daran denken, mancherlei im Unterricht unausgesprochen sein zu lassen, so dass das Kind veranlasst ist, sich in seinen Seelenkräften weiter mit dem zu befassen, was es im Unterricht aufgenommen hat.“ (ebd., S. 185)

Es ist von besonderer Bedeutung, dass im Laufe der Schulzeit immer wieder neue Anlässe entstehen, das früher Gelernte anzuwenden. Umgekehrt wirkt es demotivierend, wenn Schülerinnen und Schüler wiederholt die Erfahrung machen, dass ihre Arbeitsergebnisse für die weiteren Bemühungen und Entwicklungsschritte bedeutungslos bleiben. Reines Prüfungswissen, das anschließend nie wieder verwendet wird, untergräbt sowohl die Würde der Lernenden als auch die natürliche Autorität der Lehrerpersönlichkeit. Auch wenn die Kinder dies zunächst nicht artikulieren, spüren sie doch die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit, wenn sie immer wieder erleben, dass die erworbene Kompetenz später zur Anwendung kommt. Nur durch die konkrete Anwendung, die von geeigneten Anlässen ausgelöst wird, erfahren sie die eigene Kompetenz.

In diesem Zusammenhang stehen die aktuellen Bemühungen um eine Portfolio-Arbeit in der Waldorfschule. (vgl. R. Iwan 2005)[7]

Dabei werden in einer Mappe vielfältige Lerndokumente zu einem Fachgebiet gesammelt, etwa schulische und außerschulische Arbeitsergebnisse, Selbstreflexionen und Rückmeldungen von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Handwerkliche Produkte und Präsentationen aus der bildenden Kunst, der Musik oder den Bewegungsfächern können durch Fotos und schriftliche Berichte dokumentiert werden. Gleichzeitig ist die Portfolio-Arbeit ein Übungsfeld, „in dem sich die Kinder Qualitätsempfinden aneignen und den Nachweis ihrer eigenen Lernfortschritte erbringen können. Mit Hilfe des Portfolios entwickeln SchülerInnen ihre eigenen, individuellen Lernwege und werden dazu angeregt, möglichst selbständig zu arbeiten und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.“ (I. Brunner 2002, S. 57)

Im Hinblick auf das weite Spektrum inzidenteller Lernprozesse ist allerdings zu fragen, ab wann und in welchem Umfang die Kinder angehalten werden sollten, ihre Lernziele und Ergebnisse zu reflektieren. Wie oben erwähnt, finden wesentliche Vorgänge des Kompetenzerwerbs unbewusst statt und führen zunächst nur zu dem Erlebnis eines Zutrauens in die eigene Handlungsfähigkeit. So kann die Portfolio-Arbeit einerseits kurz- und mittelfristig die wichtige Erfahrung des eigenen Könnens wesentlich unterstützen. Andererseits sollte die unbewusste, mittel- und langfristige Metamorphose von Fähigkeiten in Kompetenzen nicht durch das vorzeitige Fixieren von „Ergebnissen“ beeinträchtigt werden.

Wenn die eigenen Kompetenzen auch kaum bewusst sind, tragen sie doch wesentlich zu einer inneren Stärkung der Persönlichkeit angesichts großer Entwicklungsaufgaben bei. In einer Zeit, in der junge Menschen durch die verbreitete Erosion fester Familienstrukturen, durch sozialen Druck von Gleichaltrigen, ein Überangebot an Medien und ständige Verfügbarkeit von Drogen ständig gefährdet sind, bedürfen sie einer präventiven Hilfe durch die schulische Erziehung. Hier kommt dem nachhaltigen Kompetenzerwerb eine besondere Bedeutung zu. Wenn Kinder und Jugendliche in schwierigen biografischen Situationen eine Zuversicht verspüren, die ihnen gestellten Herausforderungen bewältigen zu können, entsteht daraus für sie ein wirksamer innerer Schutz. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit schafft zudem eine wichtige Grundlage für die weiteren Lernprozesse (Loebell 2000; 2006).

2.3.3 Kompetenzerwerb in langfristiger Perspektive

Durch welche Faktoren lernen die Kinder und Jugendlichen langfristig, „vom Leben zu lernen“, so dass sie als Erwachsene ihre biografischen Herausforderungen bewältigen können, die zum Zeitpunkt der schulischen Erziehung noch nicht sichtbar sind? Im Sinne dieser Perspektive bedeutet Kompetenzerwerb die Veranlagung von Willensdispositionen, die erst nach Jahrzehnten in verwandelter Form als wirksam werden.

Im Verlauf des Kompetenzerwerbs ist hinsichtlich der langfristigen Perspektive zu bedenken, dass alles Gelernte sehr viel später in verwandelter Form wirksam werden kann. Das zugrunde liegende Metamorphose-Prinzip wird von Rudolf Steiner in vielen pädagogischen Vorträgen thematisiert. So legt er den Lehrerinnen und Lehrern der neu zu gründenden Waldorfschule in August 1919 nahe, im Unterricht musikalisch-dichterische Elemente zu pflegen, weil sie damit das spätere soziale Leben der Kinder förderten. Das plastisch-bildnerische Arbeiten wirke sich dagegen positiv auf die Individualisierung aus (R. Steiner 1919/1990, S. 46). Durch Eurythmieunterricht in der Schule soll die Fähigkeit des Zuhörens befördert werden: „Wenn einer etwas erzählt, so hört der andere zu, indem er das, was in Lauten physisch lebt, in seinem Ich mittut, doch er unterdrückt es. Das Ich macht immer Eurythmie mit, und das, was wieder die Eurythmie an dem physischen Leibe ausführt, ist nur das Sichtbarwerden des Zuhörens. Sie eurythmisieren also immer, indem Sie zuhören, und indem Sie wirklich eurythmisieren, machen Sie nur dasjenige sichtbar, was Sie unsichtbar sein lassen beim Zuhören. (…) Die Menschen werden durch Eurythmie lernen, richtig zuzuhören, denn heute können sie nämlich nicht richtig zuhören.“ (ebd., S. 61)

Indem die Schülerinnen und Schüler elementare Begriffe wichtiger Lebensverrichtungen bilden – etwa über den Betrieb der elektrischen Bahn, über Seifenfabrikation, Zigarettenfabrikation, Spinnereien, Webereien etc. – entsteht in ihnen nach Steiners Auffassung die Sehnsucht, wissbegierig zu sein auf alles, was in ihrer Umgebung vorgeht. „Der Mensch würde nämlich nicht nur das davon haben, dass er dann diese Dinge weiß, sondern das Wichtigste ist, dass er fühlt, indem er durch das Leben und durch seinen Beruf geht: Er hat diese Dinge einmal gewusst; er hat sie einmal durchgenommen. Das wirkt nämlich auf die Sicherheit seines Handelns. Das wirkt auf die Sicherheit, mit der der Mensch sich in die Welt hineinstellt. Das ist sehr wichtig für die Willens-und Entschlussfähigkeit des Menschen.“ (ebd.; S. 163f)

Hier unterscheidet Steiner deutlich die kurzfristige und langfristige Wirkung des Lernvorgangs.

Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler sollte grundsätzlich aus künstlerischen Gesichtspunkten hervorgehen. Zum Beispiel kommt es beim Zeichnen einfacher geometrischer Formen darauf an, dass die Qualität jeder einzelnen Linie gefühlsmäßig erlebt wird. „Indem man nach und nach alles bloß Intellektuelle aus dem Künstlerischen, aus dem ganzen Menschen herausarbeitet, wird man auch ganze Menschen heranziehen, Menschen mit wirklicher Initiative, die wiederum Lebenskraft im Leibe haben.“ (R. Steiner 1920/1977, S. 103)

Durch die richtige Methodik im Rechenunterricht sollen langfristig die Freiheit des Menschen und damit sein Verantwortungsgefühl gestärkt werden. (R. Steiner 1920/1977, S. 153 und 157; 1922/1991, S. 109)

Nach Auffassung Steiners werden also durch didaktische und methodische Prinzipien der Waldorfpädagogik langfristig wesentliche Grundlagen für die soziale und personale Kompetenz geschaffen.

Anlässe, durch die im späteren Leben die während der Schulzeit veranlagten Kompetenzen hervortreten, scheinen in keinem systematischen Zusammenhang zu den kindlichen Lernprozessen zu stehen. So erscheint es zwar naheliegend, dass ein Erwachsener seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf entsprechende Lernvorgänge zurückführt. Ein Hinweis auf den früheren Kompetenzerwerb würde eher darin liegen, dass durch einen unvorhergesehenen Anlass eine Handlung hervorgerufen wird, die der Handelnde nicht eigens geübt oder gewohnheitsmäßig ausgeführt hat. Zum Beispiel sollte eine ehemalige Waldorfschülerin oder ein ehemaliger Waldorfschüler im Sinne von Steiners Erwartungen angesichts eines überraschenden Problems Entschlusskraft und Verantwortungsgefühl beweisen, obwohl ihm eine entsprechende Situation ganz unbekannt war. Ebenso sollten sich die Waldorfschul-Absolventen in schwierigen Lebensfragen als schöpferisch und initiativ erweisen.

Über die möglichen Ursprünge ihrer Handlungskompetenz äußern ehemalige Waldorfschülerinnen und Waldorfschüler selbst manche Vermutungen. Teilnehmer der Absolventenstudie von Barz und Randoll (H. Barz / D. Randoll 2007) gestehen der Waldorfschule einen „günstigen“ oder „eher günstigen Einfluss“ auf die Ausbildung bestimmter persönlicher Eigenschaften zu:

- auf die eigene Fähigkeit, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten (75,0%);
- auf das eigene Selbstvertrauen (im Sinne von: „Ich kann etwas“) (64,2%);
- auf das eigene Selbstwertgefühl (im Sinne von. „Ich bin etwas wert“) (62,1%). (Loebell 2007b, S. 344)

Als Vorteil gegenüber anderen Menschen nennen viele ehemalige Waldorfschülerinnen und Waldorfschüler u. a. ihre Kreativität, deren Ursache oft ausdrücklich in dem Schulbesuch gesehen wird. Dabei sind die jüngeren Probanden (30 bis 37 Jahre alt) sogar zu einem noch größeren Anteil als die älteren (über 50jährigen) davon überzeugt, dass sie der Schule einen günstigen Einfluss auf ihre Kreativität zu verdanken haben (90,9% gegenüber 84,3%). Auch Offenheit gegenüber Neuem, Neugierde und vielseitige Interessen werden von den Befragten als Vorteile ihrer Persönlichkeitsbildung durch die Waldorfschule genannt. (ebd., S. 345)

Auch ein positiver Einfluss der Schule auf die Ausbildung eigener sozialer Fähigkeiten wird von einer großen Anzahl der Befragten anerkannt:

- 78,8% sehen einen günstigen oder eher günstigen Einfluss der Waldorfschule auf die eigene Fairness und Toleranz;
- 80,7% auf die Fähigkeit, auf Schwächere Rücksicht zu nehmen;
- 79,1% auf das eigene Verantwortungsgefühl gegenüber anderen Menschen;
- 76,4% auf die eigene Bereitschaft, Mitverantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen. (ebd., S. 347)

So plausibel der Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Konzept Steiners und seinen Wirkungserwartungen einerseits und den späteren Persönlichkeitsmerkmalen der Absolventen andererseits erscheinen mag, ein empirischer Beleg ist damit nicht gegeben.

Das Bewusstsein, das ältere Menschen von ihren eigenen, früh veranlagten Kompetenzen besitzen, drückt sich vor allem in ihrer Lebenssicherheit aus. Auch die seelische und körperliche Gesundheit stellt eine bedeutende Grundlage für die Gestaltung der persönlichen Lebensverhältnisse dar. Es stellt sich die Frage, in wie weit Pädagogik einen Beitrag leisten kann, um die stärkenden Kräfte im Menschen zu unterstützen. Nicht die ständige Abwesenheit jeglicher Erkrankung ist das Ziel, sondern die Förderung von Kräften, die

der Gesundheit zuträglich sind (Salutogenese). Andererseits beruht die Lebensbewältigung des Erwachsenen auf seiner Fähigkeit, Herausforderungen mit Selbstvertrauen und Zuversicht zu ergreifen (Resilienz). Die Bedeutung dieser beiden Faktoren soll im Folgenden etwas genauer dargestellt werden.

Salutogenese

Wenn die selbständige Lebensbewältigung als allgemeines langfristiges Ziel angenommen wird, so bilden die seelische und körperliche Gesundheit dafür wesentliche Voraussetzungen. Es ist demnach zu fragen: Kann mit Hilfe der Schule eine Kompetenz zur gesunden Lebensführung ausgebildet werden? Wann und wie können wir die jungen Menschen rechtzeitig darauf vorbereiten, selbst Verantwortung für ihre Gesundheit zu übernehmen? Die inneren Kräfte des Menschen, die eine Grundlage für ihre Gesundheit bilden, beschreibt der israelisch-amerikanische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky in seinem Konzept der Salutogenese. Antonovsky wurde 1970 aufmerksam auf eine Tatsache, die ihn tief bewegte: In einer Umfrage unter jüdischen Frauen, die zwischen 1914 und 1923 in Mitteleuropa geboren worden waren, zeigte sich, dass 29% von ihnen später als psychisch gesund bezeichnet werden konnten. Für Antonovsky war es weniger interessant, dass in der Kontrollgruppe der Frauen ohne KZ-Erfahrung der Anteil psychisch Gesunder weit größer (nämlich 51%) war. Vielmehr fragte er sich, wie es überhaupt dazu kommen konnte, dass Menschen mit einer derart erschütternden Lebensgeschichte ihr seelisches Wohlbefinden wieder erreichten, wobei die Frage nach der körperlichen Gesundheit ähnliche Ergebnisse erbrachte.

- Angesichts von psychisch und körperlich gesunden jüdischen Frauen, die das Grauen eines KZ überlebt hatten, versuchte Antonovsky, die seelischen Merkmale von Menschen aufzufinden, die unter lebensbedrohenden äußeren Bedingungen gesund bleiben. Was diese Personen auszeichnet, nennt er „Kohärenzgefühl“. Es besteht aus drei Komponenten:
- Erstens sind sich die betreffenden Menschen sicher, dass es ihnen grundsätzlich möglich ist, die Ereignisse in ihrem Leben zu verstehen. Viele Erfahrungen haben zu ihrer Überzeugung beigetragen, dass sie in dem was ihnen zustößt, eine Ordnung und eine klare Struktur erkennen können. Zum größten Teil erscheinen ihnen die künftigen Geschehnisse vorhersagbar; und wenn doch einmal etwas ganz überraschend geschieht, so können sie es zumindest einordnen und erklären.
- Zweitens gehört zum Kohärenzgefühl die Erfahrung, dass man Widrigkeiten im Leben als Herausforderungen annehmen und irgendwie bewältigen kann. Wer so im Leben steht, fühlt sich nicht ungerecht behandelt oder in die Opferrolle gedrängt. Er sieht sich vielmehr aufgefordert, selbst tätig zu werden und sich nicht nur auf andere zu verlassen.
- Schließlich zeichnen sich Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl dadurch aus, dass sie sich mit Lebensbereichen verbunden haben, die ihnen wichtig sind und sinnvoll erscheinen. Für sie gibt es Probleme und Pflichten, die es wert sind, dass man Energie für sie aufwendet. Dabei handelt es sicht nicht selten um große Anforderungen und schmerzvolle Schicksalsschläge – wie z.B. bei schwerer Erkrankung oder Tod eines Angehörigen. Dennoch gelingt es den betreffenden Personen, die Bedeutsamkeit eines solchen Ereignisses zu erleben und mit eigener Kraftanstrengung darauf zu reagieren.

Die drei Komponenten „Verstehbarkeit“, „Handhabbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“ oder „Sinnhaftigkeit“ bilden laut Antonovsky im Kohärenzgefühl einen dynamischen Zusammenhang. Kinder, die diese Eigenschaften in hohem Maße besitzen, erscheinen „verletzlich, aber unbesiegbar“ (E. Schiffer 2001, S. 45). Bisher ist nicht geklärt, wie und wodurch einzelne Menschen diese drei Komponenten ausgebildet haben. Es mag sinnvoll sein, dass in der Schule verstehbare, handhabbare und sinnhafte oder bedeutsame Zusammenhänge erfahren werden können. Aber ob die Kinder dadurch ein Kohärenzgefühl

entwickeln oder ob eine entsprechende Anlage bereits vorliegen muss, konnte bisher nicht nachgewiesen werden.

Es erscheint plausibel, dass Menschen, die im Bewusstsein ihrer eigenen Handlungsfähigkeit jede Herausforderung des Lebens annehmen, auch wirksamer für die eigene Gesundheit sorgen können. Und so hat das Konzept der Salutogenese seit seiner Entstehung vor fast 20 Jahren breite Beachtung gefunden. Dennoch bleiben einige Fragen ungelöst. Antonovsky geht es erklärtermaßen nicht um die Heilung von Krankheiten, sondern um das Auffinden der Kräfte, die einen Menschen gesund machen. Allerdings hat er niemals definiert, was er unter Gesundheit und Krankheit versteht. (A. Franke in A. Antonovsky 1997, S. 182)

Zudem schreibt er selbst, dass er keine Daten kennt, die einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl, Bewältigung[8] („Coping“) und Gesundheit aufzeigen. (ebd., S. 141)

Inzwischen gibt es eine Reihe von Studien, die diesen Fragen nachgegangen sind. Darin zeigt sich z.B. die Tendenz, dass

- das Kohärenzgefühl von Frauen im Allgemeinen niedriger ist als das von Männern (aber sind sie deshalb generell weniger gesund?)
- und dass das Kohärenzgefühl im Alter ansteigt (obwohl doch die Gesundheit wohl eher abnimmt).
- Es gibt einige Krankheiten (Krebs, Rheuma) bei denen die Patienten kein niedrigeres Kohärenzgefühl haben als Gesunde.

Bisher konnte der Zusammenhang von Kohärenzgefühl und körperlicher Gesundheit kaum festgestellt werden, wohl aber der Zusammenhang mit seelischem Wohlbefinden. Daraus ergibt sich allerdings die Frage: Sind die Merkmale der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit Voraussetzungen für seelische Gesundheit oder nur deren Ausdruck?

Betrachtet man die drei genannten Komponenten genauer, entstehen weitere Fragen:

- Zur Verstehbarkeit: Ist es wünschenswert, dass die Menschen das Gefühl haben, alles zu verstehen bzw. sofort eine Erklärung für jede neue Situation zu haben?
- Zur Handhabbarkeit: Kann es nicht eine wichtige Fähigkeit sein, Hilfe annehmen zu können, statt alle Hindernisse selbst zu überwinden?
- Zur Bedeutsamkeit: In schweren Lebenskrisen mag es vielleicht lange dauern, bis man die Sinnhaftigkeit des Geschehens erkennt; könnte es nicht sein, dass solche Krisen wesentlich zur Reifung der Persönlichkeit beitragen?

Salutogenese ist kein Rezept für richtige Lebensgestaltung, sondern sie liefert eine Beschreibung von kognitiven Merkmalen gesunder Menschen. Damit gibt Antonovsky wertvolle Anregungen dafür, wie man lernen kann, Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zu übernehmen und angemessen mit Krankheiten umzugehen. Aber er selbst sagt in dem einzigen Vortrag, den er (1990) in Deutschland gehalten hat: „Wer sagt, dass Gesundheit der einzige Wert im menschlichen Lebens ist oder auch nur der wichtigste?“ (a.a.O., S. 189)

Diese Frage stellt der israelische Wissenschaftler in Deutschland, weil er darauf aufmerksam machen will, dass Salutogenese nichts mit der Moralität eines Menschen zu tun hat: „Natürlich muss gesagt werden, dass das starke Kohärenzgefühl und die daraus resultierende Gesundheit von Nazis, von religiösen Fundamentalisten, patriarchalischen Männern, Kolonialisten, aristokratischen und kapitalistischen Unterdrückern nur auf Kosten ihrer Opfer erreicht werden kann. (...) Eine salutogenetische Orientierung macht keine Vorschläge für ein gutes Leben im moralischen Sinne, sie kann nur das Verständnis von Krankheit und Gesundheit erleichtern.“ (ebd.)

Für eine Schule ergibt sich daher eine weitere wichtige Frage: Wozu soll die Gesundheit Kinder in ihrem späteren Leben befähigen? Umgekehrt ist zu bedenken, was eine Krankheit für die Biografie eines Menschen bedeutet. Es gibt bedeutende Persönlichkeiten, deren Lebenswerk nur entstehen konnte, weil sie sich mit einer schweren Behinderung oder Krankheit auseinandersetzen mussten, wie z. B. Friedrich Schiller, der sich immer wieder dem Tod nahe fühlte. So entschließt er sich im Alter von 31 Jahren, seine Professur als Historiker aufzugeben und sich ganz der Dichtkunst zu widmen. An seinen Freund Körner schreibt er am 24. Mai 1791: „Überhaupt hat dieser schreckhafte Anfall mir innerlich sehr gut getan. Ich habe dabey mehr als ein mal dem Tod ins Gesicht gesehen, und mein Muth ist dadurch gestärkt worden." (zit. bei S. Damm 2004, S. 139)

Krankheit erscheint in der Biografie unter Umständen nicht nur als Widerstand, der zu überwinden ist, sondern als Schicksalsmotiv, das dem Leben eine Wendung, vielleicht sogar einen neuen Sinn gibt. In vielen Künstlerbiografien erscheint die Behinderung durch körperliches Leiden von größter Bedeutung für das Werk. Als Beispiele denke man etwa an Ludwig van Beethoven, der noch komponierte, als er bereits sein Gehör verloren hatte. an die Gehbehinderung der Schriftstellerin Selma Lagerlöf oder an den Maler Alexej Jawlenski mit der Lähmung seiner Hände. Ohne die Krankheit und den damit verbundenen Kontrollverlust wäre das Werk dieser Künstler so nicht entstanden. Wenn im Unterricht etwa durch Beschäftigung mit den Biographien bedeutender Persönlichkeiten erfahren wird, dass Krankheit ein wichtiges Lebensmotiv sein kann und Gesundheit nicht selbstverständlich ist, kann in den Kindern ahnungsweise die Frage auftauchen: Warum bin ich gesund, und welche Aufgabe kann sich daraus für mein Leben ergeben?

Resilienz

Physische und psychische Gesundheit ist nur eine Komponente für die Kompetenz zur allgemeinen Lebensbewältigung. So nennt Rudolf Steiner außerdem Mut, Initiative und Lebenstüchtigkeit der Persönlichkeit, soziale Kompetenz, die Fähigkeiten der Liebe und Verehrung als Ziele seines pädagogischen Konzepts (vgl. dazu Loebell 2007b). Er fordert von der Schule, dass die Kinder dort lernen sollten, „vom Leben zu lernen".[9] Damit verweist er auf eine Handlungskompetenz, die es ermöglicht, unvorhergesehene Herausforderungen (wie z. B. eine Krankheit) anzunehmen und sie geistesgegenwärtig mit Fantasie zu bewältigen. Diese umfassende Handlungskompetenz beruht, wie oben dargestellt, auf weiteren Kompetenzen im Hinblick auf Fachkenntnisse, Methoden, Sozialverhalten und die eigene Person. Sofern sie zu wesentlichen Bestandteilen der Persönlichkeit geworden sind, erscheint diese als „resilient".

Mit „Resilienz" wird eine seelische Spannkraft, Elastizität und Strapazierfähigkeit bezeichnet, die einen Menschen in die Lage versetzt, schwere Belastungen im Leben gesund zu bewältigen. Durch folgende Faktoren ist diese Eigenschaft gekennzeichnet:[10]

a) Problemlösefähigkeiten,
b) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,
c) Positives Selbstkonzept / hohes Selbstwertgefühl,
d) Fähigkeit zur Selbstregulation,
e) Internale Kontrollüberzeugung / realistischer Attribuierungsstil,
f) Hohe Selbstkompetenz: Empathie / Kooperations-und Kontaktfähigkeit / soziale Perspektivenübernahme / Verantwortungsübernahme,
g) Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten),
h) Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust),
i) Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl),
j) Talente, Interessen und Hobbys.

Bei manchen Kindern soll von Geburt an eine solche Fähigkeit der Stressbewältigung zu beobachten sein. (R. Oerter 1993)

Allerdings wird Resilienz heute nicht mehr als eine Kombination stabiler Persönlichkeitsmerkmale angesehen, sondern eher als eine zeitlich begrenzte Kapazität zur Bewältigung schwieriger Herausforderungen (Fingerle 2007, S. 299). Eine wesentliche Komponente des Resilienz-Konzepts besteht in seiner Relation zum Auftreten starker psychosozialer Belastungen. „Resilienz bedeutet (…) stets, dass besondere Widerstände und Schwierigkeiten zu überwinden waren, dass eine besondere Bewältigungsleistung erbracht wurde (R. Göppel 2007, S. 251). Aus der Sicht des Neurobiologen beschreibt Gerald Hüther den entsprechenden Stabilisierungsvorgang: „Wiederholt auftretende, kontrollierbare psychosoziale Belastungen (oder besser: Herausforderungen) führen so zu einer sukzessiven Stabilisierung, Bahnung und verbesserten Effizienz der in die Antwort involvierten neuronalen Netzwerke und Verschaltungen. Sehr komplexe, verschiedenartige und vielseitig kontrollierbare Belastungen sind offenbar notwendig, um die individuellen genetischen Möglichkeiten zur Strukturierung eines entsprechend komplexen Gehirns nutzen zu können.“ (G. Hüther 2007, S. 50)

Dennoch kann auch die Schule schützende Faktoren ausbilden und damit die Entstehung von Resilienz unterstützen, sofern sie bestimmte Anforderungen erfüllt: „Folgende spezifische Qualitäten konnten der schulischen Umgebung die Funktion eines Schutzfaktors zuweisen: Schulen, in denen

- ein hoher, aber angemessener Leistungsstandard an die Schüler gestellt wird,
- den Schülern verantwortungsvolle Aufgaben übertragen werden,
- es klare, konsistente und gerechte Regeln gibt,
- Schüler häufig für ihre Leistungen und ihr Verhalten verstärkt werden,
- Möglichkeiten des kooperativen Lernens und der Partizipation bestehen,
- Lehrer respekt- und verständnisvoll den Schülern begegnen,
- positive Peer-Kontakte bestehen,
- enge Zusammenarbeit mit Elternhaus und anderen sozialen Einrichtungen besteht,
- Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote verankert sind,
- außerschulische Aktivitäten organisiert werden, bei denen die Schüler gemeinsame Ideen und Interessen teilen können,
- insgesamt ein wertschätzendes Schulklima vorherrscht.“ (Wustmann 2005, S. 198)

Ergänzt werden diese Elemente durch unterstützende Bedingungen im weiteren sozialen Umfeld wie z.B. „kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen.“ (ebd., S. 196)

Ein großer Teil der genannten Faktoren lässt sich in Steiners Konzept der Waldorfpädagogik eindeutig identifizieren (Loebell 2007a). Besonders die Rolle der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers als Pädagogen und Lernbegleiter über acht Jahre ermöglicht eine autoritative, verantwortungsvolle Beziehung zu den Kindern (Loebell 2004).

2.4 Zur Praxis der Waldorfpädagogik

Verschiedene Elemente der Waldorfpädagogik, die in den folgenden Kapiteln erwähnt werden, seien hier in Kürze dargestellt:

Ein wesentliches Prinzip besteht in dem besonderen Stellenwert der Lehrerpersönlichkeit für die Erziehung. So betreut der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin eine Klasse meist acht Jahre lang. Damit wird er/sie in dieser Zeit zur wichtigsten Bezugsperson für die Schülerinnen und Schüler. Durch intime Vertrautheit mit allen Kindern der Klasse kann er/sie (gemeinsam mit den Fachlehrerinnen und Fachlehrern der Klasse) jedes einzelne individuell fördern. Die wichtigsten pädagogischen Mittel dafür sind die Auswahl der

Unterrichtsinhalte und die Methoden der Vermittlung. Dennoch wirken Pädagoginnen und Pädagogen in erster Linie durch ihre Persönlichkeit. Steiner selbst betont, dass die Autorität der Lehrerin bzw. des Lehrers nicht „anbefohlen“ und „äußerlich festgestellt“ sein dürfe, und spricht von einem „zarten autoritativen Verhältnis“. (1923/1982, S. 95f) Darunter wird heute – bezogen auf den Erziehungsstil von Eltern – ein Verhalten verstanden, das sich auszeichnet durch „ein hohes Maß an Unterstützung bzw. einfühlsamer Zuwendung sowie ein hohes Ausmaß an Anspruchsetzung bezüglich kindlicher Leistungen“, sowohl in Bezug auf Sozialverhalten als auch auf schulische Anstrengungen. (Rheinberg / Bromme / Minsel / Winteler und Weidenmann 2001, S. 290)

Das freie Erzählen hat in der Waldorfpädagogik einen hohen menschenbildenden Stellenwert. Vor allem in der Unter-und Mittelstufe bildet es die Möglichkeit für Schüler und Schülerinnen neben den bewussten gedanklichen, tätigen und sozialen Lernebenen einen ganz anderen seelischen Erfahrungsraum auszubilden. Wer als Lehrerin bzw. Lehrer (oder Schülerin bzw. Schüler) im konkreten Unterricht erlebt hat, mit welchem Interesse, mit welcher Hingabe, Anteilnahme und anhaltender Konzentration sich Kinder einer bildhaften Erzählung zuwenden können, wird die Intensität dieser Begegnung nie vergessen. Von entscheidender Bedeutung für die menschenbildende Wirkung des Erzählunterrichtes ist die innere Freiheit, aus der heraus sich die zuhörenden jungen Menschen mit dem Erzählstrom verbinden. Nicht die Ermahnung durch den „moralischen Zeigefinger“ eines erwachsenen Erziehers verändert die innere Werthaltung des Kindes. Nur jene Bilder, welche aus freiem Willen vom jungen Zuhörer ergriffen, erkannt und bewegt werden, können die Tiefe der eigenen Wertebildung erreichen. Dieses zeigt sich besonders deutlich bei den Geschichten, welche aus konkreten Situationen im Schulleben vom Erzieher selbst entwickelt werden, um zum Beispiel eine erlebte soziale Not oder Unfähigkeit einer Schülerin, eines Schülers oder einer Schülergruppe zu verarbeiten und zu verwandeln: Diese „Moralischen Geschichten“ stellen in der Unterstufe durch Bilder dar, was äußerlich vorgefallen ist. Dadurch schafft der Erzähler den Kindern einen Freiheitsraum, in welchem sie aus der Tiefe ihres Wesens ein stärkeres Mitempfinden, neu gewählte Standpunkte und ganz eigene Impulse zur Veränderung ergreifen können.

Kontinuität und Regelmäßigkeit werden auch durch den Hauptunterricht gewährleistet, mit dem jeder Schultag morgens zur gleichen Zeit beginnt und während der ersten acht Schuljahre von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer geleitet wird. Etwa 1 ¾ Stunden arbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam bis zur ersten Pause z.B. in Form von Körperbewegung, künstlerischem Üben, sachbezogenen Darstellungen, Aufgabenbearbeitung und Erzählungen. In der Oberstufe wird der Hauptunterricht von wechselnden Epochenlehrerinnen oder -lehrern erteilt. Die Arbeitsformen wechseln in einem Ablauf, der in den unteren Klassen stärker ritualisiert ist und im Laufe der Schuljahre in immer freiere Gestaltung übergeht, abhängig vom jeweiligen Fach und den entsprechenden Methoden.

Eine „Epoche“ im Hauptunterricht dauert etwa drei bis vier Wochen. Während dieser Zeit wird jeden Morgen das gleiche Fach unterrichtet: Deutsch, Mathematik, Formenzeichnen oder Geometrie, Sachkunde (z.B. Landbau und Hausbau in der dritten Klasse), Heimatkunde, Geographie, Geschichte, Menschen-und Tierkunde, Pflanzenkunde, Geologie, Astronomie, Physik oder Chemie. Natürlich ändert sich der Fächerkanon von Jahr zu Jahr. Meist erarbeiten die Schülerinnen und Schüler während einer dieser mehrwöchigen Arbeitsphasen ein „Epochenheft“, in dem die wesentlichen Arbeitsschritte und Ergebnisse schriftlich und zeichnerisch dokumentiert werden. Auf den Hauptunterricht folgen im Laufe des Schultages weitere Fächer: Im Allgemeinen ab der ersten Klasse zwei Fremdsprachen, Handarbeit, Musik, Eurythmie, Turnen, Religion sowie meist ab der sechsten Klasse Gartenbau und Werken.

Sexualkunde ist an Waldorfschulen kein eigenständiges Unterrichtsfach, wenngleich ihr in der Regel immer wieder spezielle Unterrichtssequenzen in allen Altersstufen gewidmet

werden. Sie ist in ihrer Komplexität notwendig fächerübergreifendes Prinzip und Bestandteil des gesamten pädagogischen Auftrags. In der Waldorfpädagogik wird der Fachbereich Sexualkunde nicht nur im Sinne klassischer Aufklärungskonzepte, sondern im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung, also als Bildungsfrage verstanden. In diesem Sinne beginnt Sexualerziehung im Kleinkindalter und führt im Jugendalter notwendig in einen selbstregulierten Lernprozess über.[11]

2.4.1 Fachkompetenzen

Bei der Auswahl der Lerninhalte sind verschiedene Gesichtspunkte zu berücksichtigen.

a) Der Unterrichtsstoff kann zur Bildung des Kindes beitragen, sofern in ihm ein Bezug zum Wesen des Menschen liegt. Damit sind weder utilitaristische Kriterien noch vordergründige Anthropomorphismen gemeint. Vielmehr beruht die anthroposophisch begründete Pädagogik auf der Annahme, dass der wahrnehmende und denkende Mensch in der Welt auf diejenigen Elemente aufmerksam wird, die er selbst in anderer Form in sich trägt.[12] Die verschiedenen Bereiche der Welterscheinungen erhalten eine innere Ordnung und Relevanz durch ihre besondere Beziehung zum Menschenwesen.

b) Darüber hinaus sind die Lerninhalte so auszuwählen, dass ihre Entsprechung zu den aktuellen Entwicklungsaufgaben von den Kindern erfahren werden kann. Im kritischen Diskurs über die Schuldidaktik wurde zum Teil bemerkt, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht kaum eigene Erkenntnisfragen stellten, obwohl sie doch die Lernenden sind: „Lehrerfragen sind konstituierend für das Stattfinden von Unterricht, Schülerfragen dagegen nicht; der Unterricht reproduziert sich ohne eine einzige Schülerfrage." (K. Holzkamp 1995, S. 462). Die grammatische Frageform wird von Schülern offenbar im Wesentlichen verwendet, um Klarheit über bestimmte Aufgabenstellungen zu erlangen. Dennoch kann das Interesse der Kinder Indikator für eine innere, nicht artikulierte Frage sein, wenn sie im Unterrichtsinhalt eine bildhafte Entsprechung für die eigene Entwicklungsaufgabe erkennen (vgl. oben, 2.2). Dieser Gesichtspunkt ist neben dem allgemeinen Bezug zum Menschenwesen grundlegend für die Lehrplangestaltung in Waldorfschulen.

c) Drittens ist der sachlogische Aufbau des Lernstoffs von elementarer Bedeutung: Vor der Einführung neuer Inhalte müssen die notwendigen Voraussetzungen im Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler veranlagt und gesichert worden sein. Dabei ist auch zu berücksichtigen, auf welche expliziten Kenntnisse die Lernenden zurückgreifen müssen, und welche Lerninhalte im Zuge der Fähigkeitsbildung vergessen werden sollten. Wichtig sind dabei auch die Beziehungen der Fächer untereinander, z. B. die Schulung der Raumund Körperorientierung im Sport als Hilfe für mathematisches Denken (vgl. P. H. Maier 1994) oder die Kenntnis der muttersprachlichen Grammatik als Voraussetzung für den Fremdsprachenunterricht. Wesentlich für den langfristigen Lernprozess ist schließlich auch, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder Gelegenheit bekommen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden. Dabei kann ihr Vertrauen in die Lehrerinnen und Lehrer gestärkt werden, deren Anleitung ihnen zu dem erlebten Kompetenzerwerb verholfen hat.

d) Nicht zu vernachlässigen ist auch die lebensweltliche Bedeutung, die ein Unterrichtsinhalt für Kinder zu einer bestimmten Zeit und in einer besonderen Umgebung hat. Neben den Kriterien der Menschenbildung gibt es auch völlig berechtigte pragmatische Gründe für die Stoffauswahl. Dies gilt in besonderem Maße für die Kulturtechniken Schreiben, Lesen, Rechnen, ohne die ein normales Leben nicht möglich wäre. Aber auch Verkehrsunterricht (Fahrradprüfung, Orientierung im öffentlichen Personennahverkehr etc.) oder Schwimmen tragen zur selbstverständlichen Alltagsbewältigung bei. Schließlich werden auch mindestens basale Fähigkeiten im Bereich von Naturwissenschaften und Fremdsprachen sowie elementare Kenntnisse in Geschichte und Geographie heute zu Recht von jedem Schulabgänger erwartet.

2.4.2 Methodenkompetenzen

Die Waldorfschulpädagogik bietet durch das Klassenlehrer-Prinzip und die epochale Gliederung des Hauptunterrichts außerordentlich günstige Bedingungen für vielfältige Erfahrungen im methodischen Arbeiten. Die Lehrerinnen und Lehrer, die eine Klasse meist acht Jahre lang im morgendlichen Hauptunterricht betreuen, können die einzelnen Schülerpersönlichkeiten sehr intim kennen lernen. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, langfristig tragfähige Arbeitsgewohnheiten und Lernformen anzulegen. So kann die selbständige Erarbeitung anspruchsvoller Lerninhalte über lange Zeit – einzeln und in wechselnden Gruppen – sowohl im Haupt- als auch im Fachunterricht eingeübt werden. Übliche und regelmäßig eingesetzte Methoden sind etwa:

a) Erzählen, Fragen, Gespräch der Kinder
b) Fragen der Lehrerin bzw. des Lehrers
c) Unterrichtsgespräch
d) Bildhafte Darstellung
e) Szenische Darstellung
f) Künstlerisches Sprechen
g) Musizieren
h) Spielen[13]
i) Übungen zur Raumorientierung
j) Körperbewegung
k) Übungen der Feinmotorik (z.B. Fingerspiele)
l) Exakte Aufgabenstellung für eigenständiges Arbeiten (einzeln, in Gruppen oder als Klassengemeinschaft):
    - Erkunden, Recherchieren: Beobachten, Suchen, Informationen sammeln, Orientierungsaufgaben, Kennen lernen der Bibliothek
    - Sammeln, Ordnen
    - Lösungen suchen: Rechnen, Rätsel lösen
    - Schreiben: Abschreiben, Diktate, eigene Texte: Beschreibung, Erzählung, Bericht, Dialog, Brief, Gedicht, Rätsel etc.
    - Gestalten: Schrift, Zeichnung, Bild, Landkarte, Visualisierung, Heftgestaltung
    - Üben: Wiederholende Tätigkeiten zur Verbesserung einer Leistung bzw. zur Schaffung einer Routine
    - Präsentieren: Referat, Bericht, Vorführung, Workshop
    - Erklären durch Kinder für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler
    - Anleiten von Tätigkeiten durch Kinder
    - Projekte (einzeln oder in Gruppen) durchführen, z. B.:
        - Malen, Zeichnen, Plastizieren,
        - Musikalische Arbeit,
        - Planen (Klassenfahrt u. ä.),
        - Messen und Wiegen,
        - Konstruieren (Modelle, technische Einrichtungen),
        - Handwerkliches Arbeiten etc.
        - Exkursionen mit entsprechenden Aufgaben.

Je nach Fach und Epocheninhalt sind verschiedene Arbeitsformen zu kombinieren, so dass die Kinder nicht nur in fachlicher, sondern auch in methodischer Hinsicht ihre Kompetenz fortlaufend erweitern.

2.4.3 Sozialkompetenz

Die Ausbildung der Sozialkompetenz ist unter anderem dadurch geprägt, dass sich der Bedeutungsgehalt wesentlicher Begriffe für das soziale Leben stark verwandelt. Dies gilt z. B. für das Verständnis von Freundschaft, das in Längsschnittstudien von Keller und Edelstein ermittelt wurde. (Keller, M. / Edelstein, W. 1993)

Von Viertklässlern wurden dabei Beziehungen als Freundschaften bezeichnet, wenn die Vorlieben des anderen Kindes mit den eigenen Spielbedürfnissen übereinstimmten. Erst auf der nächsten Entwicklungsstufe wurde erwartet, dass sich die Partner einander wechselseitig anpassen. In der sechsten Klasse näherten sich die Kinder dieser höheren Stufe des Freundschaftskonzepts an, ohne diese im Durchschnitt bereits zu erreichen. Um die stufenweise Entwicklung des Freundschaftskonzepts zu beschreiben, unterscheiden die Autoren:

- Erste Stufe: Das Konzept einer engen Freundschaft wird nicht verstanden; Freunde sind die, mit denen man spielt.
- Zweite Stufe: Kriterium ist die Häufigkeit des Kontaktes.
- Dritte Stufe: Kriterien: Die wechselseitige Nähe und Vertrauen (Teilen von Geheimnissen).
- Vierte Stufe: Kriterien: Gegenseitige Vertrautheit und Verlässlichkeit, das Teilen von Erfahrungen und Gefühlen, das gegenseitige Verständnis. (Montada 2002b, S. 643)

Das Zusammenbleiben über mehrere Jahre hinweg unterstützt nach Auffassung von Oswald und Krappmann den Aufbau dauerhafter Gruppen und Zweierbeziehungen. „Die Dauerhaftigkeit in den Beziehungen scheint den Kindern willkommen zu sein, jedenfalls ist ständiger Wechsel kein Kennzeichen der mittleren Kindheit.“ (Oswald / Krappmann 1991, S. 213)

In diesem Sinne scheint es für die soziale Kompetenz der Heranwachsenden besonders hilfreich zu sein, wenn sie über viele Jahre in Lern- und Arbeitsgemeinschaften zusammen bleiben.

Dabei verändert sich das Verständnis von „Freundschaft“ im Laufe der Kindheit. Werden Kinder im Vorschulalter befragt, so zeigt sich, dass sie das Konzept einer engen Freundschaft noch nicht verstehen (Stufe 1). In den Schuljahren 1 bis 3 wird meist die zweite Stufe realisiert. Von Viertklässlern wurden in einer Befragung dagegen solche Beziehungen als Freundschaften bezeichnet, in denen Vorlieben des anderen Kindes zu den eigenen Spielbedürfnissen passten. Erst später, etwa ab der sechsten Jahrgangsstufe, wird die vierte Stufe des Freundschaftskonzepts erreicht.

Auch der Begriff „Gerechtigkeit“ verändert seine Bedeutung. Während nach J. Piaget etwa 2/3 der Sechs- bis Achtjährigen noch verbotene Handlungen als „ungerecht“ bezeichnen, eben weil sie verboten sind, so betrachten fast 3/4 der Neun- bis Zehnjährigen die ungleiche Behandlung von Kindern als nicht gerecht. Und während die jüngeren Kinder Sühnestrafen fordern, wenn sie Normverletzungen zu beurteilen haben, plädieren die Älteren für Strafen, die eine Wiedergutmachung beinhalten oder eine natürliche Konsequenz der Verfehlung darstellen. (Montada 2002, S. 630)

In der Zeit zwischen dem zehnten und zwölften Jahr spielt die absolute Gerechtigkeit im Sinne der Gleichbehandlung eine außerordentlich wichtige Rolle. Die Kinder werden in dieser Zeit besonders sensibel für diese Frage. So erscheint es unbedingt notwendig, gerechtes und ungerechtes menschliches Handeln etwa im Deutsch- oder Geschichtsunterricht wiederholt zu thematisieren. Erst für die Dreizehn- bis Vierzehnjährigen bekommt die relative Gerechtigkeit eine Bedeutung: In diesem Alter beurteilen die Jugendlichen einen Regelverstoß danach, wie er zustande kam. Zum Beispiel können sie einsehen, dass für die Beurteilung von Fehlern nicht nur deren Anzahl, sondern auch deren Qualität von Bedeutung ist.

Die Gesichtspunkte für eine gerechte Beurteilung von Regelverstößen in der Schule sollten so konsistent und nachvollziehbar sein, dass die feine Wahrnehmung der Kinder unterstützt wird. Das Schlichten von Streitigkeiten oder Diskussionen über die Sanktionie-

rung aktueller Vorfälle erfordern von den Kindern eine innere Ruhe, die gerade bei den Jüngeren nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Notwendig ist daher die wiederholte Erfahrung klärender Aussprachen, damit das Grundvertrauen in die Schutzfunktion von Lehrerin bzw. Lehrer und Klassengemeinschaft immer wieder gestärkt wird. Die Vorbereitung einer Gesprächskultur sollte schon in der ersten Klasse beginnen, damit die Kinder in der Mittelstufe zu ertragreichen, sozial förderlichen Arbeitsgesprächen befähigt sind. Dies gilt z. B. für den Fremdsprachenunterricht, in dem die Kinder lernen, einander aufmerksam zuzuhören und auf das Gehörte einzugehen.

2.4.4 Selbstkompetenz

Schulische Erfahrungen können erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts haben (G. Opp 2007). Dabei ist die Rolle der Lehrerpersönlichkeit nicht zu unterschätzen; denn „unter den am häufigsten angetroffenen positiven Rollenmodellen im Leben widerstandsfähiger Kinder, die erhebliche Entwicklungsrisiken im Leben überwinden, ist ein Lieblingslehrer. Alle widerstandsfähigen Jungen und Mädchen in der Kauai-Längsschnittstudie konnten auf mindestens einen Lehrer in der Grundschule, höheren Schule oder der Universität verweisen, der sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte.“ (E. Werner 1997, zit. nach Opp 2007, S. 235)

Auch der britische Kinderpsychologe Michael Rutter hebt die Rolle der Lehrerpersönlichkeit für die positiven Schulerfahrungen hervor, aus denen später größeres Selbstvertrauen und eine überlegtere Lebensplanung hervorgehen können. „Rutters Ansicht nach sind es weniger die konkreten kognitiven Lerninhalte, die in diesem Sinn von Bedeutung für die zukünftige Entwicklung sind, als vielmehr das gestärkte Selbstvertrauen, das generalisierte Kompetenzgefühl, die positive Einstellung zum Lernen überhaupt und die damit wiederum zusammenhängende positivere Interaktion mit den Lehrenden, die sich entsprechend mit mehr Freude und Engagement um jene lernwilligen, bemühten Schüler aus schwierigen Milieus kümmern.“ (R. Göppel 2007, S. 257)

Vor diesem Hintergrund erscheint die bedeutende Verantwortung der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers in der Waldorfschule auch empirisch gerechtfertigt, während im Übrigen gerade an deutschen Schulen die Dominanz der Fachspezifität gegenüber der Schülerorientierung hervorsticht (G. Opp 2007, S. 234f). Die Schule kann wesentlich dazu beitragen, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, die Kinder für jede Form des Lernens auf drei Ebenen benötigen (G. Hüther 2007, S. 53):

1. als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen,
2. als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und
3. als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und ihr Geborgen- und Gehaltensein in der Welt.

2.5 Die Kompetenzen des schulfähigen Kindes

Den Ausgangpunkt der Schulpädagogik bilden Kompetenzen, deren Erwerb zum Zeitpunkt der Einschulung bereits vorausgesetzt wird. Diese sollen daher im Folgenden knapp skizziert werden. Die Einschulung setzt bei einem Kind eine Reihe von Merkmalen und Fähigkeiten voraus. (Tent 2001, S. 607f)

Dabei können diejenigen Merkmale als Kompetenzen gelten, die sich auf das erworbene Handlungspotential des Kindes beziehen – sie sind hier vom Verfasser durch Kursivdruck hervorgehoben.

- Körperliche Merkmale wie Körpermaße und –proportionen, Ossifikation (Knochenbildung), Dentition (Zahnwechsel), Gesundheitszustand und Motorik.
- Kognitive Merkmale wie Sprachbeherrschung, Sinnestüchtigkeit, Instruktionsverständnis und Symbolverständnis, Gedächtnis für arbiträre, abstrakte Formen, Wahrnehmungsdifferenzierung (Analyse), Bildung von Laut- und Schriftgestalten aus Elementen (Synthese), psychomotorische Koordination, Umgang mit Größen, Mengen, Zahlen und Relationen, Fantasie, Bildung konkreter Begriffe, Beginn konkreter Operationen im Denken und der Mengeninvarianz.
- Motivationale Merkmale wie spontanes Interesse und Neugier, Leistungsbereitschaft (Übernahme von Aufgaben), Zurückstellung spontaner Bedürfnisse, Aufmerksamkeit und Konzentration, Planmäßigkeit beim Erledigen von Aufgaben, Selbstkontrolle, Misserfolgstoleranz und Annahme von Kritik.
- Merkmale des Sozialverhaltens wie Bereitschaft zur Lösung von Bezugspersonen, Bereitschaft zum Kontakt mit fremden Personen, emotionale Stabilität bei Unannehmlichkeiten, Ansprechbarkeit in der Gruppe, Selbständigkeit.

Die genannten Merkmale werden meist unter den Begriffen „Schulreife“, „Schulfähigkeit“ oder „Schulbereitschaft“ zusammengefasst. Damit sind drei verschiedene Aspekte bezeichnet, die den zuvor genannten Bedingungen entsprechen.

Schulreife

Mit diesem Begriff wird auf den Reifungsstand verwiesen, der bei einem gesund entwickelten Kind etwa im siebten Lebensjahr eintritt. Er wird als ein Ergebnis komplexer Wechselwirkungen angesehen zwischen alterstypischer Entwicklung, genetischen Reifungsimpulsen, fördernden oder hemmenden Milieuimpulsen, dem Grad der emotionalen Verwurzelung, sozialen Erfahrungen und Stützfunktionen der Intelligenz (Motivation und Arbeitshaltung). (Schenk-Danzinger 1988, S. 29)

Im ökologisch-systemischen Modell von Nickel (1990) wird Schulreife als Produkt solcher Wirkungen systematisch dargestellt, wobei neben dem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund z.B. auch die Ausstattung der Schule berücksichtigt wird.

Der Begriff „Schulreife“ bezieht sich auf den Entstehungsprozess derjenigen Merkmale, die bei der Einschulung vorausgesetzt werden. Dabei sind es vor allem die meisten der genannten Körpermerkmale, für die ein Reifungsvorgang im engeren Sinn unbestritten ist. So sind Längenwachstum, Verknöcherung und Beginn des Zahnwechsels Vorgänge, bei denen der Einfluss von Umwelt- und Erziehungsfaktoren gegenüber den biologischen Prozessen nur in extremen Ausnahmefällen von Bedeutung sind. Hier ist der Reifebegriff in vollem Umfang berechtigt. Andererseits treten gleichzeitig mit bestimmten leiblichen Merkmalen auch die anderen, kognitiven und motivationalen Erscheinungen sowie neue Fähigkeiten im Sozialverhalten auf. Obwohl ein Zusammenhang von körperlicher Entwicklung und Lernfähigkeit eines Kindes stets zu beobachten war, wurde dieser empirisch nicht näher untersucht. [14] Dennoch betont der Begriff „Schulreife“, dass auch der Erwerb von Kompetenzen als Teil eines Entwicklungsprozesses anzusehen ist.

Schulfähigkeit

Das Konzept der Reifung suggerierte, dass ein sechs-oder siebenjähriges Kind ohne äußere Förderung einschulungsfähig würde. Die Entstehung von vielen der genannten Merkmale erwies sich aber als abhängig von einer entwicklungsfördernden Umgebung. So zeigte sich zum Beispiel, dass die muttersprachliche Kompetenz von schulpflichtigen Kindern in bildungsfernen Bevölkerungsschichten den schulischen Anforderungen oft nicht genügte. Seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wird daher meist von „Schulfähigkeit“ gesprochen. Damit sollte allein auf die Erfordernisse hingewiesen werden, de-

nen der Schulanfänger ausgesetzt wird – unabhängig von der Art und Weise, wie die entsprechenden Eigenschaften entstehen. Dieses Konzept war daher in besonderer Weise geeignet, einen Entwicklungsrückstand festzustellen und besondere Fördermaßnahmen einzuleiten. „Schulfähigkeit bedeutet, dass ein Entwicklungsstand erreicht wurde, der es dem Kind ermöglicht, nicht nur die Kulturtechniken (Rechnen, Lesen und Schreiben) als solche zu erlernen, sondern diesen Lernprozess im Rahmen einer Gruppe zu vollziehen. Das schulfähige Kind muss also gewisse Leistungen erbringen können, und zwar nicht nur im kognitiven Bereich, sondern auch in Bezug auf Arbeitshaltungen, Motivationen und soziale Einordnungsbereitschaft.“ (Schenk-Danzinger 1988, S. 30)

Schenk-Danzinger macht aber auch auf die Problematik dieses Begriffes aufmerksam, weil die Anforderungen der Schule an das neu eintretende Kind nicht eindeutig festgelegt seien; sie können sich von einer Einrichtung zur anderen, ja sogar von Lehrperson zu Lehrperson unterscheiden. Die Kompetenzen, die das schulfähige Kind zuvor ausgebildet haben muss, werden also in diesem Sinne ganz von den äußeren Anforderungen her bestimmt. Durch die in der Schule geschaffenen Lernanlässe werden vom Kind Kompetenzen gefordert, die zuvor entweder unbemerkt oder durch zielgerichtete Fördermaßnahmen entwickelt wurden.

Schulbereitschaft

Dieser Begriff stellt die subjektive Komponente des Kindes in den Vordergrund. Sie umfasst „die Gefühle, Einstellungen, Interessen und Haltungen des Kindes der Schule gegenüber und ist von ebenso entscheidender Bedeutung für den Erfolg in den ersten Schuljahren (wie die Schulfähigkeit; d. Verf.).“ (Schenk-Danzinger 1988, S. 33)

Ein Kind werde schulbereit, wenn es die im Vorschulalter angebotenen Lernmöglichkeiten ausgeschöpft habe und in der Auseinandersetzung mit der Welt nach neuen Ordnungsprinzipien verlange. Durch diesen Begriff wird ein dritter Aspekt von Kompetenzen benannt. Es ist das Kind selbst, das ein mehr oder weniger klares Bewusstsein für seine eigenen Möglichkeiten gewinnt und diese im Rahmen schulischer Lernvorgänge erproben will: Es sucht nach neuen Herausforderungen und ist bereit, Aufgaben von der Lehrerin bzw. vom Lehrer anzunehmen.

Das Kind in der ersten Klasse

Bereits im Unterricht der ersten Schulklasse werden also wesentliche Kompetenzen vorausgesetzt, die zum Teil aus Lernvorgängen, teilweise aber auch aus Reifungsprozessen hervorgehen. Daher entstehen wichtige Fragen im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder, wenn der Einschulungszeitpunkt vorverlegt wird, ohne die konkreten Voraussetzungen im Einzelfall zu prüfen. Sehr sorgfältig ist darauf zu achten, ob von einem Kind neben der intellektuellen Wachheit und Leistungsbereitschaft auch die anderen notwendigen Voraussetzungen für eine Einschulung erfüllt werden. So wurde in den Einschulungsverfahren an Waldorfschulen vermehrt eine Dissoziation, ein Auseinaderklaffen der verschiedenen Entwicklungsebenen festgestellt: Die betreffenden Kinder erscheinen intellektuell so gut wie schulreif, physiologisch, seelisch und sozial aber noch längst nicht (Patzlaff / Saßmannshausen 2005, S. 33)

In der Waldorfpädagogik wird ein besonderes Gewicht auf die Nachhaltigkeit der kindlichen Entwicklungsprozesse gelegt, die nur durch einen ausreichenden Zeitraum für die Reifung der verschiedenen Lernvoraussetzungen gewährleistet werden kann: „Wird die intellektuelle Frühreife einseitig zum Maßstab für den Beginn des schulischen Lernens genommen, missachtet man die (…) salutogenetischen Entwicklungsbedingungen. Sie besagen, dass der junge Mensch nur dann das volle Maß an Kohärenz und Resilienz erreichen kann, das er zur Bewältigung seiner späteren Lebensaufgaben benötigt, wenn er ausreichend Gelegenheit bekommt, seine leibliche und seelische Organisation individuell

zu durchdringen und zum vollwertigen Instrument seiner Persönlichkeit zu machen. Die intellektuellen, kognitiven Fähigkeiten können sich nur dann gesund entfalten, wenn sie nicht auf Kosten der Schaffenskraft, Kreativität und Sozialkompetenz gedeihen, sondern Hand in Hand mit ihnen.“ (ebd., S. 34)

Schulreife Kinder haben in der Regel ein tiefes Bedürfnis, selbst gewählte oder von Erwachsenen gestellte Aufgaben zu lösen um dabei Selbstwirksamkeit und Lernerfolge zu erfahren. Der Schweizer Heilpädagoge Peter Schmid spricht in diesem Zusammenhang von einem „Aufgabensinn“; dazu gehört „die wachsende Gewissheit, dass Aufgaben einen Sinn haben, einem etwas bedeuten, verlockend sein können als möglicher Quell von Freude.“ (P. Schmid 1996, S. 227)

Dabei sind die Kinder noch bis etwa zum 9. Lebensjahr meist der Überzeugung, dass sie alle Ziele erreichen können, „wenn sie sich nur genügend anstrengen oder lange genug lernen.“ (Flammer , S. 39)

Damit ist eine Voraussetzung geschaffen, um sich einer Aufgabe andauernd zuzuwenden. Gleichzeitig verwandeln sich die Bildekräfte, die sieben Jahre lang vor allem die Formen des kindlichen Leibes ausgestaltet haben, in seelische Kräfte. (E.-M. Kranich 1999, S. 99ff)

Durch diese werden nun innere Bilder erzeugt, deren Qualität das Kind noch mit seinem ganzen Sein erlebt. Es erfasst daher bereitwillig die Formen, Buchstaben oder Zahlen mit seinem ganzen Leib, durch Bewegung und Rhythmen, bevor sie dann zu Zeichen im Heft gerinnen. Auch in diesem Tun erfährt das Kind seine eigene Wirksamkeit.

3. Kompetenzentwicklung

3.1 Erklärungsansätze

Wenn wir Kompetenz mit Enggruber und Bleck als „Fähigkeit oder Disposition des Menschen“ bezeichnen, „die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrungen, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen“ (s. oben 1.1), dann stellt sich die Frage, wie Fähigkeiten und Dispositionen genauer zu greifen sind. Die gleiche Frage taucht, um den Begriff Anlagen erweitert, noch einmal auf, wenn Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, „also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln“ (Heyse, Erpenbeck und Michel 2002, S. 11, zit. nach S.J. Schmidt 2005, S. 159) bezeichnet werden. Für die Untersuchung der Kompetenzentwicklung oder -bildung ist wesentlich zu erfahren, wie diese Fähigkeiten, Anlagen, Dispositionen entstehen, wie sie „angelegt“ werden. Dazu seien zunächst einzelne Begriffe näher betrachtet:

a) Fähigkeiten

„(engl. Abilities) Psychische und physische Voraussetzungen für leistungsbezogenes Verhalten, die in bestimmten Lebenssituationen aktualisiert werden. Sie sind durch anlagebedingte Dispositionen beeinflusst und/oder werden in Sozialisations-, Lern-und Übungsprozessen erworben. Kompetenzen wie musikalische oder mathematische F. variieren in ihrer Stärke bzw. Höhe von Individuum zu Individuum.“ [15]

Es fällt auf, dass der Begriff einerseits mit Begriffen erläutert wird, die in der Kompetenzdiskussion selber als „Bestandteile“ der Kompetenz behandelt werden (anlagebedingte Dispositionen), dass andererseits aber auch der Kompetenzbegriff selber herangezogen wird.

„Grundsätzlich stellt Fähigkeit eine allgemeine und umfassende Bezeichnung für die Bereitschaft dar, zu einem bestimmten Zeitpunkt unter gegebenen Bedingungen eine Leistung entsprechender Höhe und Stärke zu erreichen oder die dafür notwendigen Kenntnisse und -> Operationen zu erlernen. Das jeweilige Leistungsniveau wird entweder auf Erziehung und Übung oder auf Anlagen, auf grundlegende, weitgehend erfahrungsunab-

hängige Leistungsdispositionen zurückgeführt. Fähigkeiten werden somit als Lern- und Leistungsbereitschaften aufgefaßt und sollen zur Lösung von Problemen durch gedankliche Arbeit führen." [16]

Auch hier wird mit dem Bereich der Bereitschaft (Disposition) eine weitere Definitionshilfe aus der Kompetenzdiskussion angeführt, Fähigkeiten werden aber auch als Lern-und Leistungsbereitschaften näher bestimmt.

b) Dispositionen

„(lat. dispositio Anordnung, Gliederung, Entwurf; engl. disposition).
1) Angeborene Anlage im Sinne körperlicher und seelischer Bereitschaft, sich in der Umwelt zweckmäßig zu verhalten und zu entwickeln.
2) Angeborene und/oder erworbene Bereitschaft und Fähigkeit einer Person, sich in bestimmten Lebenssituationen so und nicht anders zu verhalten." (s. Anm. 1)

Disposition bezeichnet im psychologischen Sprachgebrauch eine anlagebedingte oder erworbene Bereitschaft, mit einem bestimmten Verhalten auf Situationen oder Umweltgegebenheiten zu reagieren. Auf eine Disposition kann also nur aus dem tatsächlichen Verhalten geschlossen werden. (s. Anm. 2)

Während die oberen Definitionen sehr stark in die Richtung Anlage (im Sinne von angeboren, erblich bedingt) verweisen, kommen wir in der unteren einem Komplex nahe, der inhaltlich auf die Besonderheit von Kompetenzen hinweist: Wie schon in früheren Kapiteln dargelegt, ist eine Kompetenz nur aus dem Verhalten, der Tätigkeit des Menschen abzulesen. Dies wird hier auch für die Disposition genannt.

c) Fertigkeiten

„(engl. skills). Inhaltlich bestimmbares Können wie z. B. Schreib-, Lese-und Rechenf. F. sind durch Üben so weit mechanisiert bzw. automatisiert, dass sie ohne Einschalten des Bewusstseins vollzogen werden können. F. entlasten den Menschen beim Handeln hinsichtlich der Konzentration auf den richtigen Vollzug und der Reflexion über eine entsprechende Ausführung. Der Begriff wird häufig in Verbindung mit den Ausdrücken Kenntnisse, Fähigkeiten und F. verwendet." (s. Anm. 1, Hervorhebungen vom Verfasser dieses Textes)

Köck und Ott (Anm. 2) fügen dem noch hinzu: „Sie dienen der sicheren und ökonomischen Erledigung von Aufgaben durch manuelles, technisches, künstlerisches und geistiges Handeln."

Diese Betrachtung kann für unsere Untersuchung wichtig sein, denn hier ist ein wirklicher Unterschied zu Fähigkeiten, Anlagen, Begabungen und Dispositionen zu erkennen. Zwar wird auch hier ein neuer Begriff zur Erklärung herangezogen, der im Kontext der Kompetenzdiskussion angewandt wird (Können), doch zeigt die Kombination mit der inhaltlichen Bestimmbarkeit und der möglichen, vielleicht sogar nötigen Abwesenheit von Bewusstsein in der Handlung eine qualitativ andere Bedeutung als die der Fähigkeit. Fähigkeiten wurden oben als Bereitschaft, „*zu einem bestimmten Zeitpunkt unter gegebenen Bedingungen eine Leistung entsprechender Höhe und Stärke zu erreichen*" (s. oben) beschrieben und setzen sich damit von Fertigkeiten ab, die als „inhaltlich bestimmbares Können" beschrieben werden. Auf die Bedeutung dieser Unterscheidung wird im nächsten Abschnitt weiter unten näher einzugehen sein, wenn es um implizites und explizites Wissen geht.

Werden „Fähigkeiten" und „Dispositionen" also in relativ engen Zusammenhang gesehen, weist der Ausdruck „Fertigkeiten" auf den inhaltlichen Aspekt von Können hin, das noch dazu „ohne Einschalten des Bewusstseins" angewandt werden kann. Dies rückt die Fertigkeiten in die Nähe der dritten Bedingung von Kompetenz, für die es heißt, „…das kontrollierte, zielstrebige Handeln ist also eine weitere Voraussetzung dafür, dass Kompetenz wirksam werden kann, obwohl diese selbst nicht in vollem Umfang bewusst sein muss" (s. oben 1.1). Wenn Fertigkeiten den Menschen beim Handeln hinsichtlich der Konzentration auf den richtigen Vollzug etc. entlasten (s. oben Definition), dann haben sie in einer spezifischen Art, nämlich als eine spezielle Form des Könnens oder Beherrschens einer

Sache (Schreiben, Rechnen, Sprachformen, Technik am Instrument) den Charakter einer Fähigkeit angenommen, denn nun erfüllt sie zumindest eine Bedingung von Fähigkeit („*Grundsätzlich stellt Fähigkeit eine allgemeine und umfassende Bezeichnung für die Bereitschaft dar, zu einem bestimmten Zeitpunkt unter gegebenen Bedingungen eine Leistung entsprechender Höhe und Stärke zu erreichen…*“ – siehe oben in diesem Abschnitt). Hier muss Bereitschaft allerdings im Sinne von Vorhandensein geistiger oder körperlicher Kapazitäten gesehen werden, womit dann wieder ein neuer Ausdruck benötigt würde. Die feine Nuancierung, die zwischen den immer wieder verwandten Ausdrücken liegt, kann auch in der englischen Sprache, die als Lehnsprache für diese Untersuchungen angesehen werden muss, kaum entschlüsselt werden: Die Ausdrücke „skill“ und „ability“ werden in den gängigen Nachschlagwerken immer unter Verwendung des jeweils anderen Ausdrucks erläutert.

Für den weiteren Verlauf der Untersuchung in diesem Abschnitt sei daher folgende Lösung vorgeschlagen: Als Fähigkeiten werden die Handlungsmöglichkeiten bezeichnet, die in einer bestimmten Situation der Situation angemessen und sie erfassend herangezogen werden, um die durch die / in der Situation aufgetretene Anforderung zu erfüllen. Die Art in der die erforderlichen Handlungen durchgeführt werden, ihre Sinnrichtigkeit oder Angemessenheit basiert auf dem Vorhandensein entsprechend erforderlicher Fertigkeiten. Als Disposition wird in diesem Ansatz die Möglichkeit gesehen, in der jeweiligen Situation die notwendigen Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben und die entsprechenden Fertigkeiten anwenden zu können.

Ein konkretes Beispiel möge dies verdeutlichen. Bei einem Gang durch eine unbekannte Stadt im Heimatland wird ein Passant von einem anderen in einer fremden Sprache nach dem Weg zu einem bestimmten Ziel gefragt. Als Disposition wäre dem obigen Erklärungsansatz folgend die Möglichkeit des Angesprochenen zu sehen, die Situation „fremde Stadt, fremde Sprache, Notwendigkeit einer sinnvollen Antwort“ schnell und ruhig zu erfassen und zu gestalten. Auf Fähigkeit ist dann die Reaktion zurückzuführen, nämlich die Antwort in der entsprechenden oder einer anderen Sprache, die als mögliche verständliche Alternative vermutet wird, zu antworten. Fähigkeiten sind auch zu erkennen, wenn die erfolgte Antwort dazu führen kann, dass der Fragende sein Ziel erreichen kann (Orientierung im Raum, selbst wenn er nicht vollständig bekannt ist). Fertigkeiten in dem oben beschriebenen Sinn zeigen sich dabei in der zumindest sprachlich sinnrichtigen Antwort, die dem Fragenden deutlich macht, dass seine Frage richtig verstanden wurde (Fertigkeit im Bereich der Sprache), einer inhaltlich richtigen Antwort, die dem Fragenden entweder den Weg weist (Fertigkeit der Ortskenntnis oder Orientierung im Raum), oder ihm Ansätze für eine andere Lösung anbietet (Fertigkeit der sozialen Form der Hilfestellung).

3.2 Kompetenzentwicklung und Lernen

Nahezu alle Unterbegriffe zum Kompetenzbegriff enthalten Aspekte des Lernens. Der Erwerb, das Entstehen von Kompetenzen, hat wesentlich mit Lernen und Lernverhalten zu tun. Daher soll in einem zweiten Schritt der Annäherung an die Kompetenzentwicklung das Lernen näher betrachtet werden.

Man hat gelernt, wenn Erkenntnisse, Sachverhalte, Ereignisse oder Handlungen im Sinne eines aktiven Prozesses so gut im Gedächtnis abgespeichert worden sind, dass man sich an sie mehr oder weniger lange erinnert, sie wiedergeben oder erneut ausführen kann. Lernvorgänge bilden somit die Grundlage für abstrakte Denkvorgänge. Lernen bedeutet aber nicht nur, bestimmte Zusammenhänge im Gehirn aufzubauen, sondern auch, bestimmte im Gehirn gespeicherte Zusammenhänge wieder zu löschen. Was ist die Folge von Lernen? In unserem gängigen Verständnis bezeichnen wir Wissen oder Können als Folge des Lernens.

Aber Vorsicht: „Fast alles, was wir gelernt haben, wissen wir nicht. Aber wir *können* es.“ (Spitzer 2007, S. 59) Und weiter: „Wir können sehr vieles. Man spricht hier auch von

implizitem Wissen, d.h. von einem Wissen, das wir nicht als solches – explizit – haben, über das wir jedoch verfügen können, indem wir es benutzen. (…) Wer also beispielsweise Englisch *kann*, muss keineswegs *wissen*, dass man bei adverbialem Gebrauch von Adjektiven ein ‚ly' anhängen muss. Er tut es einfach." (ebd., S. 62, Hervorhebungen im Original)

Hier scheint ein bedeutungsunterscheidendes Merkmal erkennbar zu sein: Was Spitzer als Können beschreibt, scheint in der Definition der Kompetenzforschung viel mit dem Begriff der Fertigkeit gemeinsam zu haben. Die Fertigkeit beschränkt sich ja nicht auf einfache Tätigkeiten und Arbeitsabläufe. Die Finger-Fertigkeit eines Virtuosen kann ohne Zweifel als Können bezeichnet werden – wenn er beschreiben sollte, wie das geht, was er da tut, würde er sicherlich erhebliche Probleme haben, auch wenn er alle Elemente davon einmal praktisch, aber auch kognitiv gelernt hat (Stellung und Druck der Finger auf der Saite als technisches Wissen, physikalische Gesetzmäßigkeiten bei der Tonerzeugung als kognitives Wissen). Damit können aber auch die Begriffe Fähigkeit und Disposition deutlicher werden, denn hier greift jetzt der Wissensbegriff von Spitzer. Wenn ich Englisch kann, dann weiß ich implizit von den Regeln der Sprache, d.h. ich bin fähig, die Sprache grammatikalisch korrekt anzuwenden. Im Sprechen greife ich gleichzeitig unbewusst auf diese richtigen Regeln zu, bin also disponiert, die grammatischen Regeln sinnrichtig in neuen, unbekannten Sprachsituationen anzuwenden. Spitzer stellt dar, dass nicht jede Einzelheit gemerkt zu werden braucht. Der Mensch ist in der Lage von den Einzelheiten zu abstrahieren und aus den Einzelheiten eine allgemeine Vorstellung zu bilden. Dazu bedarf es aber einer Fülle von Einzelheiten, die immer wieder wahrgenommen und in Beziehung zueinander gesetzt werden müssen. Für das Lernen in der Schule fordert Spitzer: „Was Kinder brauchen, sind Beispiele. Sehr viele Beispiele und wenn möglich die richtigen und gute Beispiele. Auf die Regel kommen sie dann schon selbst. Jedoch selbst dann, wenn es vermeintlich darum geht, eine Regel zu lernen, sind Beispiele wichtig. Nur dann, wenn die Regel immer wieder angewendet wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann" (ebd., S. 78). Wenn Rudolf Steiner dagegen fordert, man solle den Kindern keine Bespiele beibringen, sondern Regeln, muss dass kein Widerspruch sein. Auch im Sprachunterricht der Waldorfpädagogik wird die Regel aus einer Fülle von Beispielen entdeckt, mehr noch aber durch eine Fülle von Beispielen (möglichst eigenen, also authentischen) übend vertieft. Das Arbeiten mit Beispielen ist eben so zu verstehen, dass aus der alltäglichen Sprache heraus sowohl Wortschatz als auch grammatikalische Regel entwickelt werden. Hier wird nicht die ganze Welt zum „present perfect", in der jeder Text von dieser Form geprägt ist, wenn es darum geht, dieses zu lernen. In der authentischen Sprachentwicklung der ersten Klassen, die ganz dem Prinzip der „Nachahmung" folgt, wird die Regel bereits angewandt, ehe sie in späteren Jahren ins Bewusstsein gehoben wird (s. oben 4.2.1.6)

Haben wir erkannt, dass die allmähliche Verarbeitung von explizitem Wissen in implizites Wissen, die durch wiederholte Anwendung und Übung vollzogen wird, als ein Aspekt des Lernens bezeichnet werden kann, dann können wir das Zusammenspiel von Fähigkeit, Fertigkeit und Disposition nachvollziehen: Fähigkeiten und Dispositionen bilden beide Grundlage für die Entwicklung von Fertigkeiten. Gemäß den oben zitierten Definitionen weisen Fähigkeiten auf psychisch und physisch gelernte Grundlagen hin, die jederzeit wieder hervorzurufen sind. Dispositionen lassen sich dann an der Bereitschaft erkennen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten planvoll, orientiert, einzusetzen. Dies beruht auf der Erfahrung des Könnens der Sache selber oder der Erfahrung, ähnliche Situationen gemeistert zu haben.

Für Lernen im oben beschriebenen Sinn wird nun neben dem Aspekt des Übens ein weiteres Phänomen immer deutlicher beschrieben: „Ganz offensichtlich spielen sich nach dem Lernen noch weitere Verarbeitungsschritte des Gelernten ab, die zu einer Verbesserung der Lernleistung führen. Man bezeichnet diese seit gut einhundert Jahren bekannte

Nachverarbeitung von Inhalten im Gedächtnis als Konsolidierung. Seit mehr als zehn Jahren bringt man diesen Vorgang mit dem Schlaf in Verbindung, da Schlafentzug nach dem Lernen das Behalten beeinträchtigt“ (Spitzer 2007, S.121). Was da geschieht beschreibt Spitzer sehr eindrücklich. Um dieses Geschehen zu verdeutlichen, müssen einige Passagen seines Buches[17] zusammengetragen werden.

Für den zu beschreibenden Vorgang sind zwei Regionen des Gehirns besonders wichtig: der Hippokampus und der Kortex. Als Hippokampus werden die tief im Inneren des Gehirns rechts und links der Innenseite des Schläfenlappens der Großhirnrinde liegenden Areale bezeichnet. Seit etwa 50 Jahren weiß man, dass diese Struktur für das Lernen bedeutsam ist. „Soll ein neuer Sachverhalt gelernt werden, so muss er erst einmal vom Hippokampus aufgenommen werden“ (Spitzer 2007, S. 22). Anhand von Erfahrungen mit Patienten, denen wegen nicht heilbarer Epilepsie der Hippokampus entfernt werden musste, konnte festgestellt werden, dass ohne diese Region das Erlernen neuer Ereignisse unmöglich ist (jedes gelesene Buch, jede persönliche Begegnung kann am nächsten Tag wie vollständig neu geschehen), andererseits aber Fertigkeiten oder allgemeine Regeln behalten werden, die durch wiederholtes häufiges Üben erlernt werden (hier am Erlernen der Spiegelschrift nachgewiesen).

Wie der Hippokampus beim Lernen arbeitet konnte an einem Tierversuch genauer nachvollzogen werden, bei dem die Aktivität einzelner Nervenzellen genau abgeleitet wurde. Im Versuch wurde nun zunächst ermittelt, dass bestimmte Nervenzellen immer dann stark reagierten, wenn das Tier sich an einem bestimmten Ort aufhielt, oder schwächer, wenn es sich in seiner Nähe bewegte (Ortszelle). Es ließ sich aus den so gewonnenen Ergebnissen etwas wie eine Ortskarte im Gehirn des Tieres erstellen, anhand derer abzulesen war, wo sich das Tier gerade befand. In einem neuen Ansatz wurde nun das Versuchsfeld erweitert. Es dauerte nur etwa 10 Minuten, bis die Repräsentation des neuen Feldes anhand der Nervenaktivität messbar wurde, das Tier also einen neuen Ortsplan „erstellt“ hatte, ohne den alten zu verlieren, wie die nächste Phase des Experimentes zeigte. Dies lässt sich vom Ergebnis her auf die Gehirnfunktion des Menschen übertragen und sogar erweitern. In weiteren Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass diese Art des Lernens auch auf Wortlernen (z.B. Vokabeln) zutrifft. Seit etwa fünf Jahren weiß man, dass der Hippokampus tatsächlich wachsen kann, dass also nicht nur bestimmte Nervenzellen aktiviert werden, sondern neue hinzukommen, wenn die Beanspruchung dies erfordert. Spitzer fasst als Ergebnis zusammen: „Die Tatsachen liefern Hinweise darauf, dass der Hippokampus in Abhängigkeit von der Erfahrung wächst und damit um so besser funktioniert, je mehr er beansprucht wird“ (Spitzer 2007, S. 32). Anhand eines weiteren Experimentes zu den Ortszellen konnte festgestellt werden, dass die neu aktivierten Zellen beim Schlafen nach der „Lernphase“ noch einmal aktiviert wurden.

An späterer Stelle beschreibt Spitzer die Funktion des Kortex, der Großhirnrinde, die durch eine bestimmte innere Struktur stets Repräsentationen von sie erreichenden Eingangssignalen bildet, d.h. Neuronen werden im Kortex immer dann aktiviert, wenn ein bestimmter „Input“ an den Sinnesorganen registriert wird. Dies wird nun im Zusammenhang mit der Untersuchung zum Schlaf nach der Lernphase bedeutsam. Spitzer beschreibt, dass zwischen dem Hippokampus und der Gehirnrinde enge und vielfältige Verbindungen bestehen, die dazu führen, dass der Kortex im Schlaf eine erneute Darbietung der Inhalte bekommt, wenn im Hippokampus die neuen Ortszellen noch einmal aktiviert werden. Damit werden im Tiefschlaf (!) die Erfahrungen nachverarbeitet, oder anders gesagt: „Der Hippokampus fungiert im Tiefschlaf als Lehrer des Kortex. Immer dann, wenn der Hippokampus etwas (vorläufig) gelernt hat, wird nachfolgend off-line das Gelernte zum Kortex übertragen. (…) Damit lernt der prinzipiell sehr langsam lernende Kortex im Laufe der Zeit alles Wichtige, was zuvor eben im Hippokampus gespeichert worden war“ (Spitzer 2007, S. 125).

Die hier beschriebene Verarbeitung gelernter Inhalte wird durch Zellaktivität in der Traumphase des Schlafes unterstützt. Untersuchungen haben gezeigt, dass im REM-Schlaf neu gelernte Inhalte wieder „abgespielt“ werden, um sie den „off-line-Prozessen“ zuzuführen. In anderen Worten, im Schlaf werden die gelernten Inhalte wiederholt, mit bekannten Mustern verglichen, neubewertet (z.B. emotional) und als „Karte“, die man sich naiv als eine Art Landkarte vorstellen darf im Kortex angelegt. Diese „Karten“ sind wandelbar, d. h. sie werden durch neue Informationen erweitert und angepasst.

Die Entscheidung, was bereits während der Wahrnehmung bewusst aufgenommen wird - und dann später wie oben beschrieben „vertieft“ werden kann -und was das Bewusstsein nur mehr streift erfolgt in Phasen von Bewertungen, die wiederum in sehr komplexen neurobiologischen Prozessen erfolgt. Dabei spielen Faktoren wie Emotionen, Stress und Motivation eine wesentliche Rolle. Auf den Bereich der Motivation ist im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung besonders einzugehen, weil sie häufig im Zusammenhang mit Bewertung entsteht. Um auf die Vielzahl von Reizen, die jeden Moment auf das Gehirn einströmen, sinnvoll und geordnet reagieren zu können, „strukturiert“ das Gehirn diese Reize vor, in dem „Vorhersagen“ über den möglichen Ausgang der Reizfolge getroffen werden, um dadurch Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Dies basiert auf den vorher gemachten Erfahrungen mit den Reizen. Sind die einströmenden Reize bekannt, d.h. trifft die Vorhersage zu, müssen die Reize nicht weiter verarbeitet werden, da das implizite Wissen darüber vorhanden ist. Erst wenn die Vorhersage nicht zutrifft, wird im Gehirn ein Signal erzeugt, das Spitzer wie folgt beschreibt: „Das Resultat dieser oder jener Sequenz von Eindrücken oder Verhaltensweisen war besser als erwartet. Wenn dieses Signal im Gehirn produziert wird, sorgt es dafür, dass gelernt wird.“ (Spitzer 2007, S. 177)

Forschungen haben ergeben, dass beim hier beschriebenen Vorgang im Gehirn ein bestimmter Stoff freigesetzt wird (Dopamin), der „gute Gefühle“ hervorruft, die rauschartig sein können, die als „Belohnung“ im Sinne von Motivation fungieren und so für das Lernen wichtig sind: „Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden (…) wobei klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht.“ (Spitzer, S. 181) Die eine Form von Bewertung vor oder bei der Handlung liegt also im Erkennen neuer Reize gegenüber bereits bekannten und einem System aus Belohnung und daraus resultierender Motivation. Dass diese Motivation auch entstehen kann, wenn die Begleitumstände zu einer Art Belohnung führen, ist für den Bereich des Lernumfeldes wichtig: Untersuchungen, die die unterschiedlichen Anlässe zur Aktivierung des Belohnungssystems zum Inhalt hatten, machten deutlich, dass Musik, Schokolade, der Blickkontakt mit attraktiven Menschen oder ein freundliches Wort dieses System anregt. Emotion und Motivation gehören also für das Lernen eng zusammen. Die Region des Gehirns, in der die Repräsentationen für Bewertung und Motivation „angelegt“ werden, befindet sich in dem Bereich der Kortex, der mittig direkt über den Augen liegt (medialer orbitofrontaler Kortex).

Eine weitere Form der Bewertung liegt im Bereich der Ethik und Normen. Eine Vielzahl von Handlungen und Fertigkeiten lässt sich ohne Aktivierung des Frontalhirns durchführen. Es handelt sich um eingeübte Fertigkeiten, die im oben beschriebenen Sinne „nichts Neues“ fordern oder bieten. Werden die Handlungen aber komplexer, muss auf diese Region zurückgegriffen werden können, denn „Repräsentationen von hochstufigen Regeln und komplexe Zusammenhängen“ (Spitzer 2007, S. 330) sind dort gespeichert. „Die wesentliche Funktion von Repräsentationen im Frontalhirn besteht, ganz allgemein gesagt, in Folgendem: Hochstufige allgemeine Informationen (z.B. der Wunsch, gesund zu leben und nicht dick zu werden) zu meinen gerade erfolgenden Handlungen werden aktiviert, online im *Arbeitsgedächtnis* gespeichert, um Wahrnehmungs- und Handlungsabläufe, den Input und Output des Gehirns, zu strukturieren.“ (ebd. S. 330f)

Hier liegt die neurobiologische Basis zielgerichteten Handelns, aus dem heraus bestimmte Wahrnehmungen (z.B. aufgrund von Hunger, Unterzuckerung, Geruch) unberücksichtigt bleiben, um andere Repräsentationen (Werte) zu betonen oder zu fördern. „Im Frontal-

lappen ist der, wie man heute allgemein sagt, *Kontext* meines Handelns repräsentiert. Dieser Kontext ist ganz konkret diejenige hierarchisch geordnete Struktur von Fakten, Zielen, Gefühlen und Randbedingungen, die meine Handlungen leiten. Ein Wichtiger Teil dieses Kontextes sind die *Mitmenschen* und meine Einschätzung von *deren* Gedanken, Zielen und Bedürfnissen.“ (ebd. S. 331, Hervorhebungen dort)

Spitzer setzt nun das sich allmählich bildende System langfristiger innerer Repräsentationen von Bewertungen (gut und schlecht, gut und böse, angenehm und unangenehm, etc.) in Beziehung zum Sprechen lernen, bei dem ebenso mittels einer Vielzahl von kleinen Erlebnissen mit und in der Sprache Repräsentationen des eigenen impliziten Sprachwissens gebildet werden. Im Falle von Unsicherheiten kann dann später auf eine implizite Grammatik zurückgegriffen werden, die in der Regel verlässlich ist. Welche Grammatik gibt es aber beim Handeln, das oft ebenso von Werten geprägt ist? Wie verhält es sich mit dem Gebot „Du sollst nicht töten“, wenn ein Krieg erklärt wird (s. o. Definition *Werte*)? „Ähnlich wie die Entwicklung der Fähigkeit zum grammatikalisch richtigen (komplizierten) Sprechen hat man sich die Entwicklung der Fähigkeit zum moralisch richtigen (noch komplizierteren) Handeln vorzustellen. Das Kleinkind produziert Verhalten und unmittelbare Bewertungen (ebenso wie es plappert). Dann entstehen erste einfache Repräsentationen von Handlungsfolgen, die für zukünftige Handlungen relevant werden (ähnlich wie es Zweiwortsätze lernt). Darauf werden dann immer komplexere Strukturen aufgebaut…“ (Spitzer 2007, S. 353)

Je intensiver diese Repräsentationen gebildet und genutzt werden, desto dichter wird die Vernetzung der Neuronen (Synapsen). Die Repräsentationen sind nun im frontalen Kortex nicht nur als solche „gespeichert“, sondern auch deren „Statistik“, also die Häufigkeit der Aktivierung. Damit entsteht so etwas wie eine Grammatik der Handlungswerte, auf die ähnlich zurückgegriffen werden kann. Je größer die Menge an Erfahrungen ist, die in diesen Repräsentationen abgebildet werden, desto stabiler ist die Statistik oder eben die „Grammatik des Handelns“. Eine wesentliche Rolle spielt auch hier der soziale Kontakt des sich entwickelnden Menschen, die Vorbilder, die er sich sucht. Die Erziehungsaufgabe des Jugendalters ist unter diesem Aspekt besonders zu beachten (peer group, das Finden der eigenen Rolle, etc.). Welche besondere Aufgabe die Waldorfpädagogik gerade in dieser Frage sieht, verdeutlicht Peter Loebell oben im 2. Kapitel, besonders in den Abschnitten 2.1 bis 2.3.

Aus dem von Spitzer gekennzeichneten Ansatz heraus gewinnt die Kompetenzdefinition von Erpenbeck und Heyse (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 163) einen Sinn, der sehr tiefgreifend ist: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.“ Wenn wir die Faktoren dieser Definition mit den jüngeren Ergebnissen der Gehirnforschung und der Neurobiologie verstehen, dann lässt sich Kompetenz dahingehend beschreiben, dass sie im Zusammenhang mit einer nicht näher zu spezifizierenden Form des Wissen (implizit und/oder explizit) entsteht, wobei Spitzers Äußerung zu beachten ist, dass unser Wissen eher gering ist, unser Können dafür um so größer. Mit Spitzer müssten wir also sagen, dass der Ausdruck der Kompetenz (die Performanz?) das aus nicht (mehr) bewusstem Wissen resultierende Können ist. Dieses Können/Wissen wurde in der Veranlagung im Gehirn[18] u.a. durch Bewertung im Vergleich zu früheren Wissenskomponenten eingerichtet oder festgelegt (konstituiert). Diese Festlegung bildet die physische und psychische Voraussetzung dafür, dass das Können eingesetzt werden kann (Fähigkeit), und dafür, dass eine Bereitschaft zum (planmäßigen, geordneten) Einsatz vorhanden ist. Die Erfahrung einer gewissen Sicherheit im Umgang mit dem Gekonnten gibt eine psychische Sicherheit, durch die wiederum die Bereitschaft zum Einsatz gesteigert werden kann. Als solche Bereitschaft zum Einsatz sei hier der von Erpenbeck/Heyse angesprochene Wille verstanden. Dies schränkt die Bedeutung des Willens auf ähnliche Weise ein, wie die Konzentration auf die Gehirnfunktion die Bedeutung des Lernens einschränkt. Dies wird in anderem Zusammenhang oben im ersten Kapitel verdeutlicht.

3.3 Versuch einer schematischen Darstellung von Kompetenzentwicklung

Bei der Beschreibung des Kompetenzerwerbs im/durch Unterricht steht die Schülerin bzw. der Schüler im Mittelpunkt. Die generelle Ausgangsfrage ist die nach den schülerbezogenen Vorbedingungen des Lernprozesses: Was weiß, was kann die Schülerin bzw. der Schüler zu Beginn der Stunde, der Epoche, des Schuljahres. Hier wird die „Vorgeschichte" des Lernprozesses aus Lehrersicht auf zweifache Weise herangezogen: Die erste ist eine allgemeine Betrachtung der Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers (siehe dazu oben 2.1 und in diesem Abschnitt unten zu Abb.2). Die zweite ist eine fachinhaltsbezogene Herangehensweise: Was wurde in dem jeweiligen Fach bisher behandelt, was waren die zu erreichenden Ziele (sowohl was den Inhalt, als auch was die fachmethodischen Fragen betrifft), sind diese Ziele erreicht worden, woran lässt (ließ) sich das feststellen, welche Probleme traten im vorangegangenen Lernprozess auf, wie können sie im folgenden vermieden werden? Der Planungsvorgang muss dabei sowohl die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler als auch die ganze Lerngruppe im Bewusstsein haben (das können in der Waldorfschule bis zu 40 Personen sein!).

Diese Frage (Was weiß, was kann die Schülerin bzw. der Schüler…) ist fast genau so am Ende des Lernprozesses zu stellen, sie ist also auch die Frage nach dem Ziel im jeweiligen Lernprozess, nach dem Resultat des Unterrichtes (was kann, was weiß die Schülerin bzw. der Schüler am Ende der Stunde, der Epoche, des Schuljahres).

Es ist hier nicht (nur) von Lehr-/Lernzielen fachlicher Art die Rede, die in Lehrplänen, Bildungsstandards und Lernzielkontrollen formuliert werden könnten, sondern von Kompetenzen und ihren Veranlagungen, die weit über den Bereich einer Fachstunde, einer Lerneinheit (in der Waldorfpädagogik die Epoche), ja sogar über die Schulzeit hinaus erworben und gefestigt werden. Insofern ist mit „Lernprozess" auch mehr als die Fachstunde, die Lerneinheit, etc. gemeint.

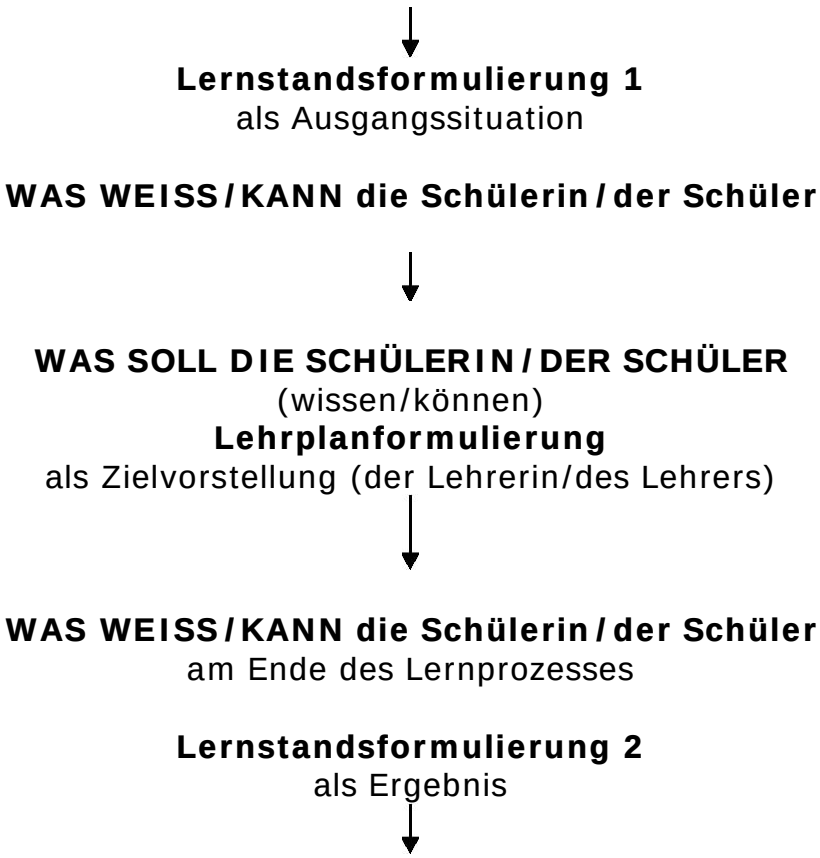


Abb. 1: Bedingungen des Lernprozesses

Da hier Lernen und Kompetenzentwicklung als sich aufbauendes, entwickelndes „System“ verstanden werden, können die beiden Fragen so aufeinander bezogen werden, dass die „Ergebnisfeststellung“ gleichzeitig wieder die „Ausgangsfeststellung“ sein kann. In den folgenden Abbildungen wird dies durch Pfeile dargestellt, die dem schematisierten Prozess vorausgehen oder folgen. (s. Abb. 1)

Wir können also in einem ersten Ansatz die inhaltliche Frage stellen, die nach den im Lehrplan formulierten Zielsetzungen. Am Ausgang der Überlegung/Planung steht sie in Form der „Lernstandsformulierung“ des bereits Erlernten, am Ende der Überlegung – oder der Unterrichtseinheit – in der Form der „Lernstandserhebung“ als Ergebnis; dazwischen steht die Lehrplanformulierung als Zielvorstellung. Mit den Pfeilen ist die „Bewegung“ vom einen „Zustand“ zum anderen angegeben, die beiden äußeren Pfeile geben an, dass dieser Prozess in einer Folge von gleichartigen Prozessen gesehen werden kann, d.h. dass die Lernstandsformulierung 2 in einem neuen Ansatz an die Stelle der Lernstandsformulierung 1 rückt, die nun Ausgangspunkt für eine neue Lernstandsformulierung 2 wird. Diese Frage könnte rein im Bereich der Fach- und Methodenkompetenzen gestellt werden.

Die hier formulierte Frage ist aber genau so sehr auch eine Frage der persönlichen Entwicklung, eine Frage nach dem Woher und Wohin, wenn wir in dieses „Spannungsfeld“ aus Ausgangsermittlung, Plan und Ergebnis die Schülerin bzw. den Schüler als ein sich entwickelndes Wesen stellen, das diese Prozesse für sich gestaltet/gestalten soll. Hier können wir uns fragen: was tut die Schülerin bzw. der Schüler, um das Ziel zu erreichen? Dem steht die Frage gegenüber, welche Auswirkung diese Tätigkeit, diese Wissens- und Könnenserweiterung auf die Schülerinnen und Schüler hat, oder: was ist die Schülerin bzw. der Schüler, wenn sie/er das Ziel erreicht hat, wie verändert sie/er sich durch die Tätigkeit? (Abb. 2, die Pfeile werden hier entsprechend der Beschreibung zu Abb.1 verwendet)

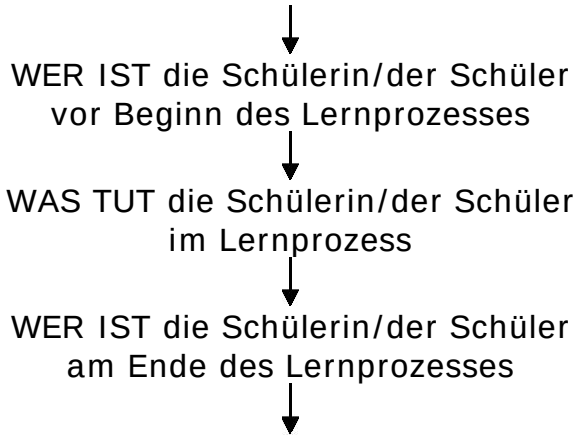


Abb. 2: Entwicklungsschritte durch den Lernprozess

In einem zweiten Ansatz können wir also die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung, in einer Art Momentaufnahme als Charakteristik der Schülerin bzw. des Schülers stellen, die letztlich in eine Beurteilung führen kann (Wie ist die Schülerin bzw. der Schüler zu Beginn oder vor Beginn des Prozesses, was kann die Persönlichkeitsentwicklung vorantreiben?). Hier können wir einerseits charakterisierend den Weg des Lernprozesses beschreiben (als Anforderungsprofil oder als Beschreibung des Entwicklungsstandes; langfristig und den Lehrplan weit überschreitend als „Entwicklungsaufgabe“), andererseits können wir beschreibend die Veränderung charakterisieren, die die Schülerin bzw. der Schüler durch den Lernprozess erfahren hat (Wie hat sich die Schülerin bzw. der Schüler durch den Prozess verändert, hat sie/er den Entwicklungsstand verändern - eine Entwicklungsaufgabe erfüllen - können, was fehlt noch?). Diese Charakteristik könnte dann wie-

der Ausgangsort für einen neu einzuleitenden Lernprozess werden und so auch die Grundlage für eine neue Ausgangsfrage bilden.

Aus der Sicht des Lernenden könnte diese Frage lauten: „Wo komme ich her – wo will ich hin?“ Sie wird allerdings selten als dem Lernenden bewusste Frage gestellt werden und entspringt so gesehen eher der „unbewussten“ Entwicklungsaufgabe (s. oben 2.2 und 2.3). Aus Schülersicht ist sie wahrscheinlich aus dem Bereich der sachlichen Lernbedingungen zu stellen. Damit wird eine weitere Dimension des Kompetenzerwerbs angesprochen: Der Erwerb oder die Erweiterung von Kenntnissen/Wissen/Fertigkeiten/ Fähigkeiten/Kompetenzen geht einher mit einer mehr oder weniger deutlich erkennbaren Persönlichkeitsentwicklung. Abbildung 3 stellt beide Schemata zunächst nur nebeneinander, um die Bezüge sichtbar zu machen. (s. Abb. 3)

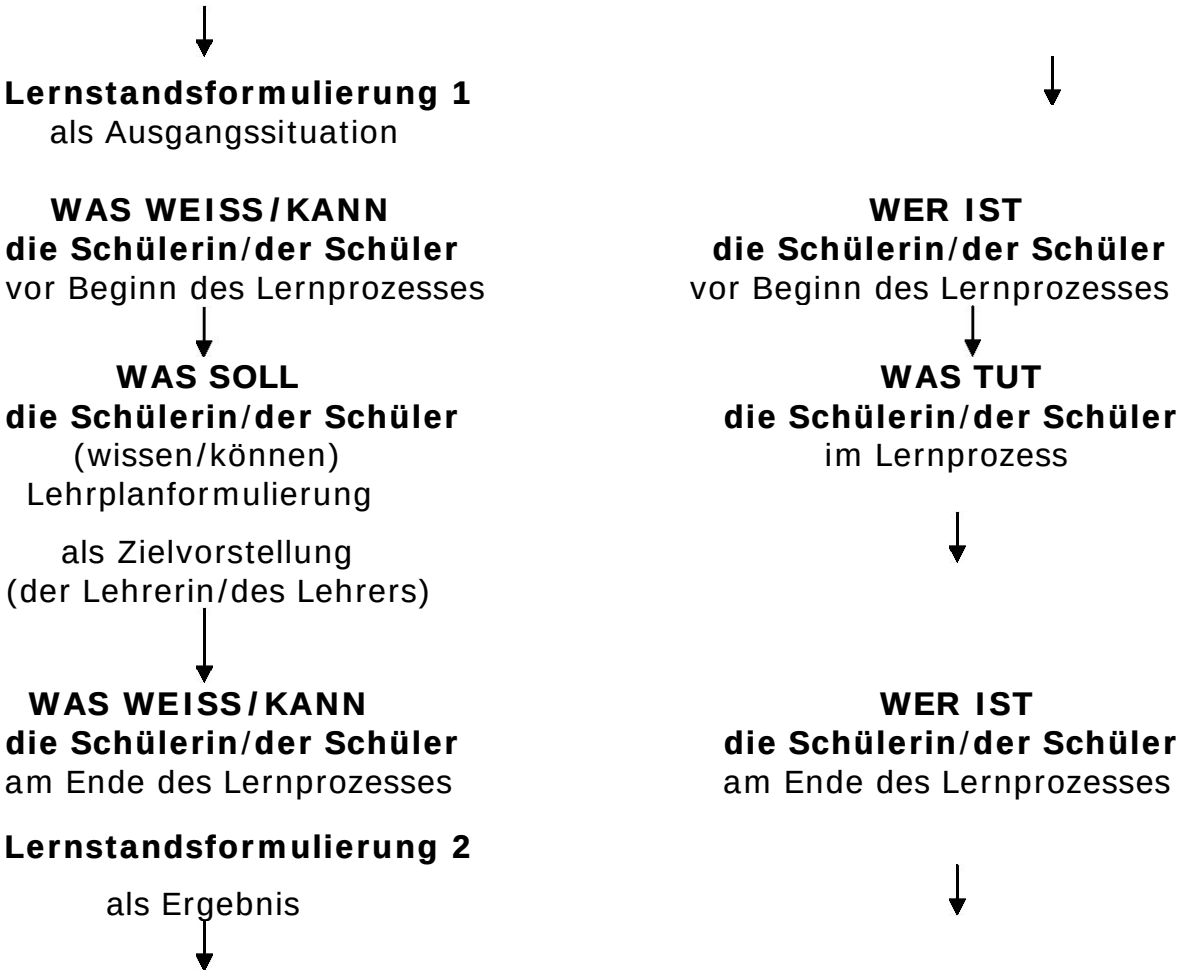


Abb. 3: Zusammenspiel von Lernprozess und Entwicklung

Nehmen wir diese Betrachtung als äußere Seite einer Kompetenzbeschreibung, so sollten wir jetzt auch die innere Seite betrachten. Hier kann nun konkret in den einzelnen Sach-/Fachgebieten vorgegangen werden. Da diese schematische Darstellung für alle Fachgebiete gelten kann, wird sie hier verallgemeinert.

Auf der Seite der „Lernbedingungen“ wird am „Ausgangpunkt“ der vorhandene Kenntnisstand als Lernstandsformulierung angegeben. Hierbei handelt es sich im konkreten Fachgebiet um einen auf Basis fachspezifischer Grundlagen zu ermittelnden „Wert“, von dem für die Formulierung einer Zielsetzung ausgegangen werden kann. Als Zielsetzung ist dann eine zu gewinnenden Fertigkeit oder Fähigkeit (oder, sehr weit gegriffen, Kompetenz) zu beschreiben, am „Ergebnispunkt“ steht dann mit der Lernstandsformulierung 2

die gewonnene Fähigkeit, bzw. Fertigkeit und/oder das Können, evtl. als Vorform der Kompetenz.

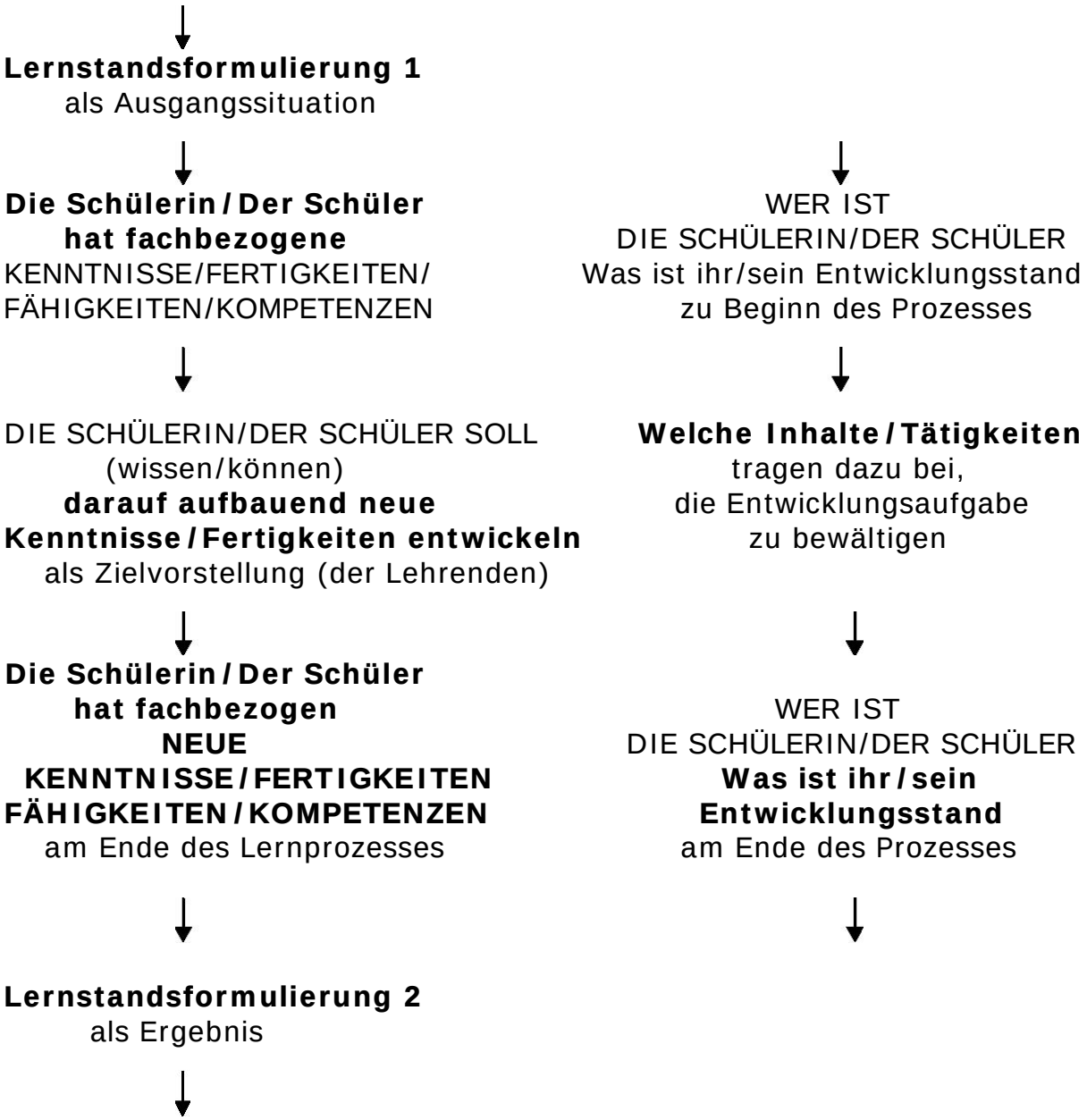


Abb. 4: Lernbedingungen fachbezogen aus menschenkundlicher Betrachtung entwickelt

Die Waldorfpädagogik stellt neben die Frage nach den rein fachbezogenen Lernvoraussetzungen sehr bewusst auch die Frage nach den entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen und stellt dabei die Priorität um: Wichtiger als die fachbezogene Voraussetzung ist für sie die Frage, welche fachliche Wissens-Veränderung bei der Schülerin bzw. beim Schüler die persönliche Entwicklung fördern kann. Dazu ist wichtig zu wissen, auf welchem Entwicklungsstand die Schülerin bzw. der Schüler in der jeweiligen Situation steht, um daran die angemessenen Schritte für die Hilfe bei der Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben in den jeweiligen Fachgebieten zu finden (s. Abb. 4). Hier spricht die Waldorfpädagogik von „Menschenkunde“, womit die vor allem innere Arbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers an der Beobachtung und möglichst exakten Beschreibung des Entwicklungsstandes der Kinder gemeint ist. Die Grundlage dafür findet sie in der anthroposophischen Menschenkunde, die Rudolf Steiner entwickelt hat.

Schauen wir auf die die Persönlichkeit betreffende Seite, so steht auf der Seite der (äußeren) Tätigkeit die persönliche Leistung, durch die das Ziel erreicht wird. Hierzu sind die Bereitschaft zur Leistung zu zählen und der extrinsische oder intrinsische Anreiz. Beides lässt sich kurz mit dem Begriff der Motivation benennen. Ihr gegenüber steht dann die persönliche Entwicklung, die der Schüler erfahren hat. (s. Abb. 5)

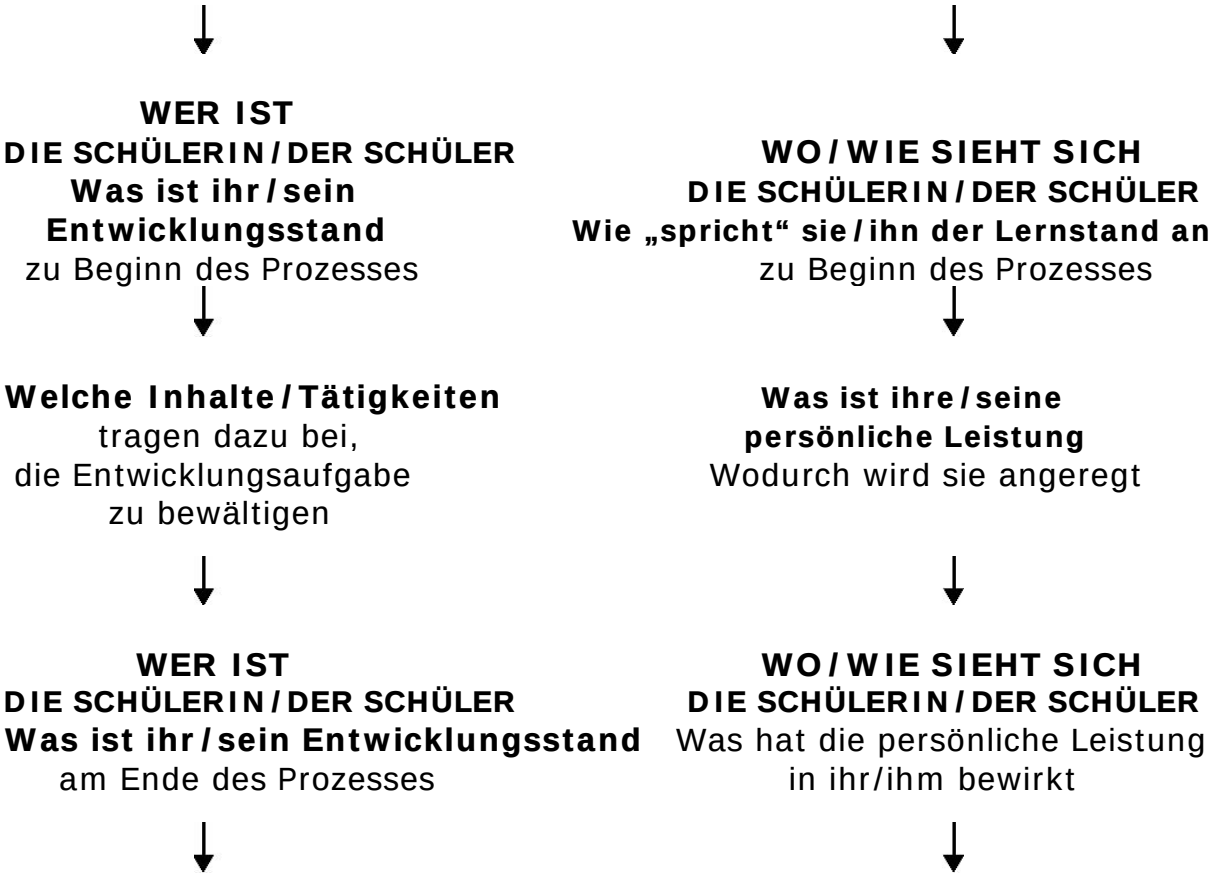


Abb. 5: Entwicklungsschritte aus der Sicht der Schülerin/des Schülers (Selbstkompetenz)

Alle Bewegungen der schematischen Betrachtung zusammengenommen verdeutlichen, auf welcher Grundlage Lernen und hier Kompetenzerwerb geschehen. Die individuelle Entwicklung des Lernenden steht im Mittelpunkt der Überlegung. Sie wird soziologisch Form von „Entwicklungsaufgaben“ näher beschrieben (s. 2.2 Kompetenzerwerb und Entwicklungsaufgaben). Im Sinne der Waldorfpädagogik wird von der menschenkundlichen Grundlage gesprochen, die uns entscheiden lässt, welche Ziele/Fähigkeiten erreicht werden sollen, damit die kommenden Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können. Dabei arbeiten wir mit zweierlei Ansätzen, dem der persönlichen Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers und dem der fachlich bedingten Kenntnisse. Erpenbeck und Heyse (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 163) setzen jeder Kompetenzentstehung die Verfügbarkeit von Wissen voraus; es erscheint uns notwendig, an dieser Stelle auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernenden zu berücksichtigen.

Abb. 6: Kompetenzentwicklung in der Zusammenschau

Da Kompetenzen das verfügbare Wissen in handlungsrelevante Beziehung einschließen, müssen, so Erpenbeck und Heyse, auch Bewertungen des verfügbaren Wissens erfolgen, die den Menschen in die Lage versetzen, eigenständig Handlungsorientierungen zu entwickeln („selbst-disponiert"), wodurch die Handlungskompetenz zum Bestandteil der kompetenten Persönlichkeit wird. Auf das sich entwickelnde Kind bezogen könnte das bedeuten, dass Kompetenzen sich im oben beschriebenen Sinne entwickeln, modifizieren oder auch metamorphosieren Handlungsorientierungen, die von Erpenbeck und Heyse für Er-

wachsene beschrieben werden, rücken für das Kind allmählich ins Bewusstsein, tragen so zur Persönlichkeitsbildung (im oben beschriebenen Sinne) bei und führen dazu, dass aus mehr oder weniger unbewusst handelnden Kindern in weitgehend freier Entscheidung selbstbewusst handelnde Menschen werden. Das Gesamtbild der schematischen Darstellung soll verdeutlichen, dass erst im Zusammenspiel aller beschriebenen Elemente Kompetenz entwickelt wird. Das durch die Erfahrung des Lernenden vorhandene „Wissen" (intrinsisch oder extrinsisch, das heißt mehr oder weniger bewusst) um die zu handhabenden Bereiche kann in der Performanz als Kompetenz erfahren oder erkannt werden. Insofern kann hier den gängigen Kompetenzmodellen gefolgt werden, die die Handlungskompetenz als ein Zusammenwirken der vier zuvor genannten Kompetenzarten (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) darstellen (Abb. 6).

Wir können in dem oben beschriebenen Schema drei Stufen unterscheiden:

a) die Ebene der Grunddisposition: ich bin in der Lage, auf der Basis eines vorhandenen expliziten oder impliziten „Wissens" (eines gewissen Könnens, einer Fertigkeit) neue Dinge aufzunehmen (Fähigkeit)
b) die Ebene der Anwendung und Bewertung: ich kann die neu aufgenommenen Inhalte mit meinem vorhandenen Wissen, Können, etc. verknüpfen und mit ihnen umgehen
c) die Ebene der Selbst-Erkenntnis: ich kann das neu Aufgenommene als „mein" Wissen/Können erfahren und anwenden; ich weiß, dass und wie ich es einsetzen kann, auch um unerwartete Probleme zu lösen. Alle drei Stufen „durchlaufen" die oben beschriebenen Prozesse, d.h. für alle Phasen des Lernens gelten die einzelnen Stufen/Phasen der schematischen Darstellung neu.

3.4 Kompetenzentwicklung am Beispiel des Fremdsprachunterrichts

3.4.1 Klassenstufen 1 bis 3

Der Fremdsprachenunterricht setzt in der Waldorfpädagogik mit dem ersten Schuljahr ein und ist vom Grundgedanken her darauf angelegt, in den ersten drei Jahren rein aus dem Sprechen heraus zu wirken, in den folgenden Jahren neben der geschriebenen (gelesenen) Sprache die Grammatik bewusst anzulegen und mit Abschluss des 8. Schuljahres (eventuell sogar schon früher) das komplette Grundgerüst der Sprache verankert zu haben. Das ist natürlich ein hohes Ideal, das sich immer wieder an der Realität wird messen lassen müssen. Dennoch soll hier versucht werden, entlang dieses Ideals und dem oben beschriebenen Schema den möglichen Kompetenzerwerb durch/im Sprachunterricht zu zeigen.

Rudolf Steiner äußert sich in den Vorträgen, die der Gründung der Waldorfschule vorausgingen und in den Konferenzen mit den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Waldorfschule immer wieder auch zum Sprachunterricht und gibt dabei die Anregung, bis zum 9. Jahr die „…fremden Sprachen durchaus noch betreiben als Sprechen-Lernen."[19] In einem Vortrag beschreibt Rudolf Steiner, dass im kindlichen Alter sich der Kehlkopf dem Gehör anpasse.[20] Das Kind ist somit imstande, jede Sprache wesensgemäß auszusprechen. Steiner bezeichnet damit das Sprechen-Lernen als ein allgemein menschliches Phänomen, das keiner besonderen Sprache zuzuordnen sei. Sprechen-Lernen heißt danach, Anteil haben an der Ursprache, die sich in der Vielfalt der Volkssprachen offenbart.[21] Je mehr die Lehrerin bzw. der Lehrer das innerlich in sich trägt, desto einfacher kann der Fremdsprachenunterricht in dieser Altersstufe sein, weil er keinen versteckten kognitiven Übergang

von der Mutter- zur Fremdsprache sucht, sondern einfach an das Wesen des Menschen anknüpft. Dieses Arbeiten ohne „Übersetzungszwang“ ist die schwierigste Hürde für die Lehrerin bzw. den Lehrer selbst, aber auch für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Elternhaus, da hier von beiden Seiten eine ganz besondere Kompetenz gefordert ist, die vor allem den Elementarbereich der Waldorfpädagogik begleitet: Vertrauen und Verständnis (Also wesentliche Elemente der Sozial-und Selbstkompetenz). Denn das, was so im Unterricht geschieht, gleicht dem, was Eltern im unmittelbaren Wahrnehmen zum Beispiel des Sprechen -Lernens der Kinder erleben – sie sind nun aber nicht daran beteiligt, können also selten nachvollziehen, was die Kinder an „Gelerntem“ mit nach Hause bringen. Daraus entstehen leicht Fragen und Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht ab dem ersten Schuljahr.

An anderer Stelle sagt Steiner: „Vor dem 9. Jahr Sprachunterricht rein aus dem Sprechen und Fühlen des Sprechens, sodass das Kind lernt, aus dem Fühlen heraus zu sprechen.“[22] Hier werden zwei elementare Bereiche des Sprachunterrichtes an der Waldorfschule deutlich. Zum einen die Betonung des Sprachgefühls, das sicherlich eine wesentliche Voraussetzung für das von Spitzer beschriebene „implizite Wissen“ im Zusammenhang mit der Anwendung einer fremden Sprache ist (s. oben 3.2); zum anderen der methodische Ansatz, den Fremdsprachenunterricht in Anlehnung an das Lernen der Muttersprache zu beginnen.

Gehen wir dies aus der schematischen Darstellung der Kompetenzentwicklung heraus an, so ist zunächst die Frage nach der Lernstandsformulierung als Ausgang zu untersuchen. Auf welche Anlagen kann die Sprachlehrerin bzw. der Sprachlehrer im ersten Sprachunterricht zurückgreifen? Aus der Sicht der fremden Sprache wohl auf nur wenige, es sei denn, dass im Kindergarten oder im Elternhaus mit der fremden Sprache gearbeitet/gespielt worden sei, was gegenwärtig so unüblich nicht ist. Hier ist allerdings auch darauf zu achten, dass es sich um eine große Gruppe von Kindern handelt, die mit der neuen Sprache in Kontakt kommen sollen, also auch eine gewisse Unterschiedlichkeit in den Voraussetzungen gegeben ist. Um die ausgehende Lernstandsformulierung vornehmen zu können, können die Lehrerinnen und Lehrer erfahren, welchen Sprachstand die Klasse im Bereich der Muttersprache hat, wenn sie in den anderen Unterrichten hospitieren und die Kinder dabei genau beobachten. So erfahren sie den Zugang der Kinder zu sprachlichen Mitteln, können ihre Gewohnheiten im Umgang mit Sprache lernen und Ansatzpunkte finden, die ihnen für ihren Unterricht nützlich sein können (welche Gestik wenden die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer im Umgang mit bestimmten Sprachmitteln an, wie begleiten sie Anweisungen, Fragen, Korrekturen, etc.). So wird deutlich, dass vor dem ersten Fremdsprachunterricht keine „tabula rasa“ anzufinden ist, sondern ein breites Feld an Mustern, die nun aufgegriffen werden können. Für die Planung des Unterrichtes wird nun ein sprachliches Feld gesucht, das den Kindern schnell vertraut sein kann, weil sie es aus anderen Zusammenhängen kennen. Dabei könnte es sich z.B. um den Bereich der Gegenstände im Klassenzimmer handeln, die nun gezeigt, benannt, gesprochen, nachgesprochen (chorisch und einzeln) werden und über eine Reihe von Stunden variierend wiederholt werden. Dies wird begleitet vom Erlernen eines Liedes oder Gedichtes, das der Jahreszeit oder der Situation der Klasse angepasst ist. Entscheidend dabei ist, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer dem Kind möglichst wenig Gelegenheit gibt, aus dem fremden Sprachfluss in den eigenen zu fallen, das heißt aber auch, das es vermieden werden soll, die neu gelernten Ausdrücke gleich in die eigene Sprache zu übersetzen.

In dieser Weise wird das Wortfeld kontinuierlich erweitert, damit aber natürlich, also auf natürliche Weise, auch das gesamte Sprachfeld, die Intonation, die Satzmelodie und nicht zuletzt die grammatischen Strukturen, die auf rein sprachlicher Basis erübt werden, ohne ins Bewusstsein des Kindes zu dringen. Die Schülerin bzw. der Schüler soll also auf zunehmend Bekanntes aufbauen und dabei immer neue „Kenntnisse“, eher wohl Fertigkeiten im oben beschriebenen Sinne (3.1) entwickeln, die ihn in die Lage versetzen, die

Sprache anzuwenden, ohne sie „bewusst“ zu wissen. Am Ende einer gewissen Einheit, im längsten aber zunächst natürlichsten Fall ein Schuljahr, kann die Lehrperson dann feststellen, dass die Kinder auf einfache Weise in der fremden Sprache plaudern können, ihre Fragen und Anweisungen verstehen und befolgen (was dann ein „Leistungsnachweis“, besser aber ein Ausdruck von Kompetenz in der Performanz wäre) und im Idealfall nicht das Hilfsmittel der Übersetzung in die eigene Sprache benötigen.

Auf die Kinder bezogen lässt sich dieser Vorgang wie folgt beschreiben: Zu Beginn des Unterrichtes hat die Lehrerin bzw. der Lehrer es mit einer Gruppe von Kindern zu tun, die mit mehr oder weniger großem Selbstvertrauen ihren Platz in der Klasse suchen, ihre Bedürfnisse in der eigenen Sprache klar formulieren und bereit sind, Neues anzunehmen. Im Unterrichtsprozess wird der Lehrerin bzw. dem Lehrer eine gewisse Unsicherheit der Kinder spürbar werden, die es mit der eigenen Sicherheit (Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns) zu lindern und abzubauen gilt. Das Kind seinerseits kann spüren, dass es durch die Begleitung der Lehrerin bzw. des Lehrers in die neue Welt der Sprache getragen wird, dass es durch die eigene Aktivität in dem neuen Bereich an Sicherheit gewinnen kann, dass es mit dieser Aktivität auch an seinem Platz in der Klasse „arbeiten“ kann. So werden einerseits persönliche Leistungen angeregt, andererseits Elemente erworben, die sowohl kurz-als auch langfristig zur Bewältigung der Erziehungsaufgaben beitragen. Am Ende der Einheit – auch hier eher des Schuljahres als der „Lerneinheit“ – erlebt sich das Kind als in der Welt der fremden Sprache angekommen. Für die Lehrerin bzw. den Lehrer wird die Veränderung des Kindes daran bemerkbar, dass es sich zunehmend freier bewegt, nicht nur in der fremden Sprache, sondern auch im Rahmen des Unterrichts, im Gespräch mit den Klassenkameraden, etc.

Es ist den Verfassern bewusst, dass hier ein Idealfall beschrieben wird, dass es auch ganz andere Formen des Umganges mit dem neuen Medium geben kann, größte Verzweiflung, weil der Übergang von der einen Sprache in die andere eben nicht reibungslos gelingt, weil die Sicherheit der exakten Wortkenntnis fehlt, usf. Es ist selbstverständlich, dass der wesentliche Kern dieser Prozesse im wiederholenden, variierenden Üben liegt, wodurch auch diejenigen Kinder, die nicht sofort Zugang zu der fremden Sprache finden, eine Möglichkeit haben, allmählich vertraut mit ihr zu werden. (Dennoch sind diese Kinder mit besonderer Aufmerksamkeit in dem Prozess der Klasse zu begleiten, nicht selten wird man feststellen, dass sie auch in anderen Bereichen Unsicherheiten aufweisen, denen mit ganz anderen Formen begegnet werden muss und kann. Hier weist die Waldorfpädagogik eine Fülle von Möglichkeiten auf, die eben gerade aus der Gesamtschau auf das einzelne Kind gefunden und entwickelt werden können. Das kontinuierliche Gespräch der Fachkolleginnen und Fachkollegen mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, diese wiederum mit den Eltern, aber auch mit den Therapeutinnen und Therapeuten an der Schule sind dabei unerlässlich. Sie berühren aber ein anderes Feld des Kompetenzerwerbs.) Im Abschnitt 4.2.1.10 werden einige der so gewonnen Fach-und Methodenkompetenzen aufgelistet, die hier auch schon benannt wurden. Weit wichtiger als diese erscheint aber, dass neben diesen Kompetenzen der Schülerin bzw. der Schüler für sich an Sicherheit im sozialen Umfeld hat gewinnen können, damit aber auch eine Form der Selbsterfahrung gemacht hat, die wahrscheinlich noch wenig ins Bewusstsein des Kindes dringt, aber Grundsicherheiten verschafft, die sehr langfristig wirken können.

3.4.2 Fremdsprachenunterricht ab Klassenstufe 4

Spätestens mit Beginn der 4. Klasse tritt nun eine gravierende Veränderung im Sprachunterricht ein. Zum einen wird jetzt neben der gesprochenen Sprache auch die geschrieben (und gelesene) Sprache eingeführt und vertieft, zum anderen werden die bisher rein über das Sprechen „gelernten“ grammatikalischen Strukturen allmählich ins Bewusstsein gehoben und als Regeln gelernt. Dies setzt in der Vorbereitung (Lernstandsformulierung 1) wieder voraus, dass der Lehrerin bzw. dem Lehrer die dafür notwendigen Kenntnis- und Fertigkeitsstände der Schülerinnen und Schüler bekannt sind. Können die Schülerin-

nen und Schüler in der Muttersprache so schreiben, dass die Worte und Sätze den Regeln der muttersprachlichen Grammatik folgend angewandt werden? Haben sie in der Muttersprache ein bewusst aktivierbares Gespür für Satzbau und Rechtschreibung? Sind ihnen in der fremden Sprache Wortschatz, Aussprache, Intonation und Satzbau so zur Fertigkeit geworden, dass sie durch die deutlich andere Schreibweise der einzelnen Ausdrücke nicht verunsichert werden, dass die bisher erworbene Fertigkeit ihnen also über die Hürde des Neuen, Anderen hinweghilft?

Nach dieser Prüfung der Voraussetzungen können die Lehrerinnen und Lehrer nun ihrerseits auf die Hilfen der von ihnen entwickelten „Fertigkeiten“ zurückgreifen, indem sie die Entwicklung der Schriftsprache aus den den Schülerinnen und Schülern bekannten, wohlvertrauten Texten der ersten Schuljahre heraus entwickeln. Damit wird Schreiben- und Lesenlernen in der fremden Sprache auseinander gezogen, was dazu führt, dass ein Teil der Hürde genommen ist: Die Schülerin bzw. der Schüler soll auf Bekanntem aufbauend neue Kenntnisse, Fertigkeiten entwickeln und darf sich dabei auf das eine Neue konzentrieren, nämlich das Schreiben (und Lesen) des Bekannten. Auf diese Weise wird das Reproduktive *noch* produktiv angewandt, was für den Bereich der Mittelstufe (Klasse 4 bis 8) ganz im Sinne der anthroposophischen Menschenkunde als Basis der Waldorfpädagogik ist. Auch hier bei der Einführung der Grammatik wird aus den bekannten, auswendig beherrschten Texten das grammatische Gerüst erkannt und durch Wiederholung an immer neuen Beispielen geübt. Hier gilt nun ganz deutlich, was schon oben (3.2) gesagt wurde: Für die Entwicklung von Kompetenzen ist die Regel lediglich der Pol des Bewusstseins, die Vertiefung des Gelernten zu Fertigkeiten selbst erfolgt im Spiel mit den möglichst eigenen variantenreichen Beispielen.

Die Frage nach der Lernstandsformulierung 2 am Ende des Prozesses soll auch hier eher auf den gesamten zu beschreibenden Zeitraum betrachtet werden. Im beschriebenen „Kreislauf“ aus Eingangsformulierung und Schlussbetrachtung (Lernstandsformulierung 1 und 2) wird der allmähliche Aufbau der fachlichen und methodischen Kompetenzen schnell erkennbar. Die detaillierte Betrachtung dazu findet sich in den Kapiteln 4 und folgende. Wichtiger scheint hier aber die Frage nach dem Wechselspiel aus menschenkundlicher Betrachtung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerin bzw. den Lehrer (und das damit verbundene Achten auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler) mit der Beobachtung der Selbstbetrachtung der Schülerin bzw. des Schülers. Für die „gelenkte“ Kompetenzentwicklung ist es unerlässlich, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer ihre/seine Beobachtung der Schülerentwicklung an dem Bild „misst“, das die Schülerin bzw. der Schüler selber von seiner Entwicklung spiegelt. Wenn Kompetenzentwicklung nur über selbstorganisierte Lernprozesse zu verwirklichen ist (S. J. Schmidt, 2005, S. 170, s. oben 1.1), dann muss Unterricht so gestaltet werden, dass dadurch selbstorganisierte Lernprozesse möglich werden. Es muss also darauf geachtet werden, dass die Schülerin bzw. der Schüler durch die Anregungen des Unterrichts in eigene Tätigkeit kommt. Hier hilft die Neurobiologie allein wenig, denn bereits die Aufnahme der Lerninhalte ist ein selbstorganisierter Prozess, ohne den eine Verarbeitung im Gehirn kaum möglich ist.

Wichtiger als die reine Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz ist also die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz, wie sie oben in den Abschnitten 2.2 bis 2.7 dargestellt wird. Kompetenzentwicklung geschieht dann, wenn der Übergang von der „Präsentation“ des Lernstoffs, die sich aus der Beobachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes heraus ergeben soll, zum aktiven Ergreifen des Lernstoffes durch die Schülerin bzw. den Schüler gelingt; das heißt, wenn die Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Entwicklungsstand „gesehen“ oder „erkannt“ fühlen, ohne dass sie sich „durchschaut“ fühlen müssen, können sie aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen „Lernstoff“ für sich und an sich zu arbeiten. Die Waldorfpädagogik spricht hier von „latenten Fragen“, also Fragen, die den Schülerinnen und Schülern nicht bewusst werden, die aber ihr tiefstes Inneres betreffen und deren Antworten ihnen helfen, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Wird der Ausdruck der latenten Fragen in der Waldorfpädagogik

auch mehr für den Bereich des späteren Jugendalters angewandt, so kann man ihn unter den genannten Aspekten auch schon früher als berechtigt sehen (siehe hierzu auch Kapitel 6). Der Lehrerin bzw. dem Lehrer erschließt sich so eine Welt der Schülerin bzw. des Schülers, mit der sie/er sehr vorsichtig umgehen muss. Die zu beobachtende Entwicklung erweitert sich so gesehen von den inhaltlichen und methodischen Fragestellungen eines Schulfaches auf allgemeine seelische und physische Fragestellungen, die mit den fachinhaltlichen in Zusammenhang gebracht werden müssen. Der Beginn des Bewusstmachens grammatikalischer Phänomene in der Sprache als Gerüst, an dem sich Satzbau, Sprachmelodie und „Sprachpsychologie" orientieren, fällt zusammen mit der physischen Entwicklung des Kindes, in der Atemrhythmus und Herzschlag eine neue Verbindung eingehen. Es ist dies auch die Zeit, in der das Kind anfängt, eigene Maßstäbe der Orientierung zu suchen und sich von Elternhaus und Lehrerschaft zu lösen, also eine gewisse Selbstständigkeit erwirbt. Dieser physischpsychischen Entwicklung begegnet der Fremdsprachunterricht mit dem Einführen der Schrift und der Grammatik, der Deutschunterricht z.B. mit der Sprachform der Alliteration und ihrer Ausdrucksmöglichkeit.

Inhaltlich orientiert sich der Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe an den Hauptthemen der jeweiligen Klassenstufen und dort namentlich an den Themen der sprachlichen Epochen (Deutsch, Geschichte, Geographie). So kann „synergetisch" Landeskunde und erste Literatur (etwa ab Klasse 7) an die Epochen angeschlossen werden, was zu einer weiteren Vertiefung der Kompetenzen führt. Im Bereich der Oberstufe (Klasse 9-12) werden die Inhalte dann spezifischer auf die jeweilige Sprache bezogen, auch hier bleiben aber Bezüge zu den Hauptthemen der Klassenstufen notwendig erkennbar, wenn Kompetenzerwerb, wie hier beschrieben, sich vornehmlich an den Entwicklungsaufgaben und den damit verbundenen Fragen orientiert.

3.5. Kompetenzentwicklung im „bewegten Klassenzimmer"

Aus der Beobachtung der heutigen Lebensbedingungen der Kinder und des sich daraus ergebenden geänderten Lernverhaltens der Schulanfänger haben viele österreichische Waldorfschulen das Konzept des Bewegten Klassenzimmers, das ursprünglich aus Schweden kommt und in der Freien Waldorfschule Bochum (DE) weiterentwickelt wurde, für die ersten beiden Schulstufen eingeführt.

Die traditionelle Beziehungsoase „Familie" ist immer öfter aufgelöst. Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Kinder sind die Folge. Das Kind muss Werte erleben und im eigenen Tun erfahren und einüben können, damit es ein gesundes Sozialverhalten aufbauen kann. Die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer ist die Person, an der sich das Kind Tag für Tag orientiert. Sie regelt die Dienste und Pflichten, die von den Kindern für die Gemeinschaft zu tun sind. In den vielen bewegten Situationen und in den Spielen des Bewegten Klassenzimmers werden Beziehungen erprobt und Sozialverhalten eingeübt. Erziehung in Gesprächsführung – z. B. mit dem „Redeball" – und Konfliktbewältigung gibt es, wenn nötig, jederzeit. Die Kinder lernen, Kritik auszuhalten, damit umzugehen und nach Lösungen zu suchen. Das Bewegte Klassenzimmer fördert in hohem Maße die Sozialkompetenz.

Mit dem Schuleintritt haben Kinder immer häufiger die notwendige Sinnesreife noch nicht erreicht. Besonders im Bereich der Basis-Sinne liegen Defizite vor. Je mehr und je vielfältiger sich ein Kind bewegen kann, desto differenzierter werden diese Sinne ausgebildet. Das ist eine grundlegende Voraussetzung für die schulische Lernfähigkeit des Kindes. Das Bewegte Klassenzimmer bietet den Kindern die Möglichkeit, die Basissinne, die sich im ersten Lebensjahrsiebt gesund entwickelt haben sollten, in der Schule nachreifen und ausbilden zu können. Die Lernkurve ist umso höher und umfangreicher, je mehr Sinnesorgane die Kinder im Laufe des Schultages gebrauchen.

Kinder haben oft gar nicht mehr die Möglichkeit, sich ausreichend und frei zu bewegen. Fehlt die Bewegungswahrnehmung, wirkt sich das hemmend auf die Bewegungsfähigkeit der Kinder aus.

Das Bewegte Klassenzimmer bietet mit dem beweglichen Mobiliar viel Raum und Anreiz zu vielfältigen Bewegungen und zum Einüben von Geschicklichkeit, z. B. beim Klettern und Springen, Balancieren und Seilspringen, bei Reigen und Rollenspielen. Dadurch werden ein positives Körpergefühl und eine weit reichende Bewegungskompetenz vermittelt.

Man kann beobachten, dass Kinder mit wenig Beziehung zu Zeit, Rhythmus und sich wiederholenden Ritualen ein im Verhältnis schwaches Selbstvertrauen haben. Um ein starkes Selbstbewusstsein zu entwickeln, brauchen Kinder Tag für Tag einen geordneten Rahmen, in dem altersspezifische Regeln und Rituale genauso ihren Platz haben wie Bewegung und Kreativität. Auch das tägliche Seilspringen hilft u. a. dazu, den rechten Zeitpunkt des Hinein- und Hinauslaufens, den richtigen Rhythmus und die eigene Mitte zu finden.

Die allgemeine Vorstellung von Lernen und Unterrichten ist nach wie vor weitgehend durch das frontale Belehren still dasitzender Kinder bestimmt. Im Bewegten Klassenzimmer werden an Stelle der üblichen Schultische niedere Vollholzbänke zum Sitzen, Schreiben und für das Balancieren eingesetzt. Dreht man sie um, so kann man eine schwebebalkenähnliche Konstruktion beliebig zusammenstellen. Die Kinder können mit diesen Bänken immer neue Bewegungs-Parcours, Türme, Spiralen, Brücken bauen. Sie prüfen das Gebaute auf Standfestigkeit, gleichen aus und befestigen die Bänke mit Seilen. Statt der Stühle gibt es Sitzkissen, die beim Schreiben, Erzählen oder Jausnen verwendet werden. Die Anordnung der Bänke ändert sich je nach Situation von der Sozialform des Kreises über seine Auflösung im Parcours zur frontalen Stellung beim Schreiben von der Tafel und wieder zurück zum Kreis beim Gespräch, Jausnen oder Erzählen.

Die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer ist den ganzen Vormittag mit den Kindern zusammen, Fachlehrerinnen und Fachlehrer kommen „zu Besuch“ und unterrichten in ihrer/seiner Anwesenheit. Das schafft Vertrauen und Sicherheit.

Das Bewegte Klassenzimmer wirkt sich auf der körperlichen Ebene gesund erhaltend aus, bei vielen Kindern sogar die Gesamtgesundheit verbessernd. Auf der seelischen Ebene verlieren die Kinder Angst, Mutlosigkeit, Unsicherheit. Selbstvertrauen, Mut und Geschicklichkeit wachsen, Kreativität und Flexibilität bleiben erhalten und nehmen zu. Auf der geistigen Ebene bleiben Interesse und Neugierde an der Welt erhalten: Freude am Lernen und Freude an der Schule sind spürbar. Durch die Gesprächskultur und die Schulung der Orientierungsfähigkeit im Raum werden Zusammenhänge besser erfasst; das drückt sich in altersgemäßem klarem Denken und Sprechen aus. Durch diesen salutogenetischen Ansatz wird die Entwicklung der Selbstkompetenz gefördert.

Basierend auf diesen guten Erfahrungen wird das Konzept des Bewegten Klassenzimmers in der dritten und vierten Schulstufe weitergeführt. Zum Schreiben werden stapelbare Einzeltische verwendet, zum Sitzen lehnenfreie Hocker oder die bisherigen Holzbänke. Im Klassenraum ist dadurch weiterhin viel Bewegung möglich.

4. Das Kind im 9./10. Lebensjahr

4.1 Zur alterstypischen Entwicklung

Ein Kind kann bereits im ersten Schuljahr eine tiefe Befriedigung erleben, wenn es – manchmal schon nach einer einzelnen Unterrichtsstunde – die eigenen Lernerfolge bemerkt. Für seine gesamte Biographie sind aber diejenigen Kompetenzen wichtiger, die eine Grundlage für die Bewältigung seiner bedeutenden Entwicklungsaufgaben bilden. Den Ausgangspunkt der folgenden Betrachtung bildet deshalb eine biographische Phase, die – zumindest in der modernen, industrialisierten Welt – um das neunte bis zehnte Lebensjahr der Kinder zu beobachten ist.[23] Die leibliche Entwicklung ist in dieser Lebenszeit eher durch Ausgleich als durch starke Spannungen bestimmt. Nach dem ersten Gestaltwandel um das siebte Lebensjahr, in dem Körperlänge und Gliedmaßen eine relative Streckung durchgemacht hatten, werden die Proportionen nun harmonischer. Gleichzeitig nimmt die körperliche Leistungsfähigkeit zu, wobei die Mädchen den Jungen gegenüber einen zeitlichen Vorsprung haben: Kraft und motorische Geschicklichkeit werden in der sportlichen Betätigung mehr und mehr lustvoll erfahren. Gleichzeitig sind die Gesichtszüge noch durch kindlich runde Formen geprägt.

Die seelische Entwicklung ist in diesem Alter meist erheblich dramatischer. Für viele Kinder wird die Frage nach der eigenen Identität mehr oder weniger drängend: Die Herkunft, Geburt und Tod, Sinn der irdischen Existenz und Bestimmung ihrer Biographie erscheinen nicht selten als Probleme, häufig ausgelöst durch eindringliche Erlebnisse oder bedeutende Begegnungen. Dabei treten zum Teil Unsicherheiten und Ängste auf, die dem kleineren Kind zumeist fremd waren. So nehmen die jungen Menschen ihre eigenen Persönlichkeitsmerkmale, ihre Stärken und Schwächen im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern erheblich bewusster wahr als zuvor. Ihre Neigungen und Interessen beginnen sich stärker zu individualisieren, wobei die Orientierung an Gleichaltrigen und an einschlägigen Gruppennormen von großer Bedeutung ist.

Das Sozialverhalten verändert sich in dieser Altersstufe nachhaltig.[24] So beschreibt die Entwicklungspsychologin Schenk-Danzinger die informelle Ordnung unter Kindern etwa ab dem neunten Lebensjahr durch folgende Merkmale (Schenk-Danzinger 1988, S. 108ff):

- Eine Rangfolge des Ansehens, das alle Kinder in der Wahrnehmung ihrer Mitschülerinnen und Mitschülern besitzen (dabei kann die ständige Konkurrenz um höhere Positionen alle sozialen Prozesse durchziehen).
- Die Herausbildung der sozialen Integration jedes Kindes im Sinne ihrer Stellung in kleineren Gruppierungen. Dabei sind auch Außenseiter zu bemerken, die kaum Kontakte zu anderen unterhalten oder aktiv abgelehnt werden.
- Ein verbindliches Wertesystem, in dem zum Beispiel Gerechtigkeit, Kameradschaftlichkeit und Verschwiegenheit eine große Bedeutung haben.
- Eine allgemeine Einstellung oder Meinung aller Kinder, die sich einer informellen Gruppierung zugehörig fühlen.
- Die mögliche Entstehung kollektiver Aggressivität, mit der sich eine Gruppe oder Clique gegen eine andere Gemeinschaft wendet.

Besonders wichtig für das schulische Lernen ist aber die Tatsache, dass die eigene Wirksamkeit nun anders erfahren wird als zuvor. Siebenjährige, schulfähige Kinder sind in der Regel bereit, selbst gewählte oder von Erwachsenen gestellte Aufgaben zu lösen. In diesem Alter entwickelt sich ein Aufgabensinn; dazu gehört „die wachsende Gewissheit, dass Aufgaben einen Sinn haben, einem etwas bedeuten, verlockend sein können als möglicher Quell von Freude.“ (P. Schmid, S. 227) Bis etwa zum 9. Lebensjahr sind nun die Kinder meist der Überzeugung, „dass sie alle Ziele erreichen können, wenn sie sich nur genügend anstrengen oder lange genug lernen.“ (Flammer 1995, S. 39)

Erst in der dritten Klasse, um das zehnte Lebensjahr, wird die Selbsteinschätzung so differenziert, dass sie auch die Grenzen der eigenen Möglichkeiten mit einbezieht: Ein Erfolg wird nun weniger der momentanen Bemühung, sondern eher einer vorhandenen Fähigkeit zugeschrieben, ein Misserfolg wird leichter auf deren Mangel zurückgeführt. Nun hängt es von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ab, wie eine Aufgabe ergriffen wird.

Wie erwähnt, bemerken Kinder in dieser Zeit ihre eigenen Stärken und Schwächen, aber auch die Fähigkeiten der Gleichaltrigen. Damit beginnt eine Zeit, in der es die Kinder als Hilfe erleben können, wenn sie immer wieder über das „Wie" einer Aufgabenbewältigung selbst entscheiden dürfen. Auch wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer sie darin unterstützen sollte, so können die Schülerinnen und Schüler doch gemeinsam überlegen, welche Möglichkeiten es gibt, ein Epochenheft individuell auszuarbeiten: Schriftgestaltung, Zeichnungen und farbige Bilder, eigene Aufsätze, Gedichte, Tabellen usw. können von den Kindern nach Beratung mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer eigenständig eingesetzt werden. Im Unterricht selbst gibt es noch weiter gehende methodische Differenzierungsmöglichkeiten. Diese setzen aber voraus, dass die Kinder verschiedene Arbeitstechniken und Gestaltungsmöglichkeiten kennen und beherrschen. Je mehr die Kinder in die Auswahl der Arbeitsmethoden einbezogen werden, umso stärker werden sie gerade von der 3. bis zur 5. Jahrgangsstufe ihre Selbstwirksamkeit motivierend erfahren.[25]

Die hier skizzierten Veränderungen, die im Allgemeinen um das neunte bis zehnte Lebensjahr eintreten, stellen das Kind vor große individuelle Herausforderungen. Die Schule gewinnt ihre Legitimation dadurch, dass der junge Mensch in seiner persönlichen Krise die Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit der vorangegangenen Lernprozesse erfährt. So kann der Vertrauensvorschuss, den ein Schulanfänger seinen Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen zugesteht, eine neue Grundlage erhalten.

4.2 Kompetenzen im neunten/zehnten Lebensjahr

In den ersten drei Klassenstufen erwerben die Schülerinnen und Schüler elementare Fertigkeiten als Grundlage eines zunehmend selbständigen Weltzugangs. Die Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen stehen im Bewusstsein von Kindern und Eltern ganz im Vordergrund, aber auch in den Bereichen der Körperorientierung und Bewegung, im Musizieren, Zeichnen und Malen findet eine systematische Schulung statt. Dabei ist die Ausbildung von Fach-und Methodenkompetenzen bis zum 10. Lebensjahr noch nicht deutlich von einander getrennt. Denn zunächst werden die Schülerinnen und Schüler veranlasst, einfach strukturierte, überschaubare Aufgaben mit bestimmten Übungseffekten zu lösen. Das inhaltlich-fachliche Lernen wird dabei unmittelbar verbunden mit gezielten methodisch-strategischen Aufgaben, wie sie in der Zusammenstellung von Lehmann und Nieke zu finden sind (vgl. oben, 1.1). Im Allgemeinen wird während der ersten drei Schuljahre noch nicht erwartet, dass die Kinder komplexe Fragestellungen oder Probleme selbständig lösen; daher müssen sie ihre Aktivitäten noch nicht selber planen, die erworbenen Fertigkeiten noch nicht strategisch einsetzen. Das ändert sich im Laufe der 3. Klasse, wenn z.B. im Sachkundeunterricht die ersten Epochenhefte angelegt werden. Nun kommt es immer deutlicher darauf an, die eigenen Fertigkeiten im Schreiben und im zeichnerischen Gestalten zu kennen und gezielt einzusetzen.

4.2.1 Fach- und Methodenkompetenzen

Das neu erwachte Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten oder deren Mangel erfordert ein Selbstvertrauen, das auf der kompetenten Teilhabe an gemeinschaftlichen Lebensvollzügen beruht. Dafür ist es notwendig, grundlegende Arbeitstechniken mit einer zu-

mindest elementaren Sicherheit zu beherrschen. Die souveräne Anwendung solcher Arbeitstechniken hängt – wie im Teil 1 ausgeführt – davon ab, wie diese zuvor entwickelt wurden, durch welche Anlässe sie aktuell herausgefordert werden und mit welchem Bewusstsein das Kind seine Fähigkeiten einsetzt. Die Individualisierung von Neigungen und Interessen, neue soziale Herausforderungen im Umgang mit Gleichaltrigen und ein zunehmendes Interesse an Vorgängen außerhalb der eigenen Lebenswelt – dies alles erfordert anfängliche methodischstrategische Fähigkeiten. Für das neun- bis zehnjährige Kind wird es daher zunehmend wichtig, dass es eine Kenntnis seiner grundlegenden Fähigkeiten hat und diese angemessen einsetzen kann.

4.2.1.1 Deutsch: Sprachlicher Ausdruck, Schreiben und Lesen, Sprachlehre

Die Fähigkeit des schriftlichen Ausdrucks ermöglicht dem Kind eine Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Für diese elementare Erfahrung ist die korrekte Rechtschreibung zunächst noch keine zwingende Voraussetzung, sofern grundlegende Prinzipien einer lautgetreuen Schreibweise beherrscht werden. Die differenzierten orthographischen Konventionen müssen also in diesem Alter noch nicht sicher angewendet werden. Dagegen bildet eine Grundfertigkeit im Sinn entnehmenden Lesen eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe an allen Unterrichts- und Vermittlungsprozessen.

Die Pflege der Muttersprache findet in allen Fächern statt – auch im Hinblick auf die Differenzierung und Erweiterung der verbalen Ausdrucksmöglichkeiten. Die zu erwerbenden Fachkompetenzen müssen also nicht ausschließlich während der wenigen Sprachlehre-Epochen vermittelt werden: Der vielfältige Sprachgebrauch in Gespräch, Erzählung, Gedichten oder szenischen Spielen führt zur Erfahrung unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Gleichzeitig macht das veränderte Bewusstsein im 9./10. Lebensjahr auch die erste Reflexion über Strukturen und Elemente der vertrauten Muttersprache möglich. Während des eigentlichen Sprachlehreunterrichts, der in der dritten Klasse einsetzt, besteht die Möglichkeit, die vielfach verwendeten Regeln und Strukturen bewusst zu erkennen und gezielt zu üben.

Will man sich eine Übersicht über das gesamte Gebiet dieses Unterrichtsfaches verschaffen, so kann man von einer Gliederung in sieben Bereiche ausgehen.

a) ***Lautieren und sprachmusikalische Elemente***: Die Kinder sollten schon während der ersten Schuljahre durch Zuhören und eigene Gesprächsbeiträge lernen, die Elemente einer gepflegten Hochsprache angemessen zu verwenden. Mundartliche Ausdrücke und die Verwendung einer einfachen Umgangssprache sollte nicht abgewertet, aber ergänzt und erweitert werden durch die vielfältigen Modulationsmöglichkeiten der gehobenen Schriftsprache. Der Umgang mit Sprache kann dabei durch freudiges Entdecken differenzierter Artikulationsformen geprägt sein. Besonders vor dem 10. Lebensjahr sind die Kinder noch sehr empfänglich für eigenartige und geheimnisvolle Lautphänomene. In diesem Sinne werden die Kinder mit wesentlichen Elementen ihrer Muttersprache vertraut, die sie in eigenen Beispielen oder im spielerischen Umgang anzuwenden lernen (s. Tabelle unter 3.2.1.10)

b) ***Satzbildung***: Die Schülerinnen und Schüler können bemerken, dass durch drei elementare Satzarten verschiedene Haltungen gegenüber der erlebten Wirklichkeit eingenommen werden:

- Eine Aussage über die Wirklichkeit schafft dem Sprecher eine Distanz zum Geschehen und lässt sich auf ihren Wahrheitsgehalt hin prüfen. Galt dem jüngeren

Kind eine Aussage grundsätzlich als „wahr“, so wird ihm jetzt deutlicher bewusst, dass sie auch falsch sein kann.
- Die Frage kann dagegen nicht „richtig“ oder „falsch“ sein. Der junge Mensch erlebt in ihr das Rätselhafte und Geheimnisvolle hinter den bekannten Erscheinungen.
- Der Ausruf als Möglichkeit, Gefühle, Wünsche oder irreale Möglichkeiten auszudrücken, ist den Kindern aus Märchen und Erzählungen vertraut.

c) ***Wortarten***: Muttersprachliche Kompetenz drückt sich auch in der erworbenen Kenntnis der drei elementaren Wortarten aus.

- Substantive bilden unter den Wortarten den Formpol, denn sie erscheinen in ihrer Eigenschaft als Benennungen vergleichsweise statisch. Die Kinder sollten bemerken, dass sie oft zusammen mit einem Artikel verwendet werden, und dass sie sich nach bestimmten Regeln verwandeln, wobei die Deklination selbst noch nicht systematisch behandelt wird.
- In den Verben tritt der Bewegungspol der Sprache hervor, insbesondere wenn man zunächst von den Bezeichnungen für Aktivitäten ausgeht. Die vielen Verwandlungsformen lassen erkennen, dass diese Wortart vor allen anderen geeignet ist, Geschehen, Tätigkeit und Veränderung auszudrücken.
- Adjektive können schließlich als eine vermittelnde Wortart zwischen den ersten beiden erscheinen; einerseits, weil sie sich in ihrer attributiven Funktion einem Substantiv oder auch einem Verb zuordnen lassen. Andererseits dienen sie durch ihre Möglichkeit der Steigerung (Komparation) dem Vergleich.

Methodisch ist es sehr wichtig, dass die Kinder gemeinsam nach passenden Bezeichnungen für die Wortarten suchen. Es ist nicht anzustreben, dass diese Namen möglichst lange verwendet werden, zumal sie meist nur bestimmte Teilaspekte der jeweiligen Eigenschaften angemessen erfassen. Aber die Suche nach einer treffenden Bezeichnung regt das Empfindungsvermögen für Qualitäten mehr an als die bloße Mitteilung, wie bestimmte Wortarten üblicherweise genannt werden.

d) ***Formverwandlung der Wörter – Konjugation und Deklination***:

In den ersten drei Klassen wird es zunächst darum gehen, die vielen verschiedenen Formverwandlungen zu erkennen und zugrundeliegende Regelmäßigkeiten zu bemerken. Das geschieht einerseits unterbewusst, zum Beispiel, während die Lehrerin bzw. der Lehrer Märchen, Legenden, Fabeln etc. erzählt. Die sorgfältige Artikulation, die für das Bemerken solcher Erscheinungen wesentlich ist, lässt sich aber auch durch das gemeinsame Vortragen von Gedichten und Sprüchen üben.

e) ***Angemessene Sprachverwendung***: Auch in diesem Bereich lernen die Kinder zunächst ohne weitere Reflexion, wie die Sprachverwendung sich in verschiedenen Situationen verändert. Wiederum ist hier das Erzählen von großer Bedeutung, weil hier allein durch die Wortwahl und die Satzbildung die Charaktere verschiedener Figuren erkennbar werden. Auch beim eigenen Sprechen und Schreiben erwerben die Kinder ein immer differenziertes Gefühl für die jeweiligen Anlässe. Durch szenische Spiele erproben die Schülerinnen und Schüler die Redeweise in unterschiedlichen Rollen, so dass sie Differenzierungen ihrer Ausdrucksweise selbst erfahren können.

f) ***Unterscheidung und Verwendung von Textsorten***: Ähnlich wie in der gesprochenen Sprache wird auch beim Schreiben und Lesen allmählich ein Empfinden für die Funktion verschiedener Texte ausgebildet – vom Einkaufszettel über Rätsel und Sprüche bis hin zu Briefen, Berichten und Erzählungen. Die Kinder erfahren dabei unterbewusst, wie die Sprache sachgemäß und ästhetisch gestaltet werden kann.

g) ***Rechtschreibung***: Anfangs steht die Freude über jeden neu gelernten Buchstaben und die ersten selbst geschriebenen Wörter und Sätze ganz im Vordergrund. Beim Lesen erscheint es zunächst am wichtigsten, ob sie ein vertrautes Wort erkennen. Ebenso gestalten Kinder in diesem Alter ihre ersten eigenen Texte, indem sie meist versuchen, die Buchstaben lautgetreu aneinander zu fügen. Wenn ihnen dies weitgehend gelingt, kann allmählich die Aufmerksamkeit auf das orthographisch korrekte Schreiben gelenkt werden. Erste Elemente sind Groß-und Kleinschreibung, Silbentrennung durch Empfindung des Silbenschritts, Schreiben von Kürzen und Dehnungen sowie besondere Konsonanten wie die verschiedenen S-und Sch-Laute.

Spätestens im zweiten Schuljahr ist zu erkennen, ob ein Kind grundlegende Probleme mit dem lautgetreuen Schreiben und dem Lesen einfacher Wörter und Texte hat. In diesem Fall ist eine sorgfältige Diagnose erforderlich um zu prüfen, ob es sich um einen verlangsamten Lernvorgang handelt, der keiner zusätzlichen Unterstützung bedarf. In einzelnen Fällen lässt sich aufgrund weiterer Entwicklungsverzögerungen oder besonderer Lernschwierigkeiten erkennen, dass eine gezielte Förderung notwendig ist. Diese sollte dann möglichst umgehend erfolgen.

4.2.1.2 Mathematik

Ausgehend von vielfältig variierten Zählvorgängen und einem Kennenlernen der besonderen Eigenschaften von Zahlen etwa zwischen 1 und 1000 haben Schülerinnen und Schüler eine elementare Sicherheit im Lösen einfacher mathematischer Aufgaben erlangt.[26] Das Beherrschen der vier Grundrechenarten bis hin zu schriftlich ausgeführten Rechenoperationen erlauben dem jungen Menschen die Bewältigung von Alltagsproblemen, die im Zusammenhang mit allen zählbaren und messbaren Größen entstehen: Das Zählen von Einheiten, Abmessen und Vergleichen von Längen, das Wiegen, das Bestimmen von Rauminhalten oder das Messen der Zeit. Zumindest durch alltägliche Verrichtungen beim Einkaufen, Kochen, Teilen von Mengen oder einfachen handwerklichen Tätigkeiten kann das Kind seine Fähigkeiten anwenden.

Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler auch ein Empfinden für die Qualität der einzelnen Zahl und des Zahlenraumes ausbilden. Ausgehend von der Einheit und ihren verschiedenen Unterteilungen kann, unterstützt durch Bewegungsspiele und visuelle Darstellungen, ein Gefühl für die besonderen Eigenschaften der natürlichen Zahlen entstehen, etwa die Zweiteilung (bei einem Paar oder bei Gegensätzen wie „Licht und Dunkelheit, Himmel und Erde“), die Dreiheit (z.B. Vater – Mutter – Kind) u. s. w.. Auf diese Weise tritt die Zahl als Maß für die Qualitäten äußerer Erscheinungen auf. Auch die Zugehörigkeit zu den Einmalseins-Reihen oder die Besonderheit von Primzahlen kann man bemerken; beim Zählen werden die Nachbarschaft der Zahlen und die wichtigen Übergänge bei Zehner-, Hunderter- und Tausendersprüngen bewusst.

Das Zählen und Rechnen stützt sich anfangs sowohl auf rhythmisch-musikalische Vorgänge als auch auf die Anschauung (Gegenstände, Kinder im Raum, Töne etc.). In jedem Fall sollte schon bald versucht werden, die mathematischen Operationen allein innerlich zu erleben. Die Grundrechenarten werden dabei unabhängig vom bloßen Zählen als innere Handlungen in ihren besonderen Qualitäten erfahren. Allerdings sind die Fähigkeiten der Kinder beim Kopfrechnen sehr unterschiedlich, so dass innerhalb einer Klasse große Differenzierungen erforderlich werden. Können viele Schülerinnen und Schüler in der zweiten Klasse bereits das „große Einmaleins“ bis zur 20 erlernen, so müssen manche die Zahlenreihen von 1 bis 12 noch mehrmals wiederholen, um eine anfängliche Sicherheit zu erreichen.

Die Einführung schriftlicher Rechenoperationen bringt den Kindern im dritten Schuljahr eine neue Qualität im mathematischen Verständnis nahe. Sie erkennen den besonderen

Stellenwert von Ziffern, die im vertrauten Dezimalsystem Einer, Zehner, Hunderter, Tausender etc. angeben. Übergänge zwischen den verschiedenen Stellen sind nun auch beim Rechnen zu berücksichtigen; die Größenordnung gegebener Zahlen kann geschätzt werden. Komplexe Aufgaben lassen sich auf verschiedenen Wegen lösen, die von den Kindern nach eigenem Ermessen gewählt und ausprobiert werden. Beim schriftlichen Multiplizieren und Dividieren sind alle vier Grundrechenarten sachgemäß anzuwenden. Vorausgesetzt wird ein Verständnis für die einzelnen Operationen und deren Abfolge. Außerdem muss die Größenordnung des erzielten Ergebnisses eingeschätzt werden. Demgemäß bedeutet der Übergang zum schriftlichen Rechnen einen wesentlichen Schritt zum Erwerb methodischer Kompetenz in der Mathematik.

Ein kompetenter Umgang mit Maßen und Gewichten setzt die grundlegenden Rechenfähigkeiten voraus und führt darüber hinaus zum systematischen Erfassen physikalischer Qualitäten. Die Kenntnis von Gewichten, der Zusammenhang von Längen-, Flächen und Raummaßen, die besondere Qualität der Zeitmessung, die Umrechnung in verschiedene Größenordnungen (mm, cm, dm, m, km oder g, Pfund, kg, Tonnen etc.) – dies alles gibt den Kindern die Möglichkeit, ihr Zahlenverständnis und die zuvor erworbene Rechenfähigkeit im Rahmen alltagsweltlicher Verrichtungen einzusetzen.

4.2.1.3 Sachkunde

In der dritten Klasse einer Waldorfschule werden die Schülerinnen und Schüler mit Tätigkeiten vertraut gemacht, die für das Leben der Menschen einen urbildlichen Charakter besitzen: Die Produktion der eigenen Nahrungsgrundlage (im Ackerbau), der Bau einer schützenden Behausung (Hausbau) und die Bearbeitung von Naturmaterialien zum Zwecke des menschlichen Gebrauchs (Handwerk). In den entsprechenden Hauptunterrichtsepochen steht nicht die Ausbildung fachlicher Kompetenzen im Vordergrund – zumal in der Regel traditionelle Techniken verwendet werden. Vielmehr erfahren die Kinder, auf welche Weise Menschen früherer Kulturen ihre Fähigkeiten zur Lösung lebensweltlicher Bedürfnisse eingesetzt haben. Gleichzeitig schulen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Methodenkompetenz, indem sie die zuvor erlernten Fähigkeiten sachgemäß einsetzen:

- Sprachlicher Ausdruck in Berichten und Nacherzählungen, im Gespräch über Arbeitsvorhaben etc.;
- Schriftlicher Ausdruck in eigenen Texten für das Epochenheft;
- Lesefähigkeit im Erschließen sachkundlicher, informativer Texte;
- Malen und Zeichnen in der künstlerischen Gestaltung;
- Rechnen bei der Vorbereitung handwerklicher Tätigkeiten.

4.2.1.4 Sexualkunde

Aufbauend auf die Vorschulerziehung, in der über die Vorbildfunktion der Erziehenden, letztendlich aber aller im Wahrnehmungsfeld der Heranwachsenden stehenden Personen die Grundorientierung jeglichen Kompetenzerwerbs, und damit auch aller Kompetenzen, die zu einem erfüllten Leben mit der eigenen Geschlechtlichkeit führen, veranlagt wird, geht es in den ersten drei Schulklassen bezüglich der Sexualität nur in Ausnahmefällen um Kognition, sondern um eine spielerisch-künstlerische Erfassung und Einübung von grundlegenden Sozial- und Selbst-(Individual-) Kompetenzen.

Besondere Aufmerksamkeit wird der Willens- und Sinnesschulung gewidmet. Hier werden leibliche Voraussetzungen gepflegt, um im späteren Leben ein erfülltes Leben mit der eigenen Sexualität und der der Partner führen zu können. Im Erzählstoff, im Gespräch, in Spielen, in der koedukativ geprägten Interaktion werden auf der Basis von Vertrauen und Sicherheit Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit bzw. Konfliktlösungsfähigkeit, Respekt vor den Grenzen der anderen, die Fähigkeit selbst Grenzen zu ziehen (Missbrauchsprophylaxe) sowie die Erfahrung, dass es keine „unanständigen“ Themen gibt, veranlagt. Die

Einbeziehung der Lebenswelt spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Anregung des Vorstellungslebens. In Bildern werden Geschlechterrollen, Generationenrollen, Beziehungsbildungen und Beziehungskonflikte, Anfang und Ende des Lebens, Liebe, Treue, Verrat und Enttäuschung in kultureller Multiperspektivität erfahren.

4.2.1.5 Bildende Kunst

Beim Malen und Zeichnen werden fachliche Kompetenzen ausgebildet, die in künstlerischen Produkten zur Erscheinung kommen; gleichzeitig fördern sie die Geschicklichkeit im feinmotorischen Bereich. Außerhalb der Schule kann dieser Bereich verschiedene Freizeitbeschäftigungen fördern – für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben hat er zunächst nur geringe Bedeutung. Denn Kunst ist zunächst nicht darauf ausgerichtet, einen bestimmten Nutzen zu erzielen. „Im Begreifen der Natur und ihrer Gesetze reift der Mensch zum Können, in der künstlerischen Betätigung dagegen zum freien Schaffen, das nicht auf einen Zweck hin orientiert ist. Das Kind erlebt sich durch das künstlerische Schaffen in seinem Seelischen, in seinem Empfinden ergriffen." (T. Richter, U. Rölfing / M. van Santvliet 2003a, S. 423)

Somit erwirbt sich der heranwachsende Mensch hier eine Fachkompetenz, die seine allgemeine Lern- und Entwicklungsfähigkeit unterstützt.

Im Aquarellmalen – unterrichtet von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern – haben die Schülerinnen und Schüler grundlegende malerische Erfahrungen im Wahrnehmen und beim Gestalten von Farbqualitäten gemacht. Mit der Nass-in-nass-Technik sind sie zunächst von den Grundfarben und ihren Polaritäten ausgegangen, um dann immer differenziertere Mischungen kennen zu lernen. Beim zeichnerischen Malen von gegenständlich orientierten Bildern mit Wachsfarben kamen die Kinder von ihrer vorschulisch spontanen linearen Ausdrucksfähigkeit unter Anleitung zu einem farbig flächigen Erzählstil. Im Formenzeichnen erarbeiteten sie Richtung und Dynamik der Linie in Entwicklungsreihen, Symmetrien und Umkehrungen. In der Wechselwirkung von Auge und Hand übten sie so einen Sinn für Größenverhältnisse und Proportionen auf der Fläche.[27] Im Formen und Umformen verschiedener plastischer Materialien konnten sie eine erste Differenzierung des Tast- und Raumerlebens entwickeln. So hat die Lehrerin bzw. der Lehrer die Kinder schrittweise zum selbständigen Ergreifen der technischen Handhabung im Malen und Zeichnen geführt. Sorgsamer Umgang mit Material und Gerät sind vermittelt worden.

4.2.1.6 Handarbeit

Schon von der ersten Klasse an üben die Kinder ihre Fingerfertigkeit durch verschiedene Handarbeitstechniken. Bis zur dritten Klasse sollten sie mit den elementaren Abläufen beim Stricken und Häkeln vertraut sein. Dabei erleben die Schülerinnen und Schüler, wie durch ihre Tätigkeit der Wollfaden zur Fläche wird. Sie bilden die Intelligenz ihrer Hände aus, während sie ein brauchbares Produkt herstellen. Vor allem aber schulen sie ihre Feinmotorik, überdies trägt die beidhändige Arbeit zur Rechts-Links-Koordination bei und fördert damit die Gehirnentwicklung. „Die Intelligenz des Strickens lebt in den äußerst geschickten feinmotorischen Bewegungen, durch die jedes neue Glied des Ganzen aus der gesetzmäßigen Verknüpfung mit den anderen Gliedern entsteht. Was bedeutet es, wenn diese Intelligenz in das Gehirn hineinwirkt und dort einen Einfluss auf das Denken gewinnt? Der Wunsch wird angeregt, im Denken jeden Schritt aus dem inneren Zusammenhang mit den vorangehenden Schritten zu tun und nur das gelten zu lassen, was wirklich einleuchtet, weil der Zusammenhang mit dem anderen evident geworden ist. Wenn man dieses Denken gesund nennt, weil es seine innere Schwäche überwunden hat, dann kann man sagen: Das Gebiet der Handarbeit hat eine wichtige Funktion auch in der geistigen Entwicklung der Kinder." (E.-M. Kranich 2002, S. 522)

So bildet die Handarbeit nicht nur Bewusstheit und Geschicklichkeit der Hände aus, sondern wirkt auch aufweckend und fördernd auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder.

4.2.1.7 Fremdsprachen

„Aufgabe und Ziel des Sprachenunterrichts soll es sein, dem heranwachsenden Menschen klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen. Der Schüler solle lernen, diese als etwas Eigenständiges und Anderes zu erleben. Er erlebt die Fremdsprache als Ergänzung zu Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen in der Muttersprache.“ (M. Maier 2003, S. 143)

Während der ersten drei Schuljahre, in denen der Unterricht noch ohne schriftliche Arbeit durchgeführt wurde, lernen die Kinder, konzentriert, aktiv und aufmerksam zuzuhören.[28] Dabei entsteht eine Vertrautheit mit dem Klang der fremden Sprachen. Es ist zu erwarten, dass sie nach bestimmten Mustern und im Rahmen bekannter Wortfelder mündlich eigene Formulierungen bilden können. Die Schülerinnen und Schüler können den Sinn einfacher Formulierungen in der Fremdsprache erfassen, z.B. Anweisungen verstehen und umsetzen. Sie haben zunächst gelernt, korrekt nachzusprechen und Fragen zu beantworten. Am Ende der dritten Klasse können sie aber auch selbst aktiv sprechen und sich an Dialogen beteiligen. Dabei verwenden sie den Wortschatz ihres kindlichen Umfeldes und bilden einfache Sätze unter Berücksichtigung grammatischer Grundformen; sie sind also in der Lage, eine erübte Situation auf eine andere zu übertragen. Beim Einstudieren szenischer Spiele haben sie gelernt, Texte auswendig wiederzugeben und eine fremdsprachige Rolle auszufüllen. Darüber hinaus sollten sie auch mit Elementen der landestypischen Kultur (Sitten, Feste etc.) vertraut sein.

4.2.1.8 Musik

In den ersten zwei Schuljahren wird darauf geachtet, dass die Musik noch keine harmonisch-akkordlichen Elemente enthält, ebenso wenig wie einen Grundton oder einen taktmäßig gebundenen Rhythmus – das Melos schwingt frei um einen „Mittelpunktton“ (a’). Es geht in diesem Alter um die musikalische „Klangfarbe“ der sogenannten Quintenstimmung. „Wenn ein Kunstunterricht zum Verständnis des zeitgenössischen Kunstschaffens führen will, muss er die Heranwachsenden mit den elementaren künstlerischen (…) Phänomenen vertraut machen. Wird also der Ausgangspunkt in der Quintenstimmung genommen, so werden Organe gebildet und entwickelt, die später zum Erfassen der freitonalen Musiksprache der Moderne notwendig sind.“ (P. M. Riehm / S. Ronner 2003, S. 391)

So entsteht in allem musikalischen Tun (Singen und Musizieren mit Instrumenten) eine Einheit von Bild bzw. Textinhalt, melodischer Gestaltung und rhythmischem Ereignis.

In der dritten Klasse sind die meisten Kinder in der Lage, einstimmige Lieder im Gruppenzusammenhang zu singen; viele von ihnen haben auch gelernt, auf der pentatonischen Flöte, der Blockflöte oder anderen Instrumenten zu spielen. Sie entwickeln dabei ein grundlegendes Melodiegedächtnis im singbaren Bereich und Rhythmusgefühl noch ohne festes Metrum oder starren Takt.

Ab der 3. Klasse wird gemäß den veränderten physiologischen Bedingungen (Atem –Puls) und der Entwicklung des Kindes der Weg über die modalen Kirchentonarten hin zur Dur-Moll Polarität und hiermit zum Grundton beschritten. Der Rhythmus gewinnt durch das Metrum an Kontur. Einfache Mehrstimmigkeit wird singend und musizierend geübt (Polyphonie), da die Fähigkeit wächst, sich von anderen Stimmen abzusetzen. Die schriftliche Fixierung des Gesungenen und Gehörten ist ein weiterer Schritt (Notenschrift).

4.2.1.9 Turnen

Die Bewegungserziehung ist während der Unterstufe ein wesentlicher Bestandteil des morgendlichen Hauptunterrichts, sie findet aber auch beim Erlernen der Fremdsprachen und beim Musizieren statt. Darüber hinaus bietet das Fach „Turnen“ eine wichtige Möglichkeit, die Motorik zunächst spielerisch zu üben. Die Kinder schulen dabei ihre Körperkoordination, Raumorientierung und Zeitgefühl, sie beugen Organ- und Haltungsschäden vor und steigern allgemein ihre physische Leistungsfähigkeit.

4.2.1.10 Eurythmie

Im neunten Lebensjahr beginnt sich der normale Atem-Puls-Rhythmus des Menschen (im Verhältnis von 1 : 4) zu etablieren. Vielfältige rhythmische und metrische Übungen unterstützen diesen Prozess. Beginnend mit dem dritten Schuljahr werden in den musikalischen Rhythmen und vor allem in den sprachlichen Metren die pulsartigen Kürzen und die atemverwandten Längen in ein harmonisches und in der Erziehung harmonisierend wirkendes Verhältnis gebracht. Die Kinder lernen daher, die rhythmische Gestalt (Kürzen und Längen) einfacher sprachlicher Metren aus dem Hören zu erkennen und sie mit Schritten und taktierenden Gebärden eurythmisch zu gestalten. Im Laufe des dritten Schuljahres lernen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus die eurythmischen Lautgebärden, die bisher nur unbewusst nachahmend gestaltet worden sind, bewusst kennen; sie lernen die einzelnen Gebärden in der Regel aus elementaren Bildern der Lautstimmungen. Damit erwerben die Kinder jetzt die Möglichkeit, sich eigenständig eurythmisch auszudrücken: Aus den einzelnen Lautgebärden können sie erste Wortgebärden bilden und damit eurythmisch „sprechen“.

Die Musik ist in den ersten beiden Schuljahren im Eurythmieunterricht stimmungs- und bildunterstützend eingesetzt worden. An den eigentlichen Grundelementen der Musik wurde zunächst noch nicht bewusst gearbeitet. Im Laufe des dritten Schuljahres wird erstmalig das Musikstück selbst Gegenstand der Betrachtung. In noch sehr zarter Weise werden die Schülerinnen und Schüler an das Erfassen innerer Gliederungen herangeführt. Die bisher vorherrschende Einheitlichkeit zerfällt, das Ganze wird in sich differenziert erlebt. Wenn sich um das 10. Lebensjahr die starke innere Verbindung mit der Umgebung schwächt, erleben die Kinder einen deutlichen Gegensatz der Umwelt zur eigenen Innenwelt. Beide Welten stehen in dauernd wechselnden Beziehungen zueinander. Die entsprechenden seelischen Grundbewegungen („von mir aus auf die Welt zu“ und umgekehrt „Zurückziehen auf sich selbst“) klingen musikalisch in den Stimmungen der großen und der kleinen Terz an. Ihr Stimmungsgehalt und die eurythmischen Gebärden werden deshalb in der dritten Klasse erarbeitet.

4.2.1.11 Zusammenfassung

	im 9./10. Lebensjahr
	Konsonanten, Empfindung für Sprachrhythmen und Silbenschritt, Empfindung für gleiche, ähnliche und unterschiedliche Laute, Empfindung für Endreime, Empfindung für steigende und fallende Satzmelodie, Empfindung für kurze, lange, gedehnte Laute, Unterscheidung von Ausrufe-, Frage- und Aussagesätzen, Unterscheidung von Substantiven, Verben u. Adjektiven.

Mathematik	Grundrechenarten vom rhythmischen Zählen (Zahlenreihen) emanzipieren, Die innere Struktur von geometrischen Formen tätig nachvollziehen, Sicheres Anwenden der Grundrechenarten im Kopf im Zahlenraum (bis 1000), Sicheres Anwenden schriftlicher Rechenverfahren mit Natürlichen Zahlen (zweistellig beim Multiplizieren, einstellig beim Dividieren), Messendes Umgehen mit Längen- und Gewichtsmaßen.
Sachkunde	tätige Erfahrungen mit Urbildern der Arbeit und traditionellen Techniken in Ackerbau, Hausbau, Handwerk; Empfindung für die Fähigkeit der Menschen früherer Kulturen zur Lösung lebensweltlicher Bedürfnisse.
Sexualkunde	Bildhaftes Nachempfinden von Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit bzw. Konfliktlösungsfähigkeit
Bildende Kunst	tätige Erfahrungen im Wahrnehmen und Gestalten von Farbe, Form und Liniendynamik, erste Differenzierung des Ausdrucks, vergleichendes Charakterisieren von entstandenen Arbeiten; selbständiges Ergreifen der technischen Handhabung des gesamten Prozesses im Malen, Zeichnen und Formen.
Handarbeit	feinmotorische Geschicklichkeit, Links/Rechts-Organisation / Koordination durch beidhändiges Arbeiten, Kräftigung des Willens.
Fremdsprachen	Sinn erfassendes Hören, kurze Textzusammenhänge verstehen, auch in Spielen konzentriert aktiv und aufmerksam zuhören, Anweisungen des Lehrers (soweit erübt) verstehen und ausführen, längere Passagen auswendig in korrekter Aussprache wiedergeben, den fremden Sprachklang im Gespräch aufgreifen, einfache grammatische Strukturen anfänglich erfassen (ohne Erklärung), einfache Sätze unter Berücksichtigung von grammatischen Grundformen reproduktiv bilden, angeleitete kleine Gesprächssituationen bewältigen, altersgemäß fragen und antworten, eigene Formulierungen nach Mustern und Wortfeldern in korrekter Aussprache, den Wortschatz des kindlichen Umfeldes verstehen und anwenden, Grundwort-Arten (Substantiv, Adjektiv, Verb) im Satz anwenden, ggf. die russischen Buchstaben schreiben und erkennen (2. Halbjahr der 3. Klasse), eine erübte Situation auf eine andere übertragen (Transfer), Ausfüllen einer Rolle in der Fremdsprache, die Schüler sind mit landestypischen Sitten, Festen, Bräuchen etc. vertraut.
Musik	Singen einstimmiger Lieder im Gruppenzusammenhang, elementare Fertigkeiten beim Flöten und/oder beim Spielen anderer Instrumente, grundlegendes Melodiegedächtnis im singbaren Bereich, Rhythmusgefühl noch ohne festes Metrum oder starren Takt.
Turnen	Geschicklichkeit und Körperkoordination im Balancieren, Hüpfen, Klettern, Rollen, Schaukeln.
Eurythmie	Erkennen und eurythmisches Gestalten einfacher sprachlicher Metren: (mit Schritten und taktierenden Gebärden), Kennen, Erkennen und Gestalten der eurythmischen Lautgebärden, erste Verbindungen von einer eurythmischen Gebärde zur nächsten eigenständig gestalten, erste kleine Gruppenformen überschauen und ausführen können, bewusstes Erinnern des Gelernten, musikalische Gliederung anfänglich vornehmen können und aus dem Hören einer Ganzheit sinnvolle Untergliederungen erkennen und benennen, Beherrschen und Ausführen der eurythmischen Terzgebärden.

4.2.2 Sozialkompetenz

Für die Entwicklung des sozialen Handelns stellt das neunte/zehnte Lebensjahr im Allgemeinen einen bedeutsamen Übergang dar. Durch die zunehmend bewusste Wahrnehmung persönlicher Eigenschaften und durch eine stärkere Orientierung des eigenen Verhaltens an dem der Gleichaltrigen ändern sich die Beziehungen der Kinder untereinander nachhaltig. Freundschaften bekommen einen neuen Stellenwert, soziale Normen werden eher problematisiert, neue Konkurrenzverhältnisse und Spannungen entstehen – nicht selten begleitet von verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen. Für diese Vorgänge ist es von erheblicher Bedeutung, dass während der ersten Schuljahre die Ausbildung elementarer Umgangsformen angestrebt wird:

- Die Fähigkeit, persönlich bedeutsame, emotional belastende Erfahrungen zu artikulieren;
- Die Fähigkeit, gleichaltrigen Kindern offen und vorbehaltlos zuzuhören;
- Die Fähigkeit, Regeln für den sozialen Umgang zu verstehen und anzuwenden;
- Die Fähigkeit, Fragen zu stellen, Wünsche zu äußern, aber auch ggf. Widerspruch zu artikulieren (z.B. bei Aufforderungen durch Fremde).
- Die Fähigkeit, beim gemeinsamen Betrachten der eigenen künstlerischen Arbeiten in sozial rücksichtsvoller Weise vergleichend zu charakterisieren.

Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Kinder immer wieder ermutigt werden, in ihren mündlichen Mitteilungen und im Gespräch innere Erfahrungen in angemessenen Worten zu formulieren. Durch Aufmerksamkeit und verständnisvolle Reaktionen der Zuhörer und Leser erfahren sie die Achtung, die ihnen von anderen Menschen zukommt; ebenso können Fragen und weitere Gesprächsbeiträge ihren eigenen Ausdruck korrigieren, modifizieren oder ergänzen. In jedem Fall soll sich der junge Mensch selbst als kompetenten und respektierten Teilnehmer an der Kommunikation erfahren.

Auch beim Zuhören während des freien Erzählens im Unterricht werden soziale Kompetenzen ausgebildet, die für die Entwicklung der Kinder von großer Bedeutung sind:

- Sich einlassen auf das gesprochene Wort und den Inhalt einer Erzählung;
- das Aufbringen einer lang andauernden Konzentration;
- ein differenziertes verbales und inhaltliches Verständnis des Gehörten;
- die sinngerechte Erinnerung wesentlicher Schritte einer erzählten Handlung beim späteren Nacherzählen.

Die Frage nach dem Sprachverständnis und der sinngerechten Erinnerung beim Nacherzählen berühren einerseits die „Fachkompetenz“ des Verstehens und Erkennens: Dort, wo in der Geschichte und Geographie eine Vertiefung des Inhalts durch eine Erzählung intendiert ist, lässt sich klar beschreiben, ob die Kompetenz des Zuhörens, Verstehens und Wiedergebens erworben wurde.

Neben dem alltäglichen Umgang in Unterricht, beim Erzählen, im Gespräch und beim freien Spiel sind es bestimmte Inhalte, die besonders geeignet sind, die Ausbildung sozialer Kompetenz zu fördern:

- Bewegungs- und Kreisspiele (auch im Turnunterricht der Unterstufe)
- rhythmische Übungen,
- gemeinsame Bemühungen etwa im Eurythmie-und Musikunterricht oder bei der Vorbereitung von Aufführungen, -Ausflüge und Feiern,
- Gestaltung des Klassenraumes.

4.2.3 Selbstkompetenz

Mit dem neunten/zehnten Lebensjahr beginnt eine Phase, in der Kinder mehr als zuvor auf eine gesunde Selbsteinschätzung angewiesen sind (vgl. oben, 3.1). Andererseits erwacht ein gesteigertes Interesse am anderen Menschen und an der Vielfalt der Phänomene. Der Horizont der jungen Menschen wird sich in den folgenden Jahren in großen Dimensionen über die eigene begrenzte Lebenswelt hinaus erweitern.

Das Kind hat den historischen Prozess des Schrifterwerbs nachvollzogen und erlebt die eigene Fähigkeit, Gedanken und Gefühle zunächst in gesprochener Sprache und schließlich auch in abstrakten Buchstaben auszudrücken. Die Möglichkeit, durch Fantasie geschaffene Vorstellungen und Bilder sprachlich mitzuteilen und durch Schrift dauerhaft zu fixieren, ist eine menschliche Errungenschaft, die dem Kind ein neues Freiheitserlebnis vermitteln kann. Die Fähigkeit des Lesens kann dem Kind eine neue Erfahrung der Auto-

nomie ermöglichen, sobald es die Bedeutsamkeit geschriebener Texte erkennt. Die Tatsache, dass Erwachsene und ältere Kinder durch das Lesen zu wichtigen Erfahrungen und Einsichten kommen, kann schon dem Schulanfänger als Anreiz erscheinen, sich die Bedeutung von Texten selbst zu erschließen. Eine große Herausforderung entsteht insbesondere durch schriftliche Mitteilungen, deren Inhalte das Kind nur durch eigene Anstrengung erfahren kann, z.B. persönliche Nachrichten, Briefe, Informationen etc., die nicht vorgelesen werden. Die wiederholte Erfahrung der eigenen Lesekompetenz macht das Kind zum Teilhaber an einer durch Schrift geprägten Kultur.

Beim freien Erzählen bilden sich im Zuhören und Miterleben offensichtlich Entwicklungsresonanzen zwischen den innerlich geschaffenen Bildern und der eigenen Biographie: Einerseits kann die Individualität des Kindes dabei für individuell veranlagte oder schon erworbene eigene Lebensbilder und Werte aufwachen. Andererseits kann sie im Schaffen und Bewegen der erzählten Bilder neue Ziele sowohl für das eigene zukünftige Menschsein, als auch für das allgemein menschliche Leben erfassen. Die Kinder entwickeln in ihrer Hingabe an die innerlich erlebten Märchenbilder eine große schöpferische Phantasie und das aktive Bilderleben. Sie lernen die Unterschiede des Guten und Bösen kennen und bilden aus ihrem Inneren heraus klare Identifikationen. In den an der Natur abgelesenen sinnigen Geschichten erwerben sie die Kompetenz, sich in die Kräfte der umgebenden Welt so hineinzufühlen, dass sie deren Wesen und ihr Leben erfassen. In der von der Lehrerin bzw. vom Lehrer selbst geschaffenen moralischen Geschichte wird die Kompetenzebene des Mitfühlens, der Identifikation und der Wertebildung in der menschlich-sozialen Begegnung herausgefordert.

Beim Erzählen von Heiligenlegenden im zweiten Schuljahr bilden die Kinder die Kompetenz der Identifikation mit hohen menschlichen Vorbildern. Andererseits begegnen ihnen im Reich der Tierfabeln viele irdisch gefärbte Seelenkräfte: Im Erleben von Unersättlichkeit, Einfalt, List und Klugheit erfassen die Kinder neben der Kompetenzebene der Identifikation und Ablehnung auch eine erste bildhafte Selbsterkenntnis. Im dritten Schuljahr stellen sich die Kinder nun wachsamer und fragender der Welt und den Erwachsenen gegenüber. Einerseits erleben sie durch die Schilderungen der biblischen Schöpfungsgeschichte und des Alten Testamentes bildhaft das sich wandelnde Verhältnis von Mensch und Gott, aber auch von Mensch zu Mensch. Andererseits richtet sich die Identifikation auf die Welt des Handwerks: Die Fragehaltung der Kinder: “Von wem lernst du eigentlich?“ – „Und von wem möchte ich lernen?“ zeugt von der Kompetenzebene der inneren Wertebildung.

Ein starkes, aber gleichwohl maßvolles Selbstvertrauen ist in dieser Zeit fundamental wichtig. Dazu trägt u. a. auch eine altersgemäße Bewegungserziehung im Turn- und im Eurythmieunterricht bei, die das Körpergefühl der Kinder fördert. Auf der Grundlage einer gesunden Selbsteinschätzung haben sie die Möglichkeit, persönliche Interessen auszubilden und einen angemessenen Ausdruck ihrer noch ungefestigten Identität zu erproben: Äußere Erscheinung, Hobbys, Gruppenzugehörigkeit werden bewusst als Merkmale der eigenen Persönlichkeit erfahren. Das Verhältnis zu den Erwachsenen schwankt zunehmend zwischen der Artikulation eigener Bestrebungen und dem Bedürfnis nach kindlicher Geborgenheit. In dieser Zeit sind verschiedene Elemente einer gesunden Selbstkompetenz von wesentlicher Bedeutung:

- Der Aufgabensinn, d.h. die Fähigkeit, Aufgaben in der Schule und der außerschulischen Lebenswelt zu erkennen und sie mit innerlich empfundenem Pflichtgefühl zu ergreifen;
- Begeisterungsfähigkeit und Weltinteresse;
- Ausdauer und Geduld bei der Durchführung begonnener Arbeiten;
- Verantwortlichkeit im Sinne einer Empfindung für die Wirkungen und Folgen des eigenen Handelns.

Die oben erwähnten sachkundlichen Unterrichtsepochen sind geeignet, Schülerinnen und Schüler an diese Qualitäten heranzuführen – man denke etwa an die Verantwortung der im Handwerk oder Landwirtschaft tätigen Menschen. Aber auch das zunehmend eigenständige Arbeiten beim Schreiben sachkundlicher Texte und bei der Heftgestaltung bietet den Kindern wichtige Gelegenheiten, die erwähnten Kompetenzen auszubilden.

5. Das 12. Lebensjahr: Übergang zum Jugendalter

Der Übergang vom Kind zum Jugendlichen gehört zu den tiefsten Erfahrungen in der Biographie eines Menschen. Die Unbefangenheit im Spiel, die Freude an eigenen Entdeckungen, Schutz und Geborgenheit in der Familie – viele fundamentale Erfahrungen der Kindheit verlieren ihre tragende Kraft. Der einzelne Mensch erlebt die „Vertreibung aus dem Paradies“ als Einschnitt in der persönlichen Biographie. Wenn die Kindheit auch, von außen betrachtet, ihren paradiesischen Zustand längst verloren hat – sie ist doch im inneren Erleben des Menschen selbst von Vertrauen und Hingabe geprägt. Durch den Schritt in das Reifealter steht das Individuum der Welt und den anderen Menschen gegenüber. Distanz, Kritik, innerer Widerstand werden verspürt, die Auseinandersetzung wird gesucht. Aber auch der Zugang zum anderen Menschen muss jetzt zunehmend aus eigener Kraft gefunden werden. Schon in der Zeit vom 12. bis 14. Lebensjahr vollziehen sich wesentliche körperliche und seelische Veränderungen.

5.1. Kennzeichen für die Entwicklung im Übergang zum Jugendalter

5.1.1 Wachstum und hormonelle Veränderungen

Bedingt durch die Ausschüttung von Sexualhormonen ab dem 8. bis 10. Lebensjahr bei Mädchen und ab dem 9. bis 11. Jahr bei Jungen setzt ein starker Wachstumsschub ein – bei Mädchen im 12., bei Jungen im 14. Lebensjahr. Die Hormone (Östrogene bzw. Androgene) bewirken nicht nur ein beschleunigtes Skelettwachstum, sondern auch die anschließende Verknöcherung, so dass damit gleichzeitig das Ende des Körperwachstums eingeleitet wird.

Während dieser Phase erleben die Jugendlichen den eigenen Körper zunehmend als fremd: Durch die Zunahme der Knochensubstanz fühlen sie sich plötzlich schwer und unbeweglich, die Motorik wird ungeschickt. Hormonelle Veränderungen bewirken zudem vermehrte Schweißabsonderungen, Körpergeruch und z. T. Hautunreinheiten. Das Erscheinungsbild verändert sich aber auch dadurch, dass die persönliche Physiognomie im Bereich von Nase und Kinn jetzt deutlich hervortritt. In dieser Situation suchen die jungen Menschen, durch ihre Körperhaltung und Bewegung, durch Kleidung, Frisur, Haarfarbe, Make-up und Schmuck ihr Aussehen so zu gestalten, wie es ihrem eigenen Wesen angemessen erscheint.

5.1.2 Das Verhältnis zur Welt

Durch das beschleunigte Wachstum erleben die jungen Menschen ihre eigene Schwere und Ungeschicklichkeit. Die damit verbundene Unsicherheit und Verletzlichkeit äußert sich partiell in einem verschämten Rückzug. Andererseits veranlasst die unvermittelte Wahrnehmung physikalischer Kräfte auch die verstärkte Auseinandersetzung mit der äußeren Wirklichkeit. Dadurch treten die Jungen tendenziell mit ungestümen Kraftäußerungen oder lethargischer Schwere hervor. Bei Mädchen erscheinen die stärker verinnerlichten Willenskräfte eher als Launenhaftigkeit oder feindselige Abwehr. Die Erfahrung von Ursache-Wirkungszusammenhängen in der Mechanik des eigenen Knochensystems lässt innerlich das Bedürfnis nach einem kausalen Verständnis natürlicher Erscheinungen ent-

stehen. Dadurch erhalten die Naturwissenschaften in diesem Alter eine besonders wichtige Funktion für die seelische Entwicklung.

5.1.3 Atmung und Gefühle

Das ganze Gefühlsleben der Jugendlichen bekommt eine neue Intensität und Tiefe, es wird viel persönlicher als zuvor. Dieser seelischen Veränderung entspricht ein leiblicher Wandel im Bereich der Atmung. Zwischen dem 10. und dem 14. Lebensjahr tritt ein überaus starkes Wachstum der Lunge ein. Dabei nimmt die Vitalkapazität – also das Atemvolumen zwischen dem tiefsten Ein-und Ausatmen – bei den Mädchen um ca. 41% zu (von durchschnittlich 2463 cm^3 auf 3486 cm^3), bei den Jungen zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr sogar um 55% (von etwa 2623 cm^3 auf durchschnittlich 4290 cm^3). Die Atmung wird ruhiger und tiefer; gleichzeitig beginnt die Atemtiefe (die Amplitude) erheblich zu variieren, wobei der Jugendliche seine Gefühle viel stärker als zuvor erlebt (E.-M. Kranich 1999, S. 187). Beim kleinen Kind wirkten sich wechselnde Gefühle dagegen in der Geschwindigkeit des Atemrhythmus der Frequenz) aus. Die beschriebene Entwicklung schafft eine leibliche Grundlage für das Erlebnis individueller Emotionen wie Liebe und Sehnsucht.

5.2 Entwicklungsaufgaben am Übergang zum Jugendalter

Fragt man junge Menschen an der Schwelle zum Jugendalter, wodurch sie sich von einem Kind unterscheiden, so sind es vor allem drei Kennzeichen, die genannt werden (Maschke 2004, S. 32ff):

a) Die wachsende Selbständigkeit, vor allem in der Entscheidung über
   - das eigene Aussehen (Kleidung, Frisur, Schmuck etc.),
   - den Medienkonsum (Radio, Fernsehen, Computernutzung, Handy, Kino etc.) und
   - das Zeitbudget (Weggehen und nach Hause Kommen nach eigenen Bedürfnissen).

b) Der Verzicht auf „Kinderspiele“.

c) Das erste Verliebtsein.

Genauer betrachtet, zeigen sich darin drei wesentliche Erfahrungsfelder, die man auch als Entwicklungsaufgaben beschreiben kann.

5.2.1 Suche nach Identität

In dem Bedürfnis, Entscheidungen über das eigene Erscheinungsbild, über Konsum und Freizeitgestaltung zunehmend selbst zu treffen, kommt die Suche nach Identität zum Ausdruck. In der Zeit tiefgreifender körperlicher Veränderungen entstehen innere Fragen: Wer bin ich? Wie werde ich von den anderen wahrgenommen? Auf der Suche nach der eigenen Persönlichkeit erleben Jugendlichen immer stärker den Drang, über die eigenen Angelegenheiten selbst zu entscheiden. Die Freizeitgestaltung, Konsum von Zeitschriften, Fernsehsendungen, Musik, Beschäftigung mit bestimmten Computerspielen oder die Selbstdarstellung in besonderen Internetforen dienen unter anderem dazu, die eigene Persönlichkeit darzustellen. Durch entsprechende Reaktionen und die fortlaufende Kommunikation mit Gleichaltrigen sehen sich die jungen Menschen von außen gespiegelt. Gleichzeitig grenzen sie sich gegen den Lebensstil der Erwachsenen ab. Andererseits ist diese Situation auch geprägt von Erfahrungen der Einsamkeit und Verletzlichkeit.

5.2.2 Spiel und Realität

Im Kinderspiel bilden junge Menschen wesentliche Grundkompetenzen für ihr späteres Handeln aus. In Bezug auf Inhalt und Ablauf kann man dabei verschiedene Formen unterscheiden. Alle Spiele – das ist ihre wesentliche Gemeinsamkeit – bilden einen Raum mit eigenen Gesetzen aus, in dem die normale Wirklichkeit nicht gilt. Die Teilnehmer tun so, als seien sie andere Personen oder als bestünde zwischen ihnen eine Konkurrenz, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Wenn Jugendliche das Kinderspiel zunehmend ablehnen, drückt sich darin das Bestreben aus, ihr Handeln auf die Realität zu beziehen. Die reale Wirkung ihrer Taten bekommt eine wesentliche Bedeutung. Diese Entwicklung geht mit dem veränderten Körpergefühl einher, durch das die jungen Menschen die Realität und die Wirksamkeit des eigenen Leibes neu erleben. Gleichzeitig erwacht der Drang, eigenständige Urteile zu bilden und zu verbalisieren. Im Urteilen etwa über das Verhalten von Erwachsenen suchen die jungen Menschen einen direkten Anschluss an die Wirklichkeit, und mit dem Aussprechen gegenüber anderen schaffen sie eine neue soziale Realität. Durch offen artikulierte Urteile versuchen Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt gezielt, strategisch oder persönlich verletzend zu wirken. Ihre Äußerungen entsprechen vielmehr dem starken Drang, die Grenzen des bloßen Spiels zu überschreiten und eigene Wirksamkeit zu erfahren.

5.2.3 Gefühle

Die Entstehung eigener, neuer Gefühle kann einen jungen Menschen besonders stark irritieren, weil diese im Inneren der eigenen Seele oft unvermittelt auftauchen. Es ist für die Entwicklung bedeutsam, ob ausreichend lange Zeit und ein intimer, geschützter Raum für diesen Prozess vorhanden sind. Das erste Verliebtsein mag äußerlich betrachtet zunächst als Schwärmerei für den Gleichaltrigen des anderen Geschlechts erscheinen. Dennoch wird es von den jungen Menschen oft mit einer großen Ernsthaftigkeit erfahren, mit Glücksgefühlen oder – nach einer Enttäuschung – mit tief empfundenem Schmerz.

Die Fähigkeit, einen anderen Menschen zu lieben, ist beim Kind noch wenig individualisiert und bezieht sich meist auf die vertrauten Personen seines engsten Umkreises. Der Jugendliche wendet sich nun einem einzelnen gleichaltrigen Menschen mit vorbehaltloser Sympathie zu. Darin zeigt sich seine neu erwachte Fähigkeit, in der eigenen Seele Raum für ein anderes Wesen zu schaffen – nicht nur für einen Menschen, sondern auch für Tiere, Pflanzen oder Dinge, auf die sich ihre innige Zuneigung, Hoffnung und Sehnsucht beziehen kann. Diese Verwandlung steht im Zusammenhang mit einem Idealismus des jungen Menschen, der unter Umständen selbst die Befriedigung eigener Bedürfnisse unwichtig erscheinen lässt. Die Geschlechtsreife ist also nur ein Element des Übergangs zum Jugendalter. Gleichzeitig beginnt der junge Mensch, sich für die ganze Welt neu zu öffnen. Dabei bildet er inneres Wertesystem und eine bewusste Moralität aus.

5.2.4 Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins

Neben den drei genannten Erfahrungsfeldern ergibt sich für den jungen Menschen die Aufgabe, eine eigene innere Werthaltung als Grundlage seines moralischen Handelns auszubilden. Besonders einflussreich für ein Verständnis der moralischen Entwicklung ist das Modell von L. Kohlberg, der drei qualitativ verschiedene Niveaus mit jeweils zwei Stufen beschreibt (Hascher / Althof 2004, S. 65, s. a. L. Montada 2002, S. 635ff):

1. Präkonventionelles Niveau
   a) Heteronome Moralität: Eingehalten werden Regeln, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist.
   b) Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch: Regeln werden befolgt, wenn sie irgendjemandes Interessen dienen; als gerecht gilt auch, was fair ist.

2. Konventionelles Niveau
   a) Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität: Der Handelnde versucht Erwartungen zu entsprechen, die von anderen (nahe stehenden Menschen) an ihn gerichtet werden. Wichtig ist der Wunsch, im Sinne anerkannter Regeln und Autoritäten „gut“ zu handeln, um wichtige Sozialbeziehungen zu erhalten.
   b) Soziales System und Gewissen: Übernommene Pflichten sind zu erfüllen; Gesetze werden befolgt, sofern sie nicht anderen sozialen Verpflichtungen widersprechen. Damit handelt man in Übereinstimmung mit einem gegebenen Ordnungs-und Rechtssystem, das die Rechte, Pflichten und Ansprüche aller regelt.

3. Postkonventionelles Niveau
   a) Stufe des sozialen Kontrakts und der individuellen Rechte: Man ist sich bewusst, das eine Vielzahl von vereinbarten – zum großen Teil gruppenspezifischen – Werten und Regeln gibt, die im Interesse der Gerechtigkeit einzuhalten sind. Gewisse absolute Werte (wie die Menschenrechte) gelten darüber hinaus als unveräußerlich.
   b) Stufe der universalen ethischen Prinzipien: Man folgt selbst als verbindlich erkannten ethischen Prinzipien, die sich nach allgemeiner Gerechtigkeit richten; wenn Gesetze dagegen verstoßen, handelt man Zweifelsfall in Übereinstimmung mit dem Prinzip.

Je nach der Altersstufe ändert sich die Verbindlichkeit sozialer Normen. Nachdem jüngere Kinder diese meist widerspruchsfrei akzeptierten, regen sich mit zunehmendem Alter Zweifel und Opposition. „Von Jugendlichen werden moralische Regeln und Werte hinterfragt, auf ihre Sinnhaftigkeit überprüft und die Begründungen in Frage gestellt. Die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, sich in andere hineindenken und einfühlen zu können, ist von grundlegender Bedeutung für moralisches Denken und Handeln – obschon sie nicht immer dazu führt, dass sich ein Jugendlicher oder eine Jugendliche in die Lage anderer hineinversetzen *will*.“ (Hascher / Althof 2004, S. 64)

Die Ausbildung von Werthaltungen ist also eng verbunden mit der Hinwendung zur Welt. Wenn dabei von einer „Verinnerlichung“ moralischer Normen und sozialer Regeln gesprochen wird, ist dieser Prozess nur unzureichend beschrieben. Treffender wäre es zu sagen, dass ein Kind das Äußere der eigenen Seele nach innen wendet. Dabei erscheinen Normen für das eigene Handeln als innerlich empfundene Verpflichtung. Ein Verantwortungsgefühl kann nun deutlich erlebt werden.

In der Entwicklung des moralischen Handelns wird das präkonventionelle Niveau, auf dem die konkret-individuelle Perspektive dominiert, im Allgemeinen etwa bis zum neunten Lebensjahr aufrechterhalten. Erst zu diesem Zeitpunkt wird verstärkt die Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft eingenommen und dadurch das konventionelle Niveau erreicht. Das postkonventionelle Niveau wird dagegen nur von einer Minderheit von Erwachsenen erreicht, und dies auch meistens nicht vor dem 20. Lebensjahr. (Kohlberg 1995, vgl. Hopf 2005, S. 118) Die drei Niveaus des moralischen Urteilens kann man nach Kohlberg auch als Typen von Beziehungen zwischen dem Selbst und den gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen begreifen: „Aus dieser Perspektive hat das präkonventionelle Subjekt (Ebene I) ein Selbst, dem die sozialen Normen und Erwartungen äußerlich bleiben; Ebene II bezieht sich auf die konventionelle Person, deren Selbst mit den Regeln und Erwartungen anderer, speziell der Autoritäten, identifiziert ist bzw. diese internalisiert hat; und Ebene III bezeichnet die postkonventionelle Person, die ihr Selbst von den Regeln und Erwartungen anderer unabhängig gemacht hat und die ihre Werte im Rahmen selbstgewählter Prinzipien definiert.“ (Kohlberg 1995; zit. nach Hopf 2005, S. 118)

Nach dieser Auffassung werden bei dem Wechsel zum konventionellen Niveau des moralischen Urteilens Regeln und Erwartungen etwa von Eltern und Erziehern verinnerlicht. Dadurch werden die entsprechenden Normen Teil der Identität, des Selbst einer Person. „Die Einhaltung dieser Norm ist deshalb eine Bestätigung des Selbst, ungerechtfertigte Abweichungen führen zu Schuld- und Schamgefühlen und zu Versuchen, das beschädigte Selbstbild wieder respektabel zu machen." (Montada 2002, S. 623) In diesem Sinne muss man davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche zwar aus eigener Überzeugung den moralischen Normen gemäß handeln, aber in der Regel nicht aus einer Einsicht in deren Begründungszusammenhänge.

Kohlberg geht davon aus, dass die moralische Entwicklung von Kindern vor allem durch den Prozess der Rollenübernahme geschieht. Mit diesem Terminus bezeichnete ursprünglich George H. Mead den Vorgang, in dem ein handelnder Mensch nicht nur den eigenen Standpunkt, sondern auch die Perspektive anderer berücksichtigt. Mit der einseitigen Betonung der Verinnerlichung moralischer Normen durch Rollenübernahme vernachlässigt Kohlberg die Bedeutung gefühlsmäßiger Bindung von Kindern an ihre Bezugspersonen, wie Hopf (2005) kritisch bemerkt. (ebd., S. 122) Bedauerlicherweise wurde der Zusammenhang frühkindlicher Bindung und späterer Moralentwicklung bisher kaum untersucht. Aus einer Studie von Hoffmann und Saltzstein während der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts geht aber hervor, dass zwölfjährige Kinder mit allem Merkmalen einer stabilen Gewissensentwicklung Eltern hatten, „die in ihrer Erziehung darauf achteten, dass ihre Kinder die Folgen ihres Handelns für andere berücksichtigten." (Hopf 2005, S. 124) Darüber hinaus stand die Gewissensentwicklung offenbar auch im Zusammenhang mit den emotionalen Beziehungen in den Familien. Diese Tatsache ist besonders wichtig angesichts gegenwärtiger Tendenzen zur Auflösung von festen lebensweltlichen Strukturen. (s. u.)

5.3 Gegenwartsphänomene in der „Mitte der Kindheit"

Die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten erheblich verändert. Es drängt sich der Eindruck auf, dass der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter inzwischen wesentlich früher eintritt, als es bei den heutigen Erwachsenen der Fall war. Eine Befragung unter Kindern zwischen 8 und 12 Jahren ergibt allerdings ein differenziertes Bild (Maschke 2004). Gefragt wurde nach den drei unter 4.2 genannten Indikatoren für den Eintritt in das Jugendalter: Entscheidungsfreiheit, Verzicht auf Kinderspiele und das erste Verliebtsein.

- Nur 7 % der Kinder hatten vor dem 12. Lebensjahr schon die volle Verfügung über ihre Ausgehzeiten. Über diesen Bereich übten die Eltern noch die weitest gehende Kontrolle aus.
- Dagegen durften 50 % der Befragten schon mit 10 Jahren über ihre äußere Erscheinung selbst entscheiden – mit 12 Jahren waren es schon gut drei Viertel.
- Eine erste eigene Musikanlage hatten 50 % der 10jährigen und mehr als 70 % der 12jährigen.
- Ein eigenes Fernsehgerät hatten bis zum Alter von 10 Jahren dagegen nur 25 % – bei den 12jährigen waren es 44 %.
- Ein eigenes Handy hatten 17 % der 12jährigen – diese Zahl dürfte heute vermutlich weit höher liegen.
- Bis zum Alter von 12 Jahren hatten 70 % der Kinder kein Interesse mehr an Kinderspielen. Differenziert nach Schulformen zeigte sich, dass spätere Gymnasiasten sich im Allgemeinen länger mit Kinderspielen beschäftigen als Real- und Hauptschülerinnen und -schüler.
- Vom ersten Verliebtsein berichteten 60 % der 12jährigen – wobei die stärkste Zunahme zwischen dem 11. und 12. Lebensjahr stattfand.

Besonders auffällig war insgesamt ein großer Schritt der Verselbständigung zwischen dem neunten und dem zehnten Lebensjahr. Diesen Übergang bezeichnet die Autorin als eine „beschleunigte Kindheit“. Er ist gekennzeichnet durch:

- Den stärksten Anstieg in der Selbstbestimmung des Aussehens;
- Den größten Sprung bei dem Besitz der ersten eigenen Musikanlage;
- Die deutliche Zunahme von eigenen Fernsehern;
- Die gehäufte Abwendung von früheren Kinderspielen.

Allgemein wurden Kindern schon seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts in Deutschland immer mehr Mitspracherechte bei Entscheidungen der Familie eingeräumt – sei es bei der Urlaubsplanung, dem Autokauf oder der Mediennutzung. Bei dem Gebrauch moderner Informationstechnologien haben Kinder nicht selten die Rolle von Pionieren übernommen. Da sie die altersspezifischen Konsum-, Medien-und Freizeitangebote mit immer größerer Selbständigkeit und Kompetenz zu nutzen verstehen, werden Kinder heute in ihrer Rolle als „Akteure ihrer Lebenswelt“ betrachtet.

Dennoch treten die Kennzeichen des Jugendalters nicht beliebig verfrüht auf, sondern gerade in der Altersstufe, in der man früher den Beginn der „mittleren Kindheit“ sah. Auch die Entwicklungspsychologie des 20. Jahrhunderts beschrieb das 9./10. Lebensjahr als einen tiefen Einschnitt in der kindlichen Biographie (vgl. Kap. 3). Zu diesem Zeitpunkt erlebten die jungen Menschen ein neues, wacheres Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen. Sie begannen auch, die Autorität der Erwachsenen deutlicher zu hinterfragen und herauszufordern. Gleichzeitig orientierten sie das eigene Verhalten immer deutlicher am Vorbild Gleichaltriger. Gegenwärtig scheint die Tendenz dahin zu gehen, dass bereits in diesem Alter bestimmte Verhaltensweisen des Jugendalters aufgegriffen werden – dies gilt offenbar in verstärktem Maße für niedrigere Bildungsschichten, wie es im Hinblick auf die Abwendung vom Kinderspiel deutlich wird.

5.3.1 Die biologische Akzeleration

Die Ergebnisse der Umfrage decken sich mit Erkenntnissen über eine Verfrühung der biologischen Reife. Von „säkularer Akzeleration“ spricht man im Hinblick auf die allgemeine Beschleunigung von biologischen Entwicklungsabläufen gegenüber früheren Epochen. Dies lässt sich für den gesamten Zeitraum der letzten eineinhalb Jahrhunderte nachweisen (R. Knußmann 1996):

- Der puberale Wachstumsschub tritt heute etwa ein Jahr früher ein, als zu Beginn des 20. Jahrhunderts.
- Die Pubertät – nachgewiesen am Eintritt der Menarche bei Mädchen – trat zu Beginn der 60er Jahre in Deutschland um ca. 3 Jahre früher ein als im Jahr 1900 (mit 12,8 gegenüber 15,8 Jahren). Allerdings stagniert diese Entwicklung seitdem offenbar, oder ist sogar rückläufig (R. Knußmann 1996, S. 208).

5.3.2 Das soziale Umfeld

Vielfach sind Erwachsene von Berufstätigkeit und persönlichen Problemen so eingenommen, dass sie sich kaum für die Entwicklungsaufgaben ihrer Kinder öffnen können. Viele Kinder wachsen ohne Geschwister, nicht selten auch nur mit einem Elternteil auf. Ihnen fehlt häufig der selbstverständliche Erfahrungsraum, in dem sie ihre sozialen Fähigkeiten unbelastet erproben und ausbilden können. In der Erziehungswissenschaft spricht man von „disconnected children“; Kinder und Jugendliche, die sich ausgeschlossen und einsam fühlen, die nach Gemeinschaftserfahrung und Orientierung suchen. (Opp 2006, S. 43)

Eine überschaubare, stabile Familiensituation, in der womöglich ein Erwachsener zu Hause ist, wenn die Kinder aus der Schule kommen, wird immer mehr zur Ausnahme.

Im Allgemeinen bleibt immer weniger Zeit für das Gespräch zwischen den jungen Menschen und ihren Eltern. Findet die Begegnung statt, so ist ihr Ablauf häufig durch ein be-

stimmtes Thema vorgeprägt; das gemeinsame Essen, die Klassenarbeit, die unterschrieben werden muss, das Aufräumen des Zimmers, eine geplante Unternehmung am Wochenende. Immer gibt es irgendetwas zu besprechen, ein Ergebnis soll erreicht werden. Nur selten bleibt ein unverplanter Zeitraum, in dem das Kind unvorhergesehene Fragen und Probleme ansprechen kann.

5.3.3 Selbständigkeit

Sind Kinder heute selbständiger als früher? Einerseits kann es keinen Zweifel daran geben, dass die zunehmende Emanzipation schon immer eine treibende Kraft kindlicher Entwicklung darstellte. Andererseits wird ihnen aber auch eine Selbständigkeit zugestanden, „um die Erwachsenen aus den oft mühsamen Pflichten des Pflegers, Betreuers, Helfers, Unterhalters, Aufpassers nach und nach freizusetzen." (Göppel 2002, S. 42) Dem gemäß erscheint es angebracht, das Konzept von Selbständigkeit zu differenzieren. So unterscheidet T. Rülcker die

- „funktionale Selbständigkeit", die den Menschen leichter verfügbar und verwertbar macht im Sinne einer flexiblen und unkomplizierten Anpassungsfähigkeit, von einer
- „produktiven Selbständigkeit", orientiert an der Idee zunehmender Mündigkeit, der Verfolgung eigener Interessen und der Erschließung neuer Handlungsspielräume.

Dabei ist aber die Frage zu stellen, ob Kinder früher weniger selbständig gewesen sind als heute, oder ob sich der Gehalt selbständig zu treffender Entscheidungen eher verschoben hat. In Zeiten, in denen alle Familienmitglieder mehr oder weniger einbezogen waren in die Schaffung der Lebensgrundlagen, hatten besonders die älteren Geschwister schon im Kindheitsalter erhebliche Verantwortung sowohl für die kleineren Kinder als auch für den Lebensunterhalt der Familie zu übernehmen.

Konsumentscheidungen oder die Freizeitgestaltung spielten dabei sicherlich keine Rolle; aber müssen diese jungen Menschen deshalb als weniger selbständig gelten? Göppel schlägt daher vor, zwischen einer „options-„ bzw. „lustbezogenen" und einer „pflicht-„ oder „realitätsprinzipbezogenen Selbständigkeit" zu unterscheiden, „bei der es mehr um die eigenverantwortliche Erledigung von Aufgaben und Aufträgen geht". (ebd., S. 48)

Selbständigkeit lässt sich aufgrund der vorgeschlagenen Unterscheidungen durch vier verschiedene Qualitäten charakterisieren:

Selbständigkeit	**funktional: Verfügbarkeit**	**produktiv: zunehmende Mündigkeit**
options- bzw. lustbezogen	Anpassung an Konsumangebot, Befriedigung durch Belohnungen	Definition eigener Bedürfnisse; selbstbestimmte Freizeitgestaltung
pflicht- bzw. realitätsbezogen	Übertragung von Verantwortung durch Erwachsene	Selbstverpflichtung, Verantwortlichkeit

Veränderungen der Lebenswelt bewirken in der Gegenwart offenbar, dass Kinder immer früher in eine scheinbare Autonomie gedrängt werden, möglicherweise, um die Erwachsenen von ihrer Aufgabe als Betreuer zu entlasten. Dabei entsteht die Gefahr, dass diese options- und lustbetonte Selbständigkeit die jungen Menschen tendenziell manipulierbar und für kommerzielle Angebote verfügbar macht. Die Pädagogik müsste dem gegenüber die Jugendlichen ermutigen, eigene Aufgaben zu erkennen und Verantwortung zu übernehmen. Die jungen Menschen müssten durch das Zutrauen der Erwachsenen darin bestärkt werden, eine produktive, pflicht- und realitätsbezogene Selbständigkeit zu entwickeln.

5.3.4 Medien- und Computernutzung

Aufgrund der veränderten Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, könnte man vermuten, dass sich ihre Bedürfnisse stark gewandelt hätten oder wesentlich früher auftreten. Nicht nur ihre biologische Reifung hat sich verfrüht. Sie finden sich auch in einer Umgebung der sozialen Verunsicherung, in der andererseits elektronische Medien, Handys und Computer alle täglichen Handlungsabläufe bestimmen. Durch eine Flut von Informationen und vorgefertigten Bildern haben wir heute immer weniger Gelegenheit, die eigenen Fantasiekräfte produktiv anzustrengen. Durch ständige technische Anwendungen bei der Bedienung von Knöpfen, Tastaturen und der Computermaus, fehlt den Kindern zunehmend die reale Erfahrung von Materialien und physikalischen Gesetzen. Eine kürzlich erschienene umfassende Übersicht von C. Rittelmeyer zeigt eindrucksvoll, welche negativen Folgen durch die Nutzung von elektronischen Medien und Computern in der Kindheit zu befürchten sind (Rittelmeyer 2007).

Dabei ist die Beschäftigung mit dem Computer verschiedenen Studien zufolge am intensivsten bei 10-bis 14jährigen, also gerade in dem Alter, in dem die Verhaltensweisen des Jugendalters vorzeitig auftreten – danach geht das Interesse meist wieder zurück (S. Wink / K. Lindner 2002, S. 65).

Die Motive

Als Hauptmotivation für das Spielen am Computer wird Langeweile genannt (ebd., S. 81). Isolationstendenzen und Kontaktarmut sind meist nicht die Folge, sondern eher eine Ursache für den Rückzug der Kinder an den Computer (ebd., S. 81). Deren Reiz besteht in verschiedenen Eigenschaften, die es ermöglichen, viele Schwierigkeiten der realen Welt zu umgehen:

- Die Welt des Computerspiels ist virtuell. Die Ereignisse sind weder den Beschränkungen der physischen Wirklichkeit noch allgemein gültigen moralischen Kriterien unterworfen. Deshalb muss sich das Handeln in dieser Scheinwelt auch nicht durch eine allgemein wahrnehmbare Wirkung bewähren; es bleibt folgenlos. Jedes Ereignis kann ungeschehen gemacht werden, ein Neuanfang ist jederzeit möglich.
- Die Anonymität der Spielforen im Internet bietet Schutz vor jeglicher Verantwortung. Die Mitspieler müssen sich nicht dauerhaft mit ihren Handlungen identifizieren und können deshalb ihr Persönlichkeitsprofil beliebig erproben – ohne dass daraus irgendwelche ernsthaften Folgen für sie entstehen.
- Das Medium Computer ist stets verfügbar. Langeweile durch eine erzwungene Wartezeit kann nicht entstehen; der erstrebte Lustgewinn kann ohne Aufschub jederzeit erreicht werden.
- Erfolg im elektronischen Spiel ist ausschließlich abhängig von den eigenen, durch Übung erworbenen Fähigkeiten. Der Spieler kann daher potentiell eine vollkommene Kontrolle über das gesamte Geschehen erreichen. Die Befriedigung des Kontrollbedürfnisses ist gerade in einer Entwicklungsphase tiefer Verunsicherung außerordentlich erstrebenswert.
- Zum ersten Mal wird mit der heutigen Medien- und Computertechnologie erreicht, dass die jüngere Generation zu Pionieren eines gesellschaftlichen Fortschritts wird. Die Kinder und Jugendlichen sind im Allgemeinen ihren Eltern bei der kompetenten Nutzung der neuesten Geräte und Techniken weit überlegen. Damit verlieren die Erwachsenen ihre funktionale Autorität in diesem Bereich.

Computernutzung und Kinderspiel

In den genannten Merkmalen der Computernutzung lassen sich die wesentlichen Motive des Kinderspiels deutlich erkennen. Die starke Faszination, die das Computerspiel auf Kinder besonders zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr ausübt, geht offenbar auf die gleichen Motive zurück, die auch den früher verbreiteten Spielen zugrunde lagen. In der frühzeitigen Abwendung von den traditionellen Beschäftigungen der Kinder zeigt sich also wahrscheinlich keine frühere seelische Reifung. Denn die gewohnheitsmäßige Nutzung

elektronischer Bildmedien bewirkt im Allgemeinen wohl kein kritisches Urteilsvermögen gegenüber dieser Technik. Es scheint doch eher so zu sein, dass das infantile Bedürfnis zu spielen uneingeschränkt ausgelebt wird – allerdings gestützt auf elektronische Bildmedien.

Dabei stellt die Nutzung elektronischer Medien und Computerspiele für die seelische Entwicklung der Kinder ein besonderes Problem dar. Die Faszination der künstlichen Bilder, insbesondere wenn das Geschehen spielerisch beeinflusst werden kann, ersetzt die eigene Fantasietätigkeit. Anders als beim Zuhören oder Lesen, ist das Kind nicht gefordert, eigene innere Bilder zu schaffen. Die virtuelle Welt am Bildschirm erscheint nur als eine äußerlich sichtbare Oberfläche; eine innerlich nachahmende Tätigkeit, die jede natürliche Sprachwahrnehmung begleitet, findet nicht statt. Daher konnte in Studien festgestellt werden, dass Computerspiele keine Empathie bewirken. Denn „das ‚Gegenüber' im Computerspiel fordert nicht zum Mitgefühl heraus, sondern zum taktischen Kalkül, zum strategischen Denken, zum reaktionsschnellen und angemessenen Handeln." Die Spieler „müssen lernen, dass Gefühle und Empathie in der virtuellen Welt nichts zu suchen haben. Und je ‚gewalttätiger' und ‚brutaler' die Spiele sind, umso deutlicher wird dies". (Fritz / Fehr 1997, S. 39; zit. nach Wink / Lindner 2002, S. 82)

Durch den Computer ergeben sich aber auch erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten, von denen wesentliche Lerneffekte erwartet werden. Denn mit dem Internet steht den Kindern ein neues Medium zur Verfügung, „mit dem sie weit über ihre unmittelbare Welt hinausreichen, um Erfahrungen zu machen und zu spielen, zu lernen und generell sozial zu interagieren. Digitale Kinder lernen genau die sozialen Fähigkeiten, die in der Zukunft gebraucht werden, um in der digitalen Wirtschaft effektiv zu interagieren. Sie lernen über Gleichaltrigenbeziehungen und über Teamwork, sie lernen Kritik zu üben, online Spaß zu haben, Freundschaften über Länder hinweg zu führen, hinter den eigenen Gedanken und Ideen zu stehen und sie mit anderen auszutauschen." (M. Maczewski 1999, zit. nach Maczewski 2003, S. 251)

Dadurch, dass junge Menschen in die Lage versetzt werden, multiple, virtuelle Identitäten zu konstruieren, entstehen aber auch viele neue Fragen, zum Beispiel: „Wie ist die Integration der multiplen Selbsterfahrungen möglich? (…) Welche Filter werden benutzt, um zu entscheiden, welche Aspekte des online erkundeten Selbst man auch onground[29] ausprobieren könnte? (…) Was passiert, wenn Online- und Onground- Selbst nicht bewusst integriert werden können?" (M. Maczewski 2003, S. 265)

Diese Fragen sind bisher noch weitgehend unbeantwortet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Kinder und Jugendliche die neuen Kommunikationsformen als eine Ergänzung zur natürlichen Begegnung erfahren. Sie bieten ihnen einen Kontakt auf Distanz, den sie jederzeit abbrechen können – „unbedrohlich, risikoloser und ganz unverbindlich." (R. Lempp 2003, S. 158)

Aber wenn es möglich ist, der Verunsicherung durch ein reales menschliches Gegenüber zu entgehen, wird dies nicht ohne Folgen für die Ausbildung der Sozialkompetenz bleiben.

5.4 Entwicklungsaufgaben im Übergang zum Jugendalter

Wenn junge Menschen nach dem Unterschied von Kindheit und Jugendalter befragt werden, so lassen sich in ihren Antworten nach wie vor die zentralen Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe erkennen. Auch durch die Jugendliteratur werden wir immer wieder daran erinnert, wie der junge Mensch an der Auseinandersetzung mit seinen biographi-

schen Krisen Reife und Handlungskompetenz gewinnt. Die wesentlichen Eigenschaften der Computertechnologie erscheinen dem gegenüber als Gegenbild. Sie erleichtern uns viele mühevolle Verrichtungen, können dadurch aber auch verhindern, dass wir die typischen Herausforderungen des Jugendalters existenziell erleben. Tendenziell wird es für den jungen Menschen dadurch schwieriger, seine Fähigkeiten und Kräfte durch die Überwindung von Schwierigkeiten zu üben. Außerdem verharrt er in der fortgesetzten Befriedigung von Bedürfnissen, die traditionell im Kinderspiel ausgelebt werden konnten und mit dem Jugendalter als überwunden galten.

Die Spielräume der Jugendlichen für Selbstbestimmung des Verhaltens und Selbstorganisation der Persönlichkeit sind in den letzten Jahrzehnten immer größer geworden. (K. Hurrelmann / R. Linssen / M. Albert / H. Quellenberg 2002, S. 32)

Dabei werden die neuen Herausforderungen offenbar von der Mehrzahl der Jugendlichen angenommen und erfolgreich bewältigt, obwohl Spannungen und Bewältigungsängste dabei unübersehbar sind (ebd., S. 36). „Eine souveräne Form der Selbstorganisation der Persönlichkeit mit einer der eigenen Person angemessenen Form von ‚Egotaktik' setzt ganz offensichtlich eine breite Fülle von Kompetenzen voraus" (ebd., S. 36). Vor allem Jugendlichen, die über ungünstige familiäre, soziale, wirtschaftliche und bildungsmäßige Voraussetzungen verfügen, fehlt es oft an den erforderlichen Kompetenzen. Folgen sie den allgemein verbreiteten Zielvorstellungen, so scheitern sie nicht selten an den zu hohen Ansprüchen. „Hierdurch wird ihr Selbstwertgefühl gedrückt, ihr Selbstvertrauen schwer beeinträchtigt, und als Reaktion hierauf kann es zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und gesundheitlichen Bereich kommen. Hier liegt die Ausgangskonstellation für psychosomatische und gesundheitliche Beeinträchtigungen, für dissoziales und aggressives Verhalten, aber auch für extremistisches politisches Verhalten rechtsextremer und fremdenfeindlicher Ausprägung." (ebd., S. 36)

Entwicklungsaufgabe	Suche nach Identität	Auseinandersetzung mit der Realität	Raum für andere Wesen in der eigenen Seele
Indikatoren für den Übergang zum Jugendalter	wachsende Autonomie: Zeitbudget, Aussehen, Konsum	Abwendung vom Kinderspiel	Verliebtsein, Idealismus
Gegenbild der Computertechnologie	Anonymität und Beliebigkeit	Virtualität	Verfügbarkeit und Kontrolle

So ist davon auszugehen, dass der Übergang zum Jugendalter in der postmodernen Zivilisation mit größeren Risiken behaftet ist, als dies früher der Fall war. Daraus ergeben sich bedeutende pädagogische Aufgaben für die Phase vom 9./10. bis zum 12. Lebensjahr, um den Eintritt ins Jugendalter vorzubereiten. Diese Aufgaben lassen sich im Hinblick auf zwei Intentionen unterscheiden. Einerseits wird es darauf ankommen, die Zeit der Kindheit zu schützen, um eine unbelastete körperliche und seelische Reifung zu ermöglichen. Andererseits sollten die Kompetenzen ausgebildet werden, die ein junger Mensch für die Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben benötigt.

5.5 Bewahren der Kindheit

Bis zum Ende des sechsten Schuljahres sollten die Kinder Kompetenzen ausgebildet haben, die eine Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben ermöglichen. Daraus ergeben sich für die Pädagogik in der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe weitreichende Forderungen. So setzt die altersgemäße Abwendung vom Kinderspiel voraus, dass zuvor reiche und vielfältige Erfahrungen beim Spielen erworben werden konnten.[30] Diese bilden eine wesentliche Voraussetzung für die nun folgende bewusste Auseinandersetzung mit

der lebensweltlichen Realität. Das Spiel ist „ein fortwährendes Eingehen auf die Anregungen aus der äußeren Spielszenerie. Damit wird aber eine der wichtigsten ‚Grundkompetenzen' in modernen Gesellschaften geübt: Das flexible Ausdeuten der realen Umwelt." (Rittelmeyer 2007, S. 136)

So bereitet das Kind im Spiel seine Fähigkeit vor, eigene sachgemäße Urteile zu bilden.

Durch die heutigen Lebensbedingungen, insbesondere durch den Einfluss von Medien und peer groups, fühlen sich dagegen viele Kinder gedrängt, in der Bildung ihrer Identität scheinbare gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen. So wirkt in der Gegenwart ein starker Druck, der Kinder dazu nötigt, schon frühzeitig typische Verhaltensweisen von Jugendlichen anzunehmen und sich damit zu präsentieren, ohne dass sie deren potentielle Gefühlstiefe in vollem Umfang erleben können. So entsteht tendenziell eine Kluft zwischen dem äußerlich dargestellten Verhalten und dem inneren Erleben. Das heißt: Ein beschleunigter Übergang zum Jugendalter wird den jungen Menschen der erfüllten, reichen seelischen Erlebnisse berauben, die er zu einem späteren Zeitpunkt gewinnen könnte. Wenn z. B. Kindern das Thema Sexualität zu einem Zeitpunkt aufgedrängt wird, in dem sie die notwendige seelische Reife noch nicht erreicht haben, fehlt ihnen die emotionale Tiefe und Intensität. Sie werden vorzeitig zu einer oberflächlichen Schwärmerei oder zu sexuellen Erfahrungen veranlasst, ohne dass sie dabei die innige Liebe und Verbundenheit mit einem anderen Menschen erleben. Es ist zu befürchten, dass sie auch später die Intensität solcher Gefühle nicht mehr erreichen werden, nachdem die geschlechtliche Beziehung ihre geheimnisvolle Intimität verloren hat.

Entgegen dem starken Beschleunigungsdruck durch Medien und peer groups kann der Übergang zum Jugendalter durch vorherige unbelastete Kindheits-Erlebnisse unterstützt werden. Die pädagogische Aufgabe liegt also darin, die Kindheitsphase bis gegen das 12. Lebensjahr zu schützen, um eine nachhaltige emotionale Reife zu ermöglichen. Es wäre allerdings weder sinnvoll noch erfolgversprechend, jede Tendenz frühzeitiger Verhaltensweisen des Jugendalters während der Kindheit zu unterdrücken. Auch werden sich Computerspiele und regelmäßiger Fernsehkonsum der Kinder kaum von den Lehrerinnen und Lehrern unterbinden lassen. Aber für den pädagogischen Auftrag der Schule ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, dem verstärkten Druck aus der gegenwärtigen Lebenswelt der Kinder sinnvolle Alternativen entgegen zu setzen. Lehrerinnen und Lehrer können z. B. durch die Wahl der Gesprächsthemen im Unterricht und durch die Angabe von Informationsquellen eine wesentliche Wirkung ausüben.[31] Dabei sollte der Dialog allerdings die reale Lebenswelt der Kinder keinesfalls ignorieren. Auch durch Unterstützung von sportlichen Aktivitäten und altersgemäßem Spiel (z. B. bei Ausflügen und Klassenfahrten) kann die Erlebniswelt der Kindheit geschützt werden. Und eine wesentliche pädagogische Wirkung ist zu erzielen durch die Übertragung einer angemessenen produktiven, pflicht- bzw. realitätsbezogenen Verantwortung: Im Allgemeinen übernehmen Kinder gerne Aufgaben für die Gemeinschaft oder andere Menschen, sofern sie ernst genommen, aber nicht überfordert werden.

5.6 Kompetenzen im 12. Lebensjahr

Der Übergang zum Jugendalter, eine bedeutende Entwicklungsaufgabe in der Biographie, kann unterstützt werden durch vorherige Ausbildung von Kompetenzen in allen vier Bereichen (vgl. 1.1).

5.6.1 Fachkompetenzen

Der Erwerb von Fachkompetenzen hat während der Kindheit unmittelbar vor dem Übergang zum Jugendalter einen besonderen Stellenwert. In dieser Zeit sind die Offenheit und das Interesse der jungen Menschen für die gesamte Vielfalt der Welterscheinungen

im Allgemeinen größer als in jeder anderen Lebensphase. Diese Haltung äußert sich häufig in einem verstärkten Wissensdurst, der neben der Schule auch von vielen populärwissenschaftlichen Darstellungen in Zeitschriften, Büchern, Radio, Fernsehen, im Internet, auf elektronischen Datenträgern und in Computerspielen befriedigt wird. Die routinemäßige Verwendung der grundlegenden Kulturtechniken ist dafür eine wesentliche Voraussetzung, oft ergänzt um die selbstverständliche Handhabung neuer Technologien – auch ohne dass diese Fertigkeiten institutionell vermittelt würden.

Fachkompetenzen sollen den 12jährigen Schülerinnen und Schülern eine Grundlage schaffen für die neu entstehende Urteilskraft. Dazu bilden vielfältige Kenntnisse in den verschiedenen Unterrichtsgebieten eine wesentliche Voraussetzung. Die große Offenheit und das unvoreingenommene Interesse der Kinder vom 10. bis 12. Lebensjahr lassen das tiefe Bedürfnis erkennen, die Erscheinungen der Welt mit Freude und Begeisterung kennen zu lernen. Es ist zunächst weniger die kritische Reflexion als die Fähigkeit zum Staunen, die das Lernverhalten im vierten bis sechsten Schuljahr prägt. Gleichzeitig zeigt sich dabei häufig ein natürlicher Ehrgeiz, die eigenen Leistungen zu steigern, sei es im persönlichen Streben oder im spielerischen und sportlichen Wettbewerb. Eine pädagogische Aufgabe besteht darin, diesen Ehrgeiz angemessen zu fördern, ohne dass daraus ein sozial belastender Konkurrenzkampf entsteht. Durch ihren besonderen Lerneifer sind die Kinder während der Schuljahre 4 bis 6 vielfach bereit, sich auch weniger interessante Inhalte anzueignen (Vokabeln, orthographische Regeln etc.). Sie können sich in dieser Zeit für das bloße Erlernen von Kenntnissen begeistern und erwarten von Schule in diesem Sinne anspruchsvolle Herausforderungen.[32]

5.6.1.1 Deutsch

Für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Übergang zum Jugendalter leistet die Kenntnis differenzierter Ausdrucksmöglichkeiten in der eigenen Sprache einen wesentlichen Beitrag. Im Bereich des Denkens entstehen durch die erwachende Urteilsbildung neue Herausforderungen an eine sachgemäße Formulierungsfähigkeit. Die Suche nach personaler Identität verlangt von den jungen Menschen eine individualisierte Verwendung sprachlicher Mittel. Auch die Artikulation der differenzierteren Gefühle ist nur möglich durch eine subtile Ausdrucksfähigkeit. In früheren Generationen begannen viele junge Menschen um das 12. Lebensjahr neben den intensiven persönlichen Begegnungen auch, ihre inneren Vorgänge in Tagebüchern und Briefen auszudrücken. In jedem Fall verspüren sie in diesem Alter immer deutlicher die Wirkung, die durch Sprache ausgeübt werden kann – sei es durch verletzende oder ermutigende Worte. Um diese Möglichkeiten im Sinne eigener Intentionen sozial verantwortlich zu nutzen, benötigen die Schülerinnen und Schüler reiche Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich des muttersprachlichen Ausdrucks. Dabei gehen wir – wie im 3. Kapitel – von sieben Teilaspekten aus.

a) Lautieren und sprachmusikalische Elemente

Sinnentsprechendes Lesen, die fortlaufende Arbeit an Sprüchen und Gedichten sowie szenische Darstellungen sind geeignet, um die verbale Modulationsfähigkeit der Kinder ständig zu erweitern. Die sprachliche Arbeit erfolgt regelmäßig im Rahmen der Klasse, führt aber immer wieder zu Darbietungen vor den Eltern oder der ganzen Schulgemeinschaft. Dadurch haben die Kinder häufig Gelegenheit, ihre Artikulations- und Ausdrucksfähigkeiten zu erproben. Einen besonderen Stellenwert haben darüber hinaus individuelle Übungen, etwa in Form der „Zeugnissprüche“. Jedes Kind erhält von ihrer Klassenlehrerin bzw. von seinem Klassenlehrer ein besonderes kleines Gedicht, an dem es im folgenden Schuljahr kontinuierlich üben kann. Dieser Spruch soll so gestaltet sein, dass sich das einzelne Kind ganz damit verbinden kann: Inhalt, Rhythmus und Lautgestalt entsprechen seinem eigenen Wesen.[33] Wenn dies gelingt, kann die Erarbeitung des freien Vortrags vor der Klasse zu einer Aufgabe werden, aus der wichtige individuelle Impulse für die weitere Entwicklung hervorgehen. Deshalb ist es besonders wertvoll, wenn die Lehrerinnen und Lehrer die Sprüche für ihre Klassen selbst anfertigen und den Vortrag jeweils taktvoll

korrigieren. Die Kinder sind auch von den unvollkommenen eigenen „Dichtungen“ ihrer Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen stärker berührt als von fertigen, ästhetisch ausgereiften Gedichten. Die Tatsache, dass ihr Spruch einzigartig ist und nur von ihnen selbst gesprochen wird, kann sie mit Stolz erfüllen. Dennoch ist es nicht ausgeschlossen, dass sich Kinder vor ihrer Klasse mit der wöchentlichen Wiederholung eines moralisierenden Gedichts bloßgestellt fühlen könnten. Ein Zeugnisspruch sollte daher so gestaltet sein, dass sein Sprecher es den Mitschülerinnen und Mitschülern gerne vorträgt.

b) Satzbildung

Die Kinder haben von der vierten bis zur sechsten Klasse die reichen Modulationsmöglichkeiten erfahren, die ihnen im verbalen Ausdruck zur Verfügung stehen. Die Dichotomie von Bewegung und Form bildet auch an dieser Stelle eine wichtige Orientierung, vor allem wenn man auch Phänomene berücksichtigt, die im strengen Sinne nicht zu den „Sätzen“ gehören. So lassen Interjektionen wie „au!“, „ih!“ etc. einen Hörer die Empfindung eines Menschen unmittelbar miterleben; angesichts der erlebten Nähe wäre es sinnlos, nach der Richtigkeit dieser Äußerung zu fragen. In diesem Sinne lassen sich Interjektionen der Bewegungsseite innerhalb der Reihe von Ausdrucksformen zuordnen. Das gilt in ähnlicher Weise für zweigliedrige Sätze mit einem neutralisierten Satzglied (sogenannte „subjektlose Sätze“ wie „es regnet“); sie erlauben dem Sprecher, ein gegenwärtiges Geschehen ohne die Distanz des Beobachters auszudrücken. Auch der zweigliedrige Satz aus Subjekt und Prädikat schafft eine Atmosphäre der Unmittelbarkeit – insbesondere, wenn mehrere solcher Sätze aneinandergereiht werden.[34] Die vertrauten dreigliedrigen und längeren Satzbildungen schaffen dagegen eine größere Distanz. Dabei entstehen Äußerungen, die wahr oder unwahr sein können, sofern es sich nicht um Fragen, Befehle oder Wünsche handelt. Eine bloße Verbindung von Substantiven ohne Prädikat vergrößern schließlich die Distanz des Hörers oder Lesers noch weiter – sie wirken wie verdichtete, geronnene Reste des lebendigen Satzes (z. B.: „Der Löwe und die Maus“) und dienen daher oft als Überschrift. In der Wahrnehmung und Anwendung dieser verschiedenen Formen können Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse eine Empfindung für sachgemäße, vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten erwerben.

Darüber hinaus bietet die umfassende Kenntnis von Satzgliedern, Satzbauplänen und Satzgefügen eine wichtige Grundlage für die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese Kenntnis sollte nicht auf eine Weise vermittelt werden, in der das Kind zum unbeteiligten Betrachter wird. Sie werden vielmehr aufgefordert, den Bau unterschiedlich komplexer Sätze durch lineare Zeichnungen zu visualisieren.[35] Das Arbeitsgespräch in kleinen Gruppen oder in der ganzen Klasse erweitert und vertieft die Gesichtspunkte für die Erfassung von Sätzen, ohne dass die verschiedenen Lösungen als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. Jeder ernsthafte Vorschlag wird einen bestimmten Aspekt in besonderer Weise zur Darstellung bringen: Manche Kinder achten z. B. auf den logischen Zusammenhang, andere eher auf die Abfolge oder die Spannung eines Satzes. So entwickeln die Kinder bei der Suche nach einer angemessenen Darstellung ein differenziertes Empfinden für die Qualität der einzelnen Satzglieder oder Satzteile. Auf ähnliche Weise können schließlich auch die logischen Verknüpfungen in Satzgefügen graphisch darstellt werden, um ihre syntaktischen Strukturen zu erfassen. Bis zur sechsten Klassenstufe kann sich auf diese Weise ein deutliches Bewusstsein für die unterschiedlichen Satzbaupläne ausbilden. In kreativen Schreibübungen sollten die Schülerinnen und Schüler schließlich in der Lage sein, diese grammatischen Formen beim Erzeugen unterschiedlicher Textsorten gezielt anzuwenden.

c) Wortarten

Neben der Satzlehre wird im Laufe dreier Schuljahre sukzessive ein grundlegendes Wissen über alle Wortarten und deren besondere Qualitäten veranlagt. Auch hier bilden die Polaritäten „Bewegung“ (beim Verb) und „Form“ (Substantiv) die Extreme, zwischen denen alle anderen Wortarten wie Adjektive, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen und Artikel ihre besondere Funktion realisieren. Aber auch innerhalb jeder Wortart

liegt es nahe, Differenzierungen anhand der grundlegenden Dimension vorzunehmen. Nicht nur die Verben unterscheiden sich – wie oben (unter 4.2.1.1) erwähnt – deutlich im Hinblick auf die Stärke der durch sie bezeichneten Aktivität.36 Auch Substantive können eine für ihre Wortart ungewöhnliche Bewegungsqualität enthalten.[37] Darüber hinaus beschäftigen sich die Kinder mit Verwandlungen von einer Wortart in eine andere und erfahren, welche Qualitäten dabei zum Ausdruck kommen.[38]

d) Formverwandlung der Wörter: Konjugation und Deklination

Die Fülle formaler Wandlungsmöglichkeiten der verschiedenen Wortarten sollte den Schülerinnen und Schülern einer sechsten Klasse durch eigene Übungen bekannt sein. Nach den ersten Entdeckungen haben die Kinder nach und nach alle Kriterien der Konjugation kennen gelernt: Person, Numerus, Tempus, Genus (Aktiv, Passiv, Reflexiv) und Modus (Indikativ, Imperativ, Konjunktiv). Zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr findet man meist eine große Offenheit für das Ausprobieren der unterschiedlichen Verwandlungsformen, bevor diese in eigenen Texten gezielt als stilistisches Mittel eingesetzt werden. Bei dieser Gelegenheit erfahren die Kinder auch, welche strukturellen Eigenschaften die einzelnen Verben haben, ob sie transitiv oder intransitiv sind etc.

Neben einer Sicherheit beim Erkennen und Bilden der verschiedenen Konjugationsformen sollten die Kinder auch mit Deklination von Substantiv und Adjektiv umgehen. Es erfordert ein subtiles Einfühlungsvermögen, um die Qualitäten der vier Fälle deutlich unterscheiden zu können. Wie gestaltet sich etwa die persönliche Beziehung zu einem anderen Menschen, wenn dieser im Akkusativ bzw. im Dativ angesprochen wird?[39] Eine besondere Herausforderung bietet die Behandlung des Genitivs, der in einer stark formalisierten Schriftsprache (z. B. in Verordnungen, Gebrauchsanweisungen, Geschäftsbriefen) häufig verwendet wird. In adverbialer Form wird er umgangssprachlich ebenfalls oft benutzt („eines Tages“, „meines Erachtens“ etc.), während er als Objekt nur selten erscheint („er erfreut sich bester Gesundheit“).[40] Auch auf solche ungewöhnlichen Sprachphänomene sollten die Kinder durch Lektüre und eigene Übungen aufmerksam werden, um ihre verbale Modulationsfähigkeit zu erweitern.

e) Angemessene Sprachverwendung

Während der vierten bis sechsten Klasse lernen die Kinder, ihren eigenen Ausdruck gemäß den jeweiligen Gelegenheiten zu gestalten. Angeregt durch vielfältige Beispiele aus Erzählungen, Lektüre und szenischen Spielen sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Sprache auch in realen Situationen immer deutlicher differenzieren. So ist für die Lösung sozialer Schwierigkeiten eine sachliche und gleichzeitig einfühlsame Wortwahl geboten, ganz anders als etwa beim Ballspiel im Sportunterricht. Der Sprachlehreunterricht unterstützt diese Entwicklung z. B. durch die Behandlung der wörtlichen Rede im fünften Schuljahr. Dabei kommt es bekanntlich darauf an, die Worte eines anderen Menschen vollkommen unverändert wiederzugeben – eine Anforderung, die in sozial angespannten Situationen nur schwer zu erfüllen ist, denn sie setzt beim Sprecher die Fähigkeit voraus, sich ganz in die von ihm zitierte Person hinein versetzen zu können.

f) Unterscheidung und Verwendung von Textsorten

Das Erproben verschiedener Ausdrucksformen betrifft auch die Schriftsprache und schlägt sich in der gezielten Anfertigung unterschiedlicher Texte nieder: Bericht, Protokoll, Inhaltsangabe, Nacherzählung und Geschäftsbrief. Diese zuletzt genannte Form hat einen besonderen Wert, wenn es darum geht, Absichten und Anliegen sachlich, knapp und klar darzustellen; die Kinder lernen dabei, ihre eigenen Gefühle zurückzustellen.

g) Rechtschreibung

Die Bereitschaft der Kinder in diesem Alter, orthographische Regeln zu erlernen, sollte bis zur sechsten Klasse in kontinuierlichen Übungen gepflegt werden. Im Übergang zum Ju-

gendalter fällt es den meisten Schülerinnen und Schülern immer schwerer, die entsprechenden Konventionen systematisch zu üben. Es wirkt daher auf wohltuende Weise entlastend, wenn sie die Rechtschreibung bereits weitgehend sicher beherrschen.

5.6.1.2 Mathematik

Ähnlich wie im Deutschunterricht, ist auch die Mathematik ab der sechsten Klasse in praktische Anwendungen zu überführen, um damit eine Grundlage für die Urteilstätigkeit zu schaffen;[41] dazu muss zuvor die entsprechende Fachkompetenz ausgebildet werden. Als neue Gebiete wurden in der 4. Klasse das Bruchrechnen und in der 5. Klasse das Rechnen mit Dezimalzahlen eingeführt. Außerdem wurde das Formenzeichnen im fünften Schuljahr durch den Geometrieunterricht abgelöst, der allerdings erst ab der 6. Klasse mit Hilfsgeräten (Zirkel und Lineal) durchgeführt wird. Die Schülerinnen und Schüler sollten um das 12. Lebensjahr eine Sicherheit in folgenden Bereichen erworben haben (vgl. G. Kniebe / K. Podirsky / T. Richter 2003, S. 270-275):

- Kopfrechnen;
- schriftliches Rechnen (alle Grundrechenarten), auch mit größeren natürlichen Zahlen;
- Bruchrechnen (Erfahren des Bruches als Teil eines Ganzen und der Bruch als Vergleich, dadurch wird der Bezug zur Multiplikation hergestellt);
- alle vier Grundrechenarten mit gleichnamigen und ungleichnamigen Brüchen;
- Umwandeln unechter Brüche in gemischte Zahlen und umgekehrt;
- Erweitern und Kürzen von Brüchen (Zerlegung in Primfaktoren);
- Umwandeln von Brüchen in Dezimalzahlen;
- Rechnen mit Dezimalzahlen;
- Schlussrechnung: Zweisatz- und Dreisatzrechnung mit direkt und indirekt proportionalem Verhältnis;
- Prozentrechnung (anfänglich);
- kaufmännisches Rechnen (anfänglich) – Zins-, Diskont-, Wechselrechnungen, Gewinn/Verlust, Skonto, Mehrwertsteuer, Einführung der allgemeinen Schreibweise einer Formel (z.B. zur Berechnung von Zinsen)

Außerdem haben die Kinder in der Freihandgeometrie einige grundlegende Elemente kennen gelernt:

- Zeichnen von Kreis, Dreieck, Quadrat, Rechteck;
- Unterscheidung besonderer Dreiecke (gleichseitig, gleichschenklig und rechtwinklig);
- zeichnerische Erarbeitung grundlegender Beziehungen (noch ohne Beweis), z.B. Lehrsatz des Pythagoras am gleichschenklig-rechtwinkligen Dreieck, Thales-Kreis etc.

Im Geometrieunterricht der 6. Klasse kommt es weniger auf wissenschaftliche Systematik an als auf die nachhaltigen Erkenntniserlebnisse beim Erarbeiten verschiedener Grundkonstruktionen:[42]

- wichtige geometrische Figuren (Dreieck, Sechseck, Quadrat, Raute, Parallelogramm, Trapez, achsensymmetrische Figuren des Pythagoras);
- Mittelsenkrechte, Winkelhalbierende, Fällen des Lots, Parallelverschiebung;
- die verschiedenen Winkel;
- Dreieckskonstruktion und Kongruenzsätze;
- Satz des Thales;
- Inkreis und Umkreis am Dreieck;
- geometrischer Beweis (z. B. aus den Winkelsummen).

Diese Auszüge aus dem Lehrplan der Waldorfschulen lassen erkennen, auf welche Kompetenzen die etwa 12jährigen Schülerinnen und Schüler zurückgreifen müssen. Für die neuen Herausforderungen benötigen sie eine weitgehende Sicherheit im Umgang mit natürlichen Zahlen. Wichtig sind dabei die grundlegenden Fertigkeiten, Größenverhältnis-

se richtig einzuschätzen und alle vier Grundrechenarten sicher zu beherrschen. Aber auch die schriftlichen Rechenoperationen, das Bruchrechnen und der Umgang mit Dezimalzahlen sind fundamental wichtig für die anfängliche Ausbildung der Urteilsfähigkeit im Übergang zum Jugendalter: „Die Intelligenzkräfte, die sich des kaufmännischen Rechnens, der Zins- und Prozentrechnung bedienen, sind nicht ‚wertfrei', sondern können eine abwägend prüfende und beurteilende Färbung erhalten. Das Gedachte kann und soll in seinen Konsequenzen menschlich bedeutsam werden." (G. Kniebe / K. Podirsky / T. Richter 2003, S. 266)

Durch den Geometrieunterricht werden wesentliche Grundlagen für die räumliche Orientierung gelegt, die wiederum als eine wichtige Voraussetzung für weitergehende Fähigkeiten gilt. So gibt es deutliche Hinweise auf den Zusammenhang mangelnder Raumvorstellung und das Entstehen von Dyskalkulie oder Legasthenie (P.H. Maier 1994, S. 137-141). Geometrisches Denken sollte daher nicht allein durch Zeichnen, sondern auch durch Bewegung im Raum und durch exakte Vorstellungsübungen geschult werden. „Das Geometrische wird von demjenigen, der selbst gewisse Erfahrungen mit der Geometrie gemacht hat, wirklich so empfunden werden können, dass es allmählich aus dem Ruhenden ins Lebendige hereingeholt werden sollte. (…) So ist es gut, in dem Kinde die Vorstellung des Dreiecks hervorzurufen, das eigentlich in innerer Beweglichkeit ist, so dass man gar nicht die Vorstellung bekommt eines ruhenden Dreiecks, sondern die Vorstellung eines bewegten Dreiecks, das ebenso gut ein spitzwinkliges wie ein stumpfwinkliges, wie ein rechtwinkliges sein kann, weil ich gar nicht die Vorstellung des ruhenden Dreiecks fasse, sondern die Vorstellung des bewegten Dreiecks. Denken Sie sich, wie durchsichtig die ganze Dreieckslehre würde, wenn ich von einem solchen innerlich bewegten Begriffe ausgehen würde, um das Dreiecksmäßige zu entwickeln. Dies könnten wir dann auch sehr gut als Unterstützung benützen, wenn wir nun in dem Kinde eine ordentliche Raumempfindung, eine konkrete, eine wahre Raumempfindung heranbilden wollen." (R. Steiner 1920/1977, S. 212f)

5.6.1.3 Heimatkunde / Geografie / Geologie

Die Orientierung in Raum und Zeit, die für eine wirklichkeitsgemäße Urteilsbildung des 12jährigen von größter Bedeutung ist, wird bereits im Heimatkundeunterricht der 4. Klasse veranlagt. So lernen die Kinder durch die Beobachtung des Sonnenlaufes sowohl Grundlagen der Zeitmessung als auch die Himmelsrichtungen kennen. Ebenso können erste Beobachtungen an den nächtlichen Erscheinungen von Mond und Sternen gemacht werden. Durch geomorphologische Charakterisierungen (Berg und Tal, Wasserlauf etc.) machen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Umgebung vertraut, zeichnen eigene Landkarten und erwerben sich Kenntnisse über die historischen Wurzeln der gegenwärtigen Kultur und Wirtschaft ihrer Heimatregion. Ziel dieses Unterrichts ist es einerseits, ein liebevolles Interesse für die Besonderheiten der vertrauten Umgebung zu wecken. Andererseits sollen durch vielfältige methodische Varianten Grundbegriffe vermittelt werden, um das Charakteristische einer Landschaft erkennen und die Lebensgrundlagen der Menschen erfassen zu können.

Im Geografieunterricht der 5. und 6. Klasse werden diese Intentionen weiter verfolgt.[43] Damit die 12jährigen Schülerinnen und Schüler zu einem Verständnis der topografisch-morphologischen Verhältnisse der verschiedenen Kontinente gelangen, benötigen sie Grundkenntnisse, die durch intensive Erfahrungen vermittelt worden sind. So sollten sie besonders markante europäische Landschaftsformationen und das Leben und Wirtschaften der dortigen Menschen exemplarisch behandelt haben: Eine Hochgebirgsregion, ein Küstengebiet (z.B. das Wattenmeer), eine Flusslandschaft, evtl. eine Bergbauregion etc. In der sechsten Klasse sollten anhand weiterer ausgewählter Länder ein Gesamtbild Europas und schließlich ein vergleichender Überblick über die anderen Kontinente entstehen. Dafür eignen sich z. B. kontrastierende Betrachtungen verschiedener Gebirgsformationen (im Zusammenhang mit der Geologie), gegensätzliche Klimagebiete (maritimes

und kontinentales Klima) oder Vegetationszonen (z. B. boreale und mediterrane Vegetation).

Auch der Geologieunterricht dient dem 12jährigen jungen Menschen dazu, in seiner emotional labilen Umbruchsituation eine gedanklich klare Ordnung und Strukturierung der Welt vorzunehmen. Notwendig ist dafür eine Begrifflichkeit, mit der die Kinder Mineralien und Gesteine anfänglich erkennen, beschreiben und in ihren charakteristischen Merkmalen erfassen können. So ist es denkbar, ausgehend vom Granit die drei Mineralien Quarz, Feldspat und Glimmer zu charakterisieren und ihre Bedeutung für die Gesteinsbildung zu erörtern. Auch der Gegensatz von magmatischen Tiefengesteinen und Sedimentgesteinen ist hilfreich für ein Verständnis besonderer Landschaften (etwa die skandinavische Halbinsel gegenüber den Karstgebieten auf dem Balkan). Weitere Themen der Geologie sind evtl. die metamorphen Gesteine, verschiedene Edelsteine und Erze; möglich ist auch ein Hinweis auf vulkanische Aktivitäten und Erdbebenphänomene (Unterrichtsstoff der 9. Klasse).

5.6.1.4 Biologie

In der naturkundlichen Beschäftigung mit Pflanzen und Tieren geht es vor allem um den Aufbau einer von moralischer Verantwortungsfähigkeit getragenen Beziehung zur Natur und zur Umwelt schlechthin. Verantwortung kann nur ein mitfühlendes Ich entwickeln. Schon aus diesem Grunde soll der Naturkundeunterricht in ganz besonderem Maße die Ausbildung eines reichen, differenzierten Gefühlslebens im Menschen unterstützen. Nicht eine umfassende Kenntnis der Tier-und Pflanzenwelt steht im Mittelpunkt. Im Unterricht soll vornehmlich dahingehend gewirkt werden, dass sich im Kind die „richtigen Empfindungen“ entwickeln. (R. Steiner 1924/1979, S. 48f)

Dabei steht zunächst nicht die Sinnesanschauung oder das Buch im Vordergrund, sondern ein aktives Schaffen lebendiger Bilder. Im Laufe der Beschäftigung mit einem Tier oder einer Pflanze entsteht eine starke innere Verbindung, denn im übenden Umgang entdeckt man eine Beziehung der äußeren Merkmale zueinander und dringt nach und nach zur Frage nach dem Wesen vor. Auf diese Weise wird z.B. ein Maulwurf nach und nach in der eigenen Vorstellung zum Leben „erweckt“.

Vollzieht sich dieser Prozess mit der notwendigen Intensität, hat man zugleich etwas von dem erfahren, was den Maulwurf zum Maulwurf macht und die Tulpe zur Tulpe. Dabei stellt sich oft eine weitere Entdeckung ein: was man innerlich erzeugt hat, sei es eine Pflanze oder ein Tier, erscheint interessanter als der wirkliche Gegenstand. Im nächsten Schritt wird dann aber die Zuwendung zur Außenwelt durch die reale Anschauung oder die abbildende Darstellung gesucht. Dadurch kann das Kind im Phänomen etwas von der Idee wieder erkennen, die es sich selbst zuvor gebildet hatte: Die Welt kommt dem Wesen entgegen. Tiere und Pflanzen sind keine „Unterrichtsmaterialien“, sondern entweder sucht man sie an ihrem Lebensort auf, oder sie werden im Unterricht in den Seelen der Kinder zum Leben erweckt. Hier werden sie zu Keimen für nachfolgende spätere Begegnungen. Fragt man nach den Kompetenzen, die auf diese Weise in den Kindern angeregt werden sollen, dann geht es in erster Linie um die Entwicklung einer bildhaften Anschauung, die verbunden ist mit der Ahnung einer Beziehung zum Menschen in der Tierkunde und zur umgebenden Erdenwelt in der Pflanzenkunde.[44]

Den Ausgangspunkt für den Tierkundeunterricht bildet die Gliederung des Menschen in seine Kopforganisation, das Rumpfsystem mit seinen rhythmischen Prozessen und die Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation: Das Kind erhält ein Bild von der vielfältigen Tierwelt als ein fächerförmig über die Erde ausgebreiteter Mensch. „Damit erlebt es gefühlsmäßig etwas von der Einzigartigkeit des Menschen: Er ist eben nicht wie die Tiere festgelegt, instinktmäßig gebunden und durch sein Verhalten definiert, sondern durch seine

Nichtspezialisierung, seine Universalität auf Freiheit hin angelegt.“ (G. Autenrieth / E.-M. Kranich / W. Schad 2003, S. 300)

Die Welt der Tiere steht daher in einer besonderen Beziehung zum Willen des Menschen. Während die Tiere mit ihrer besonderen Lebensweise ihrer jeweiligen Umgebung optimal angepasst sind, verbergen sich in der Unvollkommenheit des Menschen seine zukünftigen Möglichkeiten. Diese sind immer eine Herausforderung an den Willen und zeigen zugleich, dass bei den Tieren mehr das „Gewordene“ und beim Menschen mehr das „Werdende“ von Bedeutung ist.

Dadurch, dass die Kinder in der Pflanzenkunde eine Empfindung für die Zusammengehörigkeit von Pflanze und Erdboden entwickeln, soll ihr Denken in besonderer Weise angeregt werden. Denn im Unterricht kommt es nicht auf fertige Vorstellungen an, sondern auf den Prozess des Vorstellens. Geschult wird also eine Denktätigkeit am innerlichen Erschaffen der sich entwickelnden Pflanze. Die Fähigkeit, in lebendigen Begriffen und in Zusammenhängen zu denken, soll besonders in der Beschäftigung mit der Welt der Pflanzen angeregt werden. Dabei wird das Denken nicht nur als Widerspiegeln oder Reflektieren erlebt, es kann vielmehr zu einem sich an der Zukunft ausrichtenden schöpferischen Prozess werden, wenn man zum Beispiel den Übergang von Blatt zur Blüte bei einer Pflanze innerlich nachvollzieht.

5.6.1.5 Sexualkunde

Entsprechend der leiblichen und seelischen Entwicklungsprozesse, die sich zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr abspielen, wächst die Wichtigkeit der erzieherischen Begleitung des in dieser Phase stattfindenden Reifeprozesses. Altersgerecht muss ein Verstehen der physischen Veränderungen an sich selbst, aber auch an den Mitschülerinnen und Mitschülern beiderlei Geschlechts angeregt werden. Gleichzeitig gilt es die biologischen Prozesse nicht losgelöst von seelischer Entwicklung und zunehmend selbstverantwortlichem Handeln zu behandeln. Dies kann sinnvoll nur in guter Koordination zwischen Elternhaus und Schule geschehen.

Basierend auf naturkundlichen Kenntnissen sollen die Schülerinnen und Schüler das Phänomen Fortpflanzung schrittweise auch beim Menschen biologisch erfassen. Sie sollen in der Lage sein, ihre eigenen und die Veränderungsvorgänge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu verstehen. Dazu ist eine Ausweitung und Differenzierung ihres Wortschatzes nötig. Durch ihn müssen die physischen Organe und die damit verbundenen Vorgänge ausdrückbar sein. Da menschliche Sexualität grundsätzlich immer auch Selbstachtung und die Achtung der Partner, aber auch das Geheimnis von Schicksalsbegegnung und Liebe einschließt, ist eine abstrakt funktionalistische Begrifflichkeit ebenso zu vermeiden wie bloßer Jargon.

Nur wenn ein möglichst unkompliziertes Verhältnis zur eigenen Physis und der seelisch stark erlebten Sexualität aufgebaut ist, kann der achtungsvolle Umgang mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, besonders denen des anderen Geschlechts gelingen. Indem die Behandlung menschlicher Sexualität in den Kontext von Liebe, Austausch und Gespräch gestellt bleibt, wird sie von den Heranwachsenden in den Kontext von Partnerschaft und Beziehung gestellt.

5.6.1.6 Geschichte

Bereits das Erzählen der Märchen, Legenden, der Episoden aus dem Alten Testament und der heimatlichen Sagen hat während der ersten vier Schuljahre eine Grundlage für den eigentlichen Geschichtsunterricht geschaffen. Dieser setzt in der 5. Klasse ein und zielt auf die Ausbildung eines differenzierten Zeitbewusstseins bei den Kindern. Sie sollten bei der Beschäftigung mit den alten außereuropäischen Hochkulturen und der griechischen

Geschichte erleben, dass menschliches Leben stets mit Entwicklung verbunden ist, „dass die Idee des Menschen die ganze Vielfalt der kulturellen Entwicklungsstufen der Menschheit, die ganze Mannigfaltigkeit der in den geschichtlichen Prozessen mitwirkenden Völker umfasst.“ (W. Götte / C. Lindenberg / R. Kneucker 2003, S. 220)

Es wird zunächst darum gehen, dass die Kinder Kenntnisse und Fachbegriffe über alte Kulturen, deren Mythologie, Gesellschaftsformen und geographische Bedingungen erwerben. Dabei sollte deutlich werden, „wie sehr unsere Gegenwart auf den Errungenschaften früherer Kulturen aufbaut. Damit kann sich in den Kindern die Grundstimmung verwurzeln, dass sich in vielen Völkern der Erde verschiedenartige Blüten menschlicher Kultur entfalten, dass jede Kultur etwas ganz Eigenes hatte und zugleich etwas, was einen Beitrag zur Geschichte der Menschheit wie für unsere eigene Kultur darstellt.“ (ebd., S. 222)

Während des sechsten Schuljahres lernen die Schülerinnen und Schüler anhand bedeutender Persönlichkeitsbilder aus der Zeit des römischen Weltreiches und des Mittelalters historische und soziale Ideen in ihrer Entwicklung kennen. „An Beispielen erlebt der Schüler die Anfänge und auch die Hochblüte eines dialektischen Prinzips“ (ebd., S. 223). Man denke etwa an die Gegensätze zwischen dem römischem Weltreich und der Lebensweise der germanischen Völker, an die Begegnung von orientalischer und abendländischer Kultur oder den Kampf von weltlicher und kirchlicher Macht in Mitteleuropa. Auf der Grundlage fundierter Kenntnisse betätigen die Kinder in dieser Zeit ihre entstehenden intellektuellen Fähigkeiten, um einerseits zu einem anfänglich kausalen Verständnis für die Ursachen historischer Entwicklungen zu gelangen, andererseits aber auch zum Erfassen des Unvorhersehbaren. „Eine wirklichkeitsgemäße Geschichtsbetrachtung wird also beide Schichten einbeziehen: die äußerlich-kausale sowohl als auch diejenige, die an den Einbrüchen, Lücken, Umbrüchen bemerkt, dass sich durch diese in den Ereignisverlauf, in die Entwicklung, Neues aus den geistigen Zusammenhängen, in denen der Mensch wurzelt, hineindrängt.“ (W. M. Götte 1997, S. 69)

5.6.1.7 Bildende Kunst

Beim Aquarellmalen im Unterricht der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers haben die Kinder während der 4. und 5. Klasse gelernt, aus den Farbstimmungen zu charakteristischen Gestaltungen von Naturphänomenen zu gelangen. Die naturkundlichen Darstellungen hatten unter anderem das Ziel, ein inneres Nachschaffen der Tier- und Pflanzenwesen anzuregen. Aus diesem inneren Verständnis sollten die Schülerinnen und Schüler die besonderen Eigenarten des jeweiligen Wesens durch Farbgestaltung und Formgebärde sichtbar zu machen. Es ging dabei also nicht um ein ästhetisches Illustrieren, sondern um eine Annäherung an die in der Natur bildenden Kräfte auf dem Weg der Kunst. In fünf Jahren Malunterricht haben die Kinder gelernt, souverän mit der Aquarelltechnik umzugehen und die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten nun tastend bewusst und differenziert einzusetzen. Daneben wurde das farbig illustrierende Zeichnen in den Epochenheften des Hauptunterrichts weiter gepflegt.

In der 6. Klasse erfordert die innere Hinwendung zum gedanklich strukturierenden Erfassen der Welt auch neue Schritte im Kunstunterricht. Dabei tritt die Farbigkeit zurück gegenüber einer Flächengestaltung aus Hell und Dunkel, aus Licht und Finsternis, wobei häufig die Zeichenkohle oder Kreide benutzt wird.[45] Die naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeit von Projektion und Schattenwurf steht dabei im Vordergrund. „Der Schüler muss eine deutliche Vorstellung davon bekommen, wie beleuchtete Flächen eines Körpers zu seinem Schatten stehen. Gerade diese Schatten tasten in den Raum hinein und lassen ihn so auf dem Blatt erscheinen. Das Problem von Ursache und Wirkung, das ab diesem Lebensalter eben aktuell wird und erfasst werden will, tritt auch im Zeichenunterricht in den Mittelpunkt.“ (T. Richter, U. Rölfing / M. van Santvliet 2003b, S. 445f)

Die entstehende Fachkompetenz umfasst also einerseits eine präzise Beobachtung, andererseits die exakte und ästhetisch anspruchsvolle Abbildung einfacher Körper mit ihren Schatten.

5.6.1.8 Handarbeit

In der 4. und 5. Klasse erlernen die Kinder zunächst das Besticken einer ästhetisch gestalteten Fläche, bevor sie beim Stricken von Socken kompliziertere Vorgänge üben: Das Stricken einer runden Hohlform, Abwechseln von rechten und linken Maschen, Abnehmen beim Herstellen der Fersen und an der Spitze. Die Handarbeitstechnik wird also erheblich verfeinert, um ein nützliches Produkt des täglichen Bedarfs herzustellen. Der Weg vom Faden über die Fläche zum Anfertigen einer räumlichen Form soll in der 6. Klasse weitergeführt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler Puppen oder Tiere aus Stoff nähen. Dabei wird zunächst ihre präzise Beobachtung gefordert, wenn sie etwa die charakteristische Form eines Tieres erfassen und aufzeichnen. Sie müssen dann die vorgestellte Raumform in einen zweidimensionalen Schnitt umdenken – das erfordert eine sehr komplexe und bewegliche Vorstellungstätigkeit. Zum Nähen des Tier- oder Menschenkörpers im stark verkleinerten Maßstab gehört eine erhebliche feinmotorische Geschicklichkeit. Auf das Ausstopfen der entstandenen Hülle folgt schließlich das Applizieren von Haaren, Mähne, Schweif oder ähnlichem. Es ist deutlich, dass der gesamte Vorgang die zuvor erworbene Fachkompetenz weiter entwickelt; gleichzeitig setzen sich die jungen Menschen durch ihre Tätigkeit mit der Körperlichkeit auseinander, die für sie selbst jetzt immer mehr zu einem Problem wird. Die innere Frage nach dem Verhältnis von Leib, Seele und Geist, die in den zwölfjährigen Kindern erwacht, wird auf diese Weise versachlicht und handwerklich bearbeitet.

5.6.1.9 Fremdsprachen

Im sechsten Jahr ihres Fremdsprachunterrichts sollten die Kinder in der Lage sein, einfache Texte zu verstehen, den Sinn evtl. aus dem Kontext zu erschließen, und aus dem Gedächtnis wiederzugeben – schriftlich und mündlich. Das Textverständnis kann evtl. auch durch Inhaltsangaben in der Muttersprache geprüft werden. In der Fremdsprache können die Schülerinnen und Schüler nacherzählen – gelenkt durch die Lehrerin bzw. den Lehrer – und einfache Sachbeschreibungen geben. Sie verfassen eigene Texte nach Stichworten und beherrschen die grundlegenden orthographischen Regeln. Auch die fundamentalen Grammatikstrukturen sollten erkannt und angewendet werden. Die 12jährigen Kinder besitzen nun auch schon einen ausreichenden Wortschatz, um in zusammenhängenden Sätzen freier über sich und ihre Umgebung erzählen zu können. Sie sind in der Lage, ein kurzes Kontaktgespräch oder ein einfaches Gespräch mit einer vertrauten Person zu führen bzw. ein kleines Rollenspiel zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler müssen dabei selbst erfahren, dass sie im Umgang mit der Fremdsprache eine anfängliche Kompetenz erworben haben.

5.6.1.10 Musik

Nach dem neunten Lebensjahr haben die Kinder den Übergang zum traditionellen, Terzbezogenen, und damit zum gerichteten, rhythmisch-taktmäßigen Musizieren vollzogen. Nicht nur im eigentlichen Musikunterricht, sondern auch in anderen Fächern und im Hauptunterricht findet die musikalische Erziehung statt. Am Ende der 6. Klasse können die Kinder mehrstimmige Lieder singen, möglicherweise auch in Kleingruppen oder solistisch. Sie haben sich ein Gefühl für die musikalische Harmonie und für die harmonische Zeitgestaltung einer Melodie erworben, z. B. für Phrasierung, Spannungsbögen, Frage-Antwort, Vordersatz und Nachsatz u. ä. Die Schülerinnen und Schüler können den Unterschied der Tongeschlechter Dur und Moll empfinden. Die Notation von Musik wurde gelernt und geübt. Die Zusammenklänge (Intervallnamen innerhalb der Oktave und der

Dreiklang an sich) wurden begrifflich kennen gelernt, ebenso wie die verschiedenen Tonarten.

Neben dem Singen ist den Kindern auch das Musizieren mit Instrumenten im Klassenverband sowohl im Polyphonen wie auch im Homophonen vertraut; sie kennen die üblichen Orchesterinstrumente. Beim Instrumentalspiel erfahren sie in besonderer Weise die Bedeutung des Übens: „Der Lohn für die Übung ist allerdings nicht das gute Zeugnis, die lobende Beurteilung, sondern das Schöne selbst. Im Schaffen des Schönen kann und soll sich der junge Mensch mitten darin empfinden und erfahren. Im Musikalischen kann er das nur durch aktives, waches, gleichzeitiges Gestalten und Korrigieren – anders als in der bildenden Kunst. So leistet der Musikunterricht eine elementare Erfahrung von ‚interesse'." (P. M. Riehm / S. Ronner 2003, S. 391)

Es ist zu bedenken, dass die tägliche Übung den jungen Menschen im beginnenden Jugendalter immer schwerer fallen wird. Als motivierender Faktor erweist es sich, wenn sie bereits mit 12 Jahren eine ausreichende Fachkompetenz erlangt haben, damit sie durch das eigene Spiel zu befriedigenden Klangerlebnissen kommen.

5.6.1.11 Turnen

Im Bereich der Bewegung führt die einsetzende Tätigkeit der Keimdrüsen „zu einer stärkeren Differenzierung der Geschlechter und zu einer direkten Beziehung zwischen Bewegungseinsatz und Muskelwachstum." (J. Hörner 2003, S. 384)

Um diese Entwicklung vorzubereiten, soll der Turnunterricht der vierten bis sechsten Klasse motorische Geschicklichkeit und Mut der Kinder ausbilden. Dabei entsteht bis zum zwölften Lebensjahr eine erhebliche Leistungsfähigkeit im Bewegungsbereich. Nun wird die spielerische Betätigung an den Gerätelandschaften abgelöst durch gezielte Übung an einzelnen Aufgaben. Auch im gemeinsamen Bewegungsunterricht tritt nun eine stärkere Individualisierung und Unterscheidung der Geschlechter ein. So sollten die Mädchen im Geräteturnen z.B. den Unterschwung am Barren beherrschen, ohne auf dem unteren Holmen Schwung zu holen. Der Felgaufschwung mit Hilfestellung wird geübt. Beim Üben einer Rolle am Parallelbarren zeigen die Jungen, ob sie es schaffen, sich für einen Augenblick anzuspannen, sich zu konzentrieren und sich dann sogleich wieder loszulassen und zu entspannen. An den Sprunggeräten sollen die Schülerinnen und eine saubere Grätsche sowie eine Hocke bzw. Hockwende ausführen können.

5.6.1.12 Eurythmie

Wenn die Bewegungsfreude der Schülerinnen und Schüler nachlässt, schwindet meist auch die Bereitschaft zum ausdrucksvollen Gestalten mit den eigenen Bewegungen. In dieser Zeit kann der Einsatz von Eurythmiestäben in Kombination mit geometrischen Raumformen zum Überwinden des Schwereerlebnisses beitragen.[46] Gleichzeitig erleben die jungen Menschen neben der zunehmenden Autonomie eine deutliche Kluft zwischen der eigenen Innenwelt und der Umwelt. Dieser Prozess des Zerfallens kann in der eurythmischen Arbeit mit Gegenrhythmusübungen begleitet werden.[47] In der Toneurythmie – der gebärdenhaften Darstellung von musikalischen Intervallen – bietet die Arbeit an der Tonleiter eine Entsprechung für die innere Suchbewegung im Übergang zum Jugendalter: Im Hören und Gestalten vor allem der Oktav (Grundtonerleben und Ziel der Tonleiter) drückt sich die Spanne der jugendlichen Suchbewegung aus. Während der junge Mensch aber das Ziel zunächst nur erstreben kann, wird im Intervall erlebbar: Es gibt ein Ziel – und es ist erreichbar. Andererseits wird die bisherige „einfache" eurythmische Gestaltung insbesondere im eurythmischen Erarbeiten von Musikstücken (dem musikalischen Rhythmus folgende Raumformen und einfache Tongebärden) dynamisch komplexer; ein erstes bewusstes Arbeiten mit inneren Erlebnissen wird möglich.

Sinnvoll erscheint außerdem die Arbeit mit geometrischen Gruppenformen angesichts der nachlassenden Bewegungsfähigkeiten und -willigkeit des beginnenden Pubertätsalters einerseits und der deutlich erwachenden kognitive Fähigkeiten andererseits. Denn die geometrischen Gesetzmäßigkeiten der Formprinzipien können weitgehend eigenständig erarbeitet werden; sie sind aufgrund der Kenntnis geometrischer Gesetze durch Nachdenken völlig durchschaubar. Es kommt dabei nicht auf das persönliche Gefühl oder eigenen Interpretationen an, sondern auf folgerichtiges, präzises und bewusstes Bewegen. Einerseits fällt diese Art der Bewegungen den pubertierenden Schülerinnen und Schülern noch am leichtesten, andererseits korrigieren die selbst erkannten Gesetze objektiv. Das möglichst perfekte Gestalten der Bewegungen, die man im Vorhinein selbst projektiert hat, kann sehr befriedigend wirken. Diese Arbeit wird durch das bewusstere, reflektierende Unterrichtsgespräch begleitet.

Wenn der Wunsch und die Fähigkeit, sich mit seinen Fähigkeiten und Ideen einzubringen deutlich zu Tage treten, ergeben sich für die Lehrerin bzw. den Lehrer die Chance und die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu gestaltender Mitarbeit zu geben. So ist es jetzt gut möglich, die Schülerinnen und Schüler nach Vorschlägen für Stücke zu fragen, die dann gemeinsam eurythmisch erarbeitet werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, ihnen mehrere Stücke vorzustellen und eines davon auswählen zu lassen. Gruppen können Teile der eurythmischen Ausgestaltung eigenständig übernehmen: choreographische Ideen erproben und vorstellen, Gebärdenfolgen erarbeiten etc. Die eurythmischen Gebärden werden dabei nicht nur aus dem Bildcharakter der Laute bzw. des Textes gestaltet, sondern aus dem Erfühlen der inneren Qualitäten der Sprache oder der Musik: ihrer Dynamik, ihrer Härte oder Weichheit, ihres Tempos, ihrer inneren Bedeutung gebildet.

5.6.1.13 Zusammenfassung

	Satzlehre: Ausruf (Interjektion), neutralisiertes Satzglied („es“-Satz), zweigliedriger Satz, Satzbaupläne, Satzglieder, Ersatz einzelner Glieder durch Gliedsätze, Bilder für Sätze und Satzgefüge; Kenntnis von grammatischer Person, Numerus, Tempusform, Genus und Modus des Verbs; Deklination: Numerus und die vier Fälle von Substantiv, Artikel, Adjektiv; Wortarten: Adverbien (zunächst temporal), Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen, Vollverben und Hilfsverben im Zusammenhang mit den Tempusformen. weitgehend korrekte Orthografie.
Mathematik	sicheres Kopfrechnen mit natürlichen Zahlen, sicheres schriftliches Rechnen mit Brüchen und Dezimalzahlen, Abschätzen von Ergebnissen, Anwenden von Dreisatz- und Verfahren der Zins -und Prozentrechnung auf Textaufgaben, Umgehen mit Zirkel, Lineal und Zeichendreieck (Kreise und einfache Vielecke), Gesetzmäßigkeiten an geometrischen Konstruktionen anschauend erkennen.
Heimatkunde / Geografie / Geologie	Kenntnis von Sonnenlauf, Zeitmessung, Himmelsrichtungen, Himmelserscheinungen (Mond, Planeten und Sternbilder); Malen und Zeichnen von Landkarten; Kenntnis topografisch-morphologischer Grundbegriffe; Grundkenntnisse der Geografie Europas und wesentlicher Merkmale der anderen Kontinente; Grundbegriffe der Geologie.
Biologie	Von Interesse und reichen Empfindungen gestützte, differenzierte Kenntnisse ausgewählter Tiere und Pflanzen; Aktives Schaffen präziser innerer Bilder von Tieren und Pflanzen; Einsicht in die menschliche Freiheit im Gegensatz zu den determinierten Lebens- und Verhaltensformen der Tiere; Schulung des lebendigen Denkens durch aktives Nachvollziehen der Lebens- und Gestaltungsprozesse im Pflanzenreich.

Geschichte	Kenntnisse u. Fachbegriffe über alte Kulturen, ihre Mythologie, geografische Bedingungen, Gesellschaftsformen; Kenntnis der Geschichte des römischen Weltreichs und des Mittelalters, z. B. Romulus, Gracchen, Hannibal, Cicero, Caesar, Vercingetorix, Arminius, Karl der Große; schriftliche Wiedergabe von biografischen Bildern und Szenen; Kenntnis historischer und sozialer Ideen in ihrer Entwicklung; Texte: Nacherzählen von historischer Ereignissen, Daten-Fibel, Zeitleiste; verschiedene Formen der Überlieferung und deren Wertung.
Bildende Kunst	realistische gegenständliche Darstellung mit Linie, Farbe, Hell-Dunkel, mit verschiedenen Techniken; geometrische Zeichnungen, Freihandgeometrie; Empfinden für schöne plastische Formen und Proportionen.
Handarbeit	Stricken einer runden Hohlform, Abwechseln von rechten und linken Maschen, Aufschlagen, Abnehmen und Zunehmen von Maschen; Puppen oder Tiere aus Stoff nähen.

Fremdsprachen	Kenntnis von Gedichten, Liedern, Anekdoten; Texte verstehen und aus dem Gedächtnis schriftlich und mündlich wiedergeben; einen bekannten Text phonetisch und intonationsmäßig angemessen vorlesen; altersgemäße Original-Texte verstehen; Erschließen von Bedeutung aus dem Kontext; Dialogfähigkeit mit vorher gelernten Vokabeln; Anwenden der grammatischen Regeln und Strukturen, u. a. Grundelemente des Satzbaues, wichtige Satzteile; Kenntnis aller Zeitformen (gilt nicht für Französisch und Italienisch), Wortarten, Fälle; Russisch: den Singular der Substantive der 1. und 2. Deklination bilden; die Personal- und Fragepronomen deklinieren; Kenntnis der Konjugation unregelmäßiger Verben; Wortschatz: Leben in der Stadt, auf dem Lande; schriftliche Texte nach Stichworten verfassen; Anwendung grundlegender orthographischer Regeln in Übungen und Diktaten; ein Rollenspiel anhand der Lektüre gestalten; größeres Spiel im Zusammenhang mit der Landeskunde mit gestalten.
Musik	Singen mehrstimmiger Lieder (ggfs. auch in Kleingruppen oder solistisch); Gefühl für die musikalische Harmonie und schönen Klang; Gefühl für die Harmonie in der Zeitgestaltung einer Melodie (z.B. Phrasierung, Spannungsbögen, Frage-Antwort, Vordersatz und Nachsatz u .ä.). Gespür für die Tongeschlechter Dur und Moll; Kenntnis der üblichen Orchesterinstrumente; Mehrstimmiges Musizieren mit Instrumenten im Klassenverband im Polyphonen wie auch im Homophonen; Umgang mit der Notation von Musik; Kenntnis der Zusammenklänge (Intervallnamen innerhalb der Oktave und der Dreiklang an sich) und der verschiedenen Tonarten.
Turnen	Motorische Geschicklichkeit und Mut. Mädchen: Unterschwung und Üben des Felgaufschwungs am Barren; Grätsche und Hocke bzw. Hockwende an den Sprunggeräten; Jungen: Augenblickliches Anspannen, Konzentrieren, Loslassen und Entspannen beim Üben der Rolle am Parallelbarren.
Eurythmie	Sachgerechte Handhabung des Eurythmiestabes, Beherrschen der Stabübungen; präzise Ausführung der eigenen Bewegungen; Intervalle (anfänglich) hören und unterscheiden können; Beherrschen erster eurythmischer Intervallgebärden (vor allem Oktav); Theoretisches und praktisches Beherrschen der Dreiecksverschiebung; Überschau der gemeinsamen Bewegung im Raum, Gestaltung der eigenen Bewegung im Verhältnis zu den Mitschülern; vom Gedanken zur Bewegung im Raum: kognitives Erarbeiten, Umsetzen des Vorgestellten in Bewegung, z.B. in komplexen geometrisch-räumlichen Vorgängen.

5.6.2 Methodenkompetenzen

Methodenkompetenzen der Kinder sollten so geschult werden, dass sie ihre zunehmenden Kenntnisse sachgemäß und sozial verantwortlich verwenden können. Es ist daher insbesondere in den Klassenstufen 4 bis 6 notwendig, dass Kinder lernen, welche Techniken, Operationen und Fähigkeiten bei bestimmten Aufgabenstellungen einzusetzen sind. Das effektive Lösen von Problemen bildet eine wesentliche Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig sollten sie veranlasst werden, Wirkungen und Folgen menschlicher Handlungen einzuschätzen, um damit eine Grundlage für ihre Sozial- und Selbstkompetenz zu legen.

Eine wichtige Stellung nimmt dabei der Umgang mit Textaufgaben in der Mathematik ein. Hier kommt es in der 6. Klasse darauf an, für eine reale Fragestellung des täglichen Lebens – wie z. B. die Gewinnkalkulation eines Einzelhändlers – die sachgemäße mathematische Aufgabenstellung zu erarbeiten. Der Rechenvorgang selbst sollte mit Hilfe der früher erworbenen Fachkompetenz keine besonderen Schwierigkeiten bereiten. Neu ist hingegen die Herausforderung, die erworbenen Fähigkeiten sinnvoll für die Lösung komplexer Probleme einzusetzen.

Bis zum 12. Lebensjahr suchen die Schülerinnen und Schüler die Orientierung und/oder Anleitung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer meist von sich aus. Dabei sollten sie durchaus zu eigenen Versuchen, auch zum Erproben innovativer Arbeitsformen ermuntert werden. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass wesentliche Aspekte der jeweiligen Unterrichtsinhalte, die im Abschnitt über Fachkompetenzen unter a) und b) erwähnt wurden, nur durch die Lehrerin bzw. den Lehrer eingebracht werden können. So erleben die Kinder etwa Referate von Gleichaltrigen nicht immer als Bereicherung, wenn diese sich vor allem auf eine wahllose Zusammenstellung unwesentlicher Fakten beschränken. Die unausgesprochene Frage, warum man sich dafür interessieren sollte, wird durch solche Schülerdarstellungen oft nicht befriedigend beantwortet. Bei der Methodenwahl sind daher nicht nur die Lerneffekte der aktiven Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Wirkung auf die Zuhörer zu beachten. Die häufige Erfahrung, anstelle von begeisternden Entdeckungen eine beliebige Sammlung von Fakten präsentiert zu bekommen, wirkt im Sinne des „heimlichen Lehrplans“. Dabei kann bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, dass Schulwissen generell uninteressant sei.

Die Schülerinnen und Schüler einer 6. Klasse haben in den verschiedenen Unterrichtsfächern ein weites Spektrum unterschiedlicher Arbeitstechniken kennen gelernt. Sie sollten nun auf dieser Grundlage ein deutlicheres Bewusstsein für die sachgemäße Auswahl der Methoden und ihren eigenen Lernfortschritt bekommen. Das gilt in besonderer Weise für den Fremdsprachenunterricht: „Man kann nun mit den Schülern darüber sprechen, wie viel zu lernen ist, wie viel z. B. in einem Monat gelernt werden kann, und dies muss regelmäßig überprüft werden, denn die Schüler benötigen einen sichtbaren Beweis ihres Fortschrittes: Was haben wir gelernt? Was haben wir nicht lernen können, und warum? Auch die verschiedenen Möglichkeiten, wie man bewusst Vokabeln lernen kann, werden besprochen.“ (C. Jaffke / M. Rawson 2003, S. 157)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die 12jährigen Kinder in die Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses viel bewusster einzubeziehen sind als zuvor. Dazu dient auch der Einsatz von Portfolios. (Vgl. oben, Abschnitt 2.3.2)

Deutsch	Differenzierte Textgestaltung
Mathematik	Alltagsprobleme in mathematische Verfahren umsetzen

Heimatkunde / Geografie / Geologie	Landkartenmalen oder –zeichnen mit Schwerpunkt auf der Verbindung von eigenständiger, genauer und schöner Gestaltung, welche jedem Zeichner hilft, in den gestalteten Regionen innerlich heimisch zu werden.
Biologie	Anwendung verschiedener Arbeitsmethoden wie Recherchieren, Sammeln, Ordnen, Beschreiben, Zeichnen etc.
Geschichte	selbständiges Arbeiten, zunächst durch eng geführte Rechercheaufträge und durch schriftliche Referate sowie deren mündlichen Vortrag; zielgerichtete Recherche (Klassenbibliothek); Heftgestaltung (Einteilung, Systematik, Bilder, Portraits, Karten etc.); anfängliches Verständnis für Ursache-Wirkungszusammenhänge; Erstellen von Übersichten.
Bildende Kunst	Erfahrung der Stimmigkeit von künstlerischen Gestaltungen; Handhabung unterschiedlicher malerischer und zeichnerischer Darstellungstechniken; Ausbildung der Urteilsfähigkeit; Erleben von Ursache/Wirkung.
Handarbeit	Präzise Beobachtung (Körperform und Bewegung von Mensch oder Tier); Von der Körperwahrnehmung (dreidimensional) durch Analyse einen zweidimensionalen Schnitt entwerfen; durch Umstülpung die Fläche zu eine dreidimensionale Form bringen; Ausführung notwendiger Arbeitsschritte zielorientiert, in sinnvoller Abfolge; Ordnung am Arbeitsplatz.
Fremdsprachen	freies Sprechen; eine Alltagskommunikation im Gespräch bewältigen; sich durch klare, korrekte Aussprache verständlich machen; selbst geschriebenes Grammatik- und Vokabelheft als Arbeitsmittel verwenden; Bilden von Beispielsätzen für das Grammatikheft; Schreiben: Sachbeschreibungen, Berichte, Bildbeschreibungen, Nacherzählungen; erste freie Kurzberichte; erste Formen des ‚creative writing'; selbständiges Schreiben im Zusammenhang mit Lektüre u. ä.
Eurythmie	bewusstes, eigenständiges Üben: Selbstprüfung, Wahrnehmung des eigenen Könnens, gezieltes Üben, um sich selbst zu verbessern; erstes bewusstes Gestalten aus seelischem Erleben durch Verwendung erlernter eurythmischer Elemente.

5.6.3 Sozialkompetenz

Auch in einer Klassengemeinschaft, die über Jahre täglich zusammenarbeitet, ist die bewusste Pflege und Ausbildung sozialer Kompetenz erforderlich. Gerade vor dem Übergang zum Jugendalter, im 11. Lebensjahr, reift in den jungen Menschen die Fähigkeit, soziale Regeln nicht nur als gegeben hinzunehmen, sondern sie gemeinsam zu entwickeln. Deshalb sollten die Kinder ab der fünften Klasse in der Schule immer wieder veranlasst werden, Regeln für Spiel und Zusammenarbeit im Unterricht aus eigener Einsicht zu vereinbaren.

Für das gemeinsame Lernen ist besonders aufschlussreich, was Oswald und Krappmann hinsichtlich der gegenseitigen Hilfeleistung und Kooperation festgestellt haben. In der 4. Klasse waren die Kinder noch kaum in der Lage, zu helfen oder Hilfe anzunehmen: „Sie forderten Hilfe herrisch und überheblich, sie ließen Klassenkameraden in Notlagen im Stich, sie gewährten Hilfe in herablassender oder gar demütigender Weise, sie verkleinerten die eben erhaltende Hilfe durch herabsetzende Bemerkungen." (Oswald / Krappmann 1991, S. 208)

Besonders unter nicht befreundeten Kindern wurden Hilfesituationen häufiger als problematisch erfahren. Dies galt ebenso für die Zusammenarbeit: „Insbesondere bei der häufig von Lehrern angeordneten Partner- und Gruppenarbeit kam es unter nichtbefreundeten Kindern und besonders zwischen nichtbefreundeten Mädchen und Jungen zu untauglichen Kooperationsprozessen, von denen keine Seite profitierte. Unter befreundeten Kindern konnten wir dagegen häufiger erfolgreiche Zusammenarbeit beobachten." (ebd., S. 209)

Besonders spontane, von der Lehrerin bzw. vom Lehrer nicht angeordnete oder sogar verbotene Zusammenarbeit unter Freunden war in der Regel erfolgreich. In der sechsten Klasse waren gegenseitige Hilfeleistungen dagegen generell, auch über die Geschlechtergrenze hinweg, freundlicher geworden.

Aus dieser Beobachtung lässt sich schließen, dass Gruppenarbeit in einer vierten Klasse meist noch sehr systematisch durch klare Arbeitsaufträge angeleitet werden sollte. Die bloße Aufforderung an begabte Schülerinnen und Schüler, den langsameren „zu helfen", bewirkt in diesem Alter häufig weder eine echte Kooperation noch einen Lerneffekt. Dennoch kann die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen schon frühzeitig veranlagt werden, wenn den Kindern konkret gezeigt wird, wie sie sich gegenseitig helfen können. Darüber hinaus ist es langfristig von großer Bedeutung, dass alle Mitglieder einer Klassengemeinschaft im Rahmen unterschiedlicher Projekte ihre besonderen Fähigkeiten unter Beweis stellen können. Auch der Musikunterricht leistet hier einen wichtigen Beitrag; denn die Schülerinnen und Schüler lernen, im mehrstimmigen Musizieren aufmerksam auf die anderen zu hören und die eigene Stimme empfindsam in den gemeinsamen Klang einzubringen.

Wenn, wie es oft sinnvoll erscheint, in der 6.Klasse Sexualität explizit im Unterricht thematisiert wird, ist im Sinne der Ausbildung sowohl von Sozialkompetenz als auch Individualkompetenz der Zusammenhang von Respekt vor dem anderen Geschlecht, Selbstverantwortung, Verantwortung gegenüber dem Partner, Verantwortung gegenüber künftigem Leben, von Kommunikation und Beziehungspflege unter Einbeziehung des Geheimnisses von Liebe und Begegnung mit der eigenen Sexualität im Heranwachsenden herzustellen. Höflichkeit und Achtung sollte als soziales Potential erkannt und kultiviert werden. Den Wille des anderen zu erfragen und zu respektieren, soll in allen Sozial- und Kommunikationsprozessen eingeübt werden, um so dem mit der Geschlechtsreife auftretenden menschlichen Dilemma gewachsen zu sein, dass die Fortpflanzungsfähigkeit und sexuelle Reife Jahre vor der Ausreifung der Beziehungs- und Partnerschaftsfähigkeit einsetzt.

5.6.4 Selbstkompetenz

Wie erwähnt (vgl. 2.2) sollen die Unterrichtsinhalte in einer Beziehung zu den Entwicklungsaufgaben der jungen Menschen stehen. Das gilt zum Beispiel auch für den Grammatikunterricht.[48] So ist es durchaus sinnvoll, dass z. B. die Unterscheidung von Aktiv- und Passivformen der Verben gerade um das 11. Lebensjahr eingeführt wird. In diesem Alter fühlen sich die Kinder besonders stark hin und her gerissen zwischen einer diffusen Sehnsucht nach dem Gefühl der Geborgenheit und dem Drang zur selbstbestimmten, eigenen Tätigkeit (vgl. 4.2). 11jährige – dies gilt besonders für Mädchen – haben daher häufig ein intensives Interesse am Umgang mit kleinen Kindern, die das passive Hingegebensein an die Fürsorge der Erwachsenen besonders deutlich verkörpern – sie werden gebadet, gewickelt, gefüttert, gewiegt etc.

Andererseits spüren die Schülerinnen und Schüler einer fünften Klasse den starken Willen zu eigener Aktivität, bei der sie fortwährend die Beschränkungen durch Erwachsene überwinden müssen. Die grammatischen Ausdrucksformen können für die jungen Menschen zu objektiven Mitteln werden, um die inneren Fragen zu verbalisieren. Dabei wird es zunächst noch nicht um das Formulieren der eigenen seelischen Spannung gehen, sondern z. B. um historische Persönlichkeiten, an denen die Kinder entsprechende Vorgänge erkennen und in eigene Worte fassen können. Auf ähnliche Weise wirkt die Beschäftigung mit den verschiedenen Konjunktivformen während der 6. Klasse unterstützend für die Ausbildung der Selbstkompetenz: Hier geht es um fein nuancierte Ausdrucksformen für Realität, Möglichkeit und Irreales; durch indirekte Rede kann eine Distanz eingenommen werden (Konjunktiv I), Wünsche und Bedingungen lassen sich durch

den Konjunktiv II artikulieren. Auf diese Weise werden die Kinder durch die Mittel der Sprache aufmerksam auf ihre eigene Haltung gegenüber der Wirklichkeit.

Wie der Sprachlehreunterricht, so können auch die übrigen Fächer eine Ausbildung der Selbstkompetenz unterstützen. Die Handarbeit fördert, wie oben erwähnt, die Auseinandersetzung mit der inneren Frage nach dem eigenen Körper. Auch beim Turnen und in der Eurythmie wird das Verhältnis zur eigenen Leiblichkeit auf subtile Weise bearbeitet. In beiden Fächern geht es auf unterschiedliche Weise darum, die Bewegung nicht nur geschickt zu beherrschen, sondern sie auch zum eigenen seelischen Ausdruck zu gestalten. Im Fremdsprachenunterricht werden manche Kinder genügend Selbstvertrauen entwickeln müssen, um sich mit persönlichen Beiträgen zu beteiligen, während andere eher die Zurückhaltung zu üben haben. In allen Fächern sollten die jungen Menschen mit Fragen und Inhalten in Berührung kommen, die sie über ihre Alltagserfahrung hinaus motivieren und begeistern können: Bedeutende Persönlichkeiten als Vorbilder, eine differenzierte, ästhetische Sprache, ergreifende Erlebnisse in der musischen und bildenden Kunst können im Übergang zum Jugendalter zu biographisch bedeutenden Höhepunkten werden, sofern sie den Schülerinnen und Schülern freilassend, ohne Pathos angeboten werden.

Darüber hinaus wird es für die etwa 12jährigen Schülerinnen und Schüler wichtig, seine Lernprozesse zunehmend selbst zu gestalten. In diesem Alter verändert sich die Erfahrung der Selbstwirksamkeit: Immer deutlicher erlebt der junge Mensch das Bedürfnis, nicht nur äußere Anforderungen zu erfüllen, sondern sich an der Auswahl seiner Aufgaben zu beteiligen oder ihren Sinn doch zumindest einzusehen (Loebell 2006).[49] Eine wesentliche Grundlage dafür ist eine ausreichend entwickelte Selbstkompetenz. Denn wenn Schülerinnen und Schüler ohne die Fähigkeit der Selbstreflexion Erklärungen von der Lehrerin bzw. vom Lehrer fordern oder Aufgaben ablehnen, entsteht die Gefahr, dass bloße Stimmungen oder der Wunsch nach vordergründigem „Spaß“ ihr Verhalten bestimmt. Selbstkompetenz im Sinne von Erpenbeck und Heyse bezeichnet dagegen „die Dispositionen, reflexiv selbst organisiert zu handeln, d.h., sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ (vgl. 1.1) Die Schülerinnen und Schüler sollten also im Laufe der vierten bis sechsten Klasse durch die schulischen Lernprozesse Gelegenheit erhalten, die genannten Komponenten auszubilden.

a) Nachdem die 9-10jährigen Kinder ihre eigenen Stärken und Schwächen im Vergleich der Mitschülerinnen und Mitschüler immer deutlicher erleben konnten, sollten sie während der folgenden Jahre eine realistische Selbsteinschätzung entwickeln. Dazu benötigen sie vielfältige Gelegenheiten, um ihre Fähigkeiten in ganz unterschiedlichen Situationen zu erproben. Im Sinne der Selbstkompetenz ist es auch wichtig, dass die Kinder lernen, eigene Fehler zu akzeptieren und zu analysieren. Dabei können sie eine zunehmende Klarheit über die eigenen Denk-und Problemlösungsvorgänge gewinnen, ohne dass diese explizit verbalisiert werden. Drittens helfen möglichst zeitnahe Rückmeldungen der Lehrerin bzw. des Lehrers, die eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen und mögliche Defizite auszugleichen. Der bewusste Verzicht auf eine Benotung bedeutet, dass die Kinder nicht aufgrund einer quantifizierten Skala untereinander verglichen werden.[50] Andererseits wird von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern eine differenzierte, zuverlässige Beschreibung ihrer Lernfortschritte gefordert. Diesem Bedürfnis muss die Schule nachkommen. Wesentlich ist dabei die ermutigende Haltung des Erwachsenen, ohne dass die Mängel einer Arbeit beschönigt oder verschwiegen werden. Das heißt: Die Selbstachtung des Kindes ist zu verstärken, ohne dass auf notwendige Korrekturen verzichtet wird.

b) Die Ausbildung „produktiver Einstellungen, Werthaltungen und Motive“ erfordert langfristig die Pflege einer entsprechenden Arbeitshaltung in der gesamten Klasse. Not-

wendig ist dafür die immer wiederkehrende Erfahrung, dass die Bewältigung anspruchsvoller, altersgemäßer Aufgaben die Arbeitsfreude der meisten Kinder fortlaufend stärkt. Auf keinen Fall darf eine Atmosphäre entstehen, in der die unbefangene Leistungsbereitschaft der 10-12jährigen als „Strebertum“ diskreditiert wird. Wichtig für die Arbeitsstimmung einer Klasse ist es, dass sich auch die begabtesten Schülerinnen und Schüler angemessen herausgefordert fühlen. Das allgemeine Schwierigkeitsniveau der Arbeiten sollte sich nicht an der mittleren Leistungsfähigkeit der Gruppe orientieren, weil dabei die überwiegende Zahl der Kinder entweder über- oder unterfordert wäre. Ein hohes Niveau der Anforderungen sollte vielmehr erkennen lassen, welche Leistungen aufgrund der bisher erworbenen Kompetenzen erbracht werden könnten. Andererseits sind differenzierte, abgestufte Aufgaben und gezielte Hilfen notwendig, damit auch die langsameren Kinder nicht entmutigt werden.

c) Wenn Schülerinnen und Schüler sich „kreativ entwickeln und lernen“ sollen, erfordert dies eine altersgemäße Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Dies bedeutet für die Zeit vom 10. bis 12. Lebensjahr einerseits, dass die Kinder eine Vielfalt unterschiedlicher Arbeitstechniken und Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen sollen. Andererseits müssen sie Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Gestaltungsimpulse mit Unterstützung der Lehrerin bzw. des Lehrers zu erproben. „Nur unter dem einfühlsamen Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene ‚Vorbilder’ können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt werden.“ (G. Hüther 2007, S. 54)

Zum Beispiel sollten die Kinder einzelne Projekte und Epochenhefte zunehmend selbständig, d. h. individuell ausarbeiten. Sinnvoll ist es auch, etwa im Deutsch- und Mathematikunterricht allgemeine Regeln kennen zu lernen, zu denen die Kinder selbst Beispiele oder Aufgaben erarbeiten. Dadurch wird ein hoher Grad der Individualisierung erreicht und Interesse an den Arbeitsergebnissen der Mitschülerinnen und Mitschüler geweckt.

6. Kompetenzen im 14. Lebensjahr: Das Ende der Klassenlehrerzeit

Die tiefgreifenden leiblichen und seelischen Umwandlungsprozesse, die mit dem Beginn des Jugendalters einsetzen, können durch den Unterricht in den Klassen 6 bis 8 vorbereitet und unterstützt werden. Für die Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich daraus neue, große Herausforderungen, die besonders schwierig erscheinen, wenn sie bis dahin nur jüngere Kinder zu unterrichten hatten. Schon mit dem 12. Lebensjahr setzen im Übergang zum Jugendalter Veränderungen ein, die sich nachhaltig auf die Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen auswirken. Die erlebte Fremdheit des eigenen Körpers verunsichert die jungen Menschen so, dass sie im sozialen Umgang befangen und nicht selten auch ungeschickt oder taktlos auftreten. Gleichzeitig erleben sie die Individualisierung des Körpers und der Gefühle, so dass ihre Eigenständigkeit deutlicher ins Bewusstsein tritt. Damit verbunden ist häufig das erste Verliebtsein als Hinwendung an das andere Geschlecht. Erst allmählich wird sich mit der fortschreitenden Geschlechtsreife die persönliche Liebefähigkeit einem anderen Menschen und der Welt gegenüber vertiefen.

Die starke Wirksamkeit der eigenen Emotionen kommt dem Erwachsenen oft als eine Geste der Abwendung und Selbstbehauptung entgegen. Dabei führt die anfängliche Su-

che nach dem eigenen Urteil zu einer unverhältnismäßigen Kritik. Insbesondere wenn von den jungen Menschen das intellektuelle Urteil frühzeitig gefordert wird, bevor die innere Kraft der liebevollen Hinwendung erwacht, werden sie häufig zu abwertenden, sarkastischen oder zynischen Urteilen veranlasst. In diesem Zusammenhang erscheint es besonders wichtig, dass die erwachenden Kräfte des Begehrens in starke Interessen einfließen und sich nicht in verfrühten sexuellen Erfahrungen ausleben.

Der verantwortliche, freie Umgang mit den neuen körperlichen und seelischen Kräften des Jugendalters erfordert schon im sechsten bis achten Schuljahr einen Unterricht, der die wachsende Eigenständigkeit auf unterschiedliche Weise unterstützt:

- Das Schaffen innerer Bilder durch exakte Fantasie ermöglicht eine kontrollierte Führung und Betätigung der eigenen Denkfähigkeit.
- Die Einsicht in kausale Wirkungszusammenhänge bildet die Grundlage für das Vertrauen in die eigene Erkenntnisfähigkeit.
- Die Anwendung klarer, nachvollziehbarer Kriterien in der Urteilsbildung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Unabhängigkeit von der Autorität verbreiteter Weltanschauungen.
- Eine Schulung der verbalen, körperlichen und künstlerischen Ausdrucksfähigkeit schafft das Potential für eine differenzierte, gewaltfreie zwischenmenschliche Begegnung.
- Eine wirksame Bewegungsschulung erlaubt den jungen Menschen, die Fremdheit des eigenen Leibes durch bewusste Körperbeherrschung zu überwinden.

6.1 Fachkompetenzen

Ab der sechsten Klasse ist damit zu rechnen, dass die unbefangene, freudige Hinwendung zur Welt deutlich abnimmt. Die frühere kindliche Neugierde und Offenheit wird abgelöst durch eine stärker individualisierte, zurückhaltende Beschäftigung mit ausgewählten Themen. Dabei treten unter Umständen deutliche Neigungen für bestimmte Interessengebiete hervor. Die Ausbildung von Fachkompetenzen muss dieser Wandlung gerecht werden, indem die Schülerinnen und Schüler einerseits einem Verständnis für ihre einseitigen Vorlieben begegnen. So ist die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserfahrung in diesem Alter dadurch gekennzeichnet, dass sich die jungen Menschen an der Auswahl von Aufgaben beteiligen wollen. (Loebell 2006). Andererseits wird es in den verschiedenen Fächern darum gehen, ein Verständnis für die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten, für Ursachen und Wirkungen zu erarbeiten. Damit ist eine nachhaltige Veränderung des Denkens verbunden, die von J. Piaget als Beginn der formalen Operationen bezeichnet wurde. (Vgl. 5.4.1.3)

Die kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen erreichen ein Niveau, das sich von dem der Erwachsenen nicht mehr prinzipiell unterscheidet. Nun ist es nicht mehr die Kenntnis der Phänomene, die das Interesse der jungen Menschen hervorruft, sondern die Erkenntnis von Wesensbegriffen, von Ideen und deren Beziehungen zueinander. Die Fragen richten sich jetzt auf das Verborgene, Rätselhafte, dessen augenscheinliche Wirkungen nach einer Erklärung verlangen. „Rätsel müssen über die Welt und ihre Erscheinungen in der jugendlichen Seele entstehen. Denn wenn diese Rätsel über die Welt und ihre Erscheinungen nicht in der jugendlichen Seele entstehen, dann wandeln sich, weil die Kräfte dazu da sind, diese Kräfte; (…) Wenn diese Kräfte frei werden, und es gelingt nicht, das intensivste Interesse zu erwecken für die Rätsel der Welt, dann verwandeln sich diese Kräfte in dasjenige, in das sie sich bei der heutigen Jugend meist verwandeln; sie verwandeln sich nach zwei Richtungen hin in Instinktartiges; erstens in Machtkitzel und zweitens in Erotik.“ (R. Steiner 192023/1983, S. 76)

Damit weist Steiner bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf eine Tendenz hin, die heute insbesondere unter männlichen Jugendlichen eine erschreckende Aktualität gewonnen hat. Mutwillige Sachzerstörung oder brutale Gewalttätigkeit gegenüber wehrlosen Opfern geben den Urhebern offenbar ein Gefühl der eigenen Macht, das ihnen eine persönliche Befriedigung verschafft. Das Gleiche gilt auch für verbale Attacken und soziale Ausgrenzung („Mobbing"), Phänomene, die auch unter Mädchen verbreitet sind. Mit dem Stichwort „Erotik" ist dagegen die Faszination angesprochen, die von einer übersteigerten und allgegenwärtigen Thematisierung der Geschlechtlichkeit ausgeht. Dabei geraten junge Menschen in die Gefahr, sexuelle Praktiken unter sozialem Druck frühzeitig auszuüben, bevor sie die seelische Reife für eine liebevolle Beziehung zum gleichaltrigen Partner entwickelt haben. Beiden Tendenzen soll der Unterricht auf verschiedenen Ebenen entgegenwirken.

6.1.1 Deutsch

Im muttersprachlichen Unterricht haben die Schülerinnen und Schüler bis zum sechsten Schuljahr fast alle wesentlichen grammatischen Regeln und Strukturen kennen gelernt. Es bleiben nur wenige Inhalte übrig, die etwa in der siebten Klasse zu erarbeiten sind (s. Wortarten und Formverwandlung der Wörter). Viel wichtiger wird es dagegen, nach der Schönheit und Ordnung nun die „Macht der Sprache" zu erfahren. Mit dieser Formulierung weist R. Steiner darauf hin, dass die Jugendlichen die Wirksamkeit des verbalen Ausdrucks in reichen und differenzierten Anwendungsformen erleben sollten. Schon in der sechsten bis achten Klasse sollten in diesem Sinne wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse vermittelt werden.

a) Lautieren und sprachmusikalische Elemente

Die verstärkten inneren Gefühlsbewegungen der jungen Menschen finden ihren Ausdruck in einer wirkungsvollen, dramatischen Sprache, wie sie in klassischen Balladen verwendet wird. Im deutlich modifizierenden Vortragen dieser spannungsreichen Gedichte finden die Schülerinnen und Schüler künstlerische Ausdrucksformen für dramatische emotionale Bewegungen, von denen sie selbst zunehmend ergriffen werden. Daneben ergibt sich in vielen Fächern die Aufgabe, eigene inhaltliche Darstellungen in Form von Berichten, Versuchsbeschreibungen oder Referaten zu geben. In sprachlicher Hinsicht entsteht damit die Notwendigkeit, die eigene Wortwahl, Artikulation, Intonation, Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke dem Inhalt entsprechend zu modulieren.

b) Satzbildung

Durch gemeinsames Lesen und die analysierende Betrachtung ausgewählter Lektüre werden die Schülerinnen und Schüler aufmerksam auf die Wirkung gezielt verwendeter Satzarten. Fragen, Ausrufe und Aussagesätze, kurze Hauptsätze oder lange Satzgefüge – alle formalen Elemente, die sie seit der dritten Klasse kennen gelernt haben – finden sie in anspruchsvoller Lektüre als Stilmittel vor. Daraus ergibt sich für sie selbst die Aufgabe zum bewussten Einsatz dieser Ausdrucksformen im eigenen kreativen Schreiben.

c) Wortarten

Auch die gezielte Verwendung der unterschiedlichen Wortarten steht den Jugendlichen als Stilmittel zur Verfügung. Zudem bleibt noch ein interessantes Thema zu behandeln – nicht, weil es für jüngere Kinder zu schwierig wäre, sondern weil es in einer besonderen Beziehung zur Entwicklung im Übergang zum Jugendalter steht: Die Modalverben. Durch die Wörter „müssen" – „sollen" – „dürfen" – „können" – „mögen"/„möchten" – „wollen" hat ein Sprecher die Möglichkeit, seine innere Haltung im Hinblick auf eine bestimmte Tätigkeit differenziert auszudrücken. Dabei steht ihm das Spektrum von einer subjektiv empfundenen Fremdbestimmung („müssen"/„sollen") bis hin zum Formulieren eigener Intentionen („möchten"/„wollen") zur Verfügung. Diese verschiedenen Ausdrucksformen entsprechen der seelischen Entwicklungssituation des Jugendlichen, der seine eigene Hal-

tung gegenüber verschiedenen Handlungen zu definieren sucht. Dabei kann der junge Mensch die bemerkenswerte Entdeckung machen, dass das Wort „müssen“ nicht nur im Falle eines äußeren Zwanges, sondern auch als Ausdruck des eigenen Gewissens oder einer innerlich erlebten Pflicht verwendet wird. So kann die selbst erlebte ethische Verantwortung im Vergleich zu einer persönlichen Vorliebe als übergeordnet erlebt werden. Das Wort „müssen“ würde in diesem Fall die innere Verpflichtung stärker zum Ausdruck bringen als das „wollen“. Ein kompetenter Umgang mit den Modalverben kann auf diese Weise die Suche nach einer inneren Werthaltung unterstützen. Interessant ist außerdem die Verwendung von Modalverben im Konjunktiv („müsste“, „sollte“, „dürfte“, „könnte“). Dadurch entsteht noch eine Reihe weiterer Ausdrucksnuancen.

d) Formverwandlung der Wörter: Konjugation und Deklination

Unter den vielfältigen Konjugationsformen bleibt nur noch das Passiv mit dem Hilfsverb „sein“ zu behandeln (zum Beispiel: „Ich bin ergriffen“ gegenüber „ich werde ergriffen“), eine selten verwendete Form, in der das Partizip Perfekt wie ein Adjektiv erscheint. Das Vollverb erstarrt auf diese Weise und verliert den Charakter der aktiven Beweglichkeit. Der Übergang vom Verb zum Adjektiv kann deutlich erfahren werden, wenn man etwa die folgende Reihe betrachtet:

„sie schließen das Geschäft“ – „das Geschäft wird geschlossen“ – „das Geschäft ist geschlossen“ – „das geschlossene Geschäft“ (oder, noch deutlicher: „eine geschlossene Gesellschaft“) Das „Sein-Passiv“ erweitert die stilistischen Möglichkeiten der Jugendlichen um eine ungewöhnliche, aber interessante Ausdrucksform.

e) Angemessene Sprachverwendung

Die tiefe seelische Verunsicherung, die den jugendlichen Menschen ergreift, führt gemeinsam mit der Suche nach persönlicher Identität zu einem Erproben unterschiedlicher verbaler Stilmittel vom modernen Jugendjargon über Gruppensprachen bis hin zum präzisen schriftlichen Ausdruck – etwa in einer naturwissenschaftlichen Versuchsbeschreibung. In dieser Entwicklungsphase wird an den meisten Waldorfschulen ein Schauspiel, das sogenannte Klassenspiel einstudiert. Dieses wichtige Thema wird in einem besonderen Abschnitt behandelt (s. u.).

f) Unterscheidung und Verwendung von Textsorten

Vor dem Wechsel in die Oberstufe, in der die Hauptunterrichtsepochen von verschiedenen Fachlehrerinnen und Fachlehrern durchgeführt werden, ist es unerlässlich, dass die Schülerinnen und Schüler weitgehend in der Lage sind, unterschiedliche Textsorten zu erkennen und selbst hervor zu bringen. In diesem Zusammenhang wird es während der sechsten bis achten Klasse auch darauf ankommen, die Wirksamkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck kennen zu lernen. Das geschieht durch eigene Referate, durch rhetorische Übungen und das Schauspiel, aber auch durch die Analyse und eigenen Produktion von geschriebenen Texten etwa im Bereich des Journalismus oder der Werbesprache. Durch entsprechende Übungen bis hin zur Herstellung einer Schülerzeitung bilden die Jugendlichen eine Urteilsfähigkeit aus im Hinblick auf die verbale Beeinflussung, der sie selbst alltäglich ausgesetzt sind.

g) Rechtschreibung

Eine Sicherheit in der Orthographie gehört – wie das Schreiben und Lesen – zu den selbstverständlichen Grundlagen für die Teilhabe an der schriftgeprägten Gegenwartskultur. Soweit die notwendigen Fähigkeiten nicht bis zur sechsten Klasse erworben wurden, müssen sie vor dem Eintritt in die Oberstufe durch zusätzliche Übung erlernt und gesichert werden.

6.1.2 Klassenspiel in der achten Klasse

Um das 14. Lebensjahr sind das Interesse an der Welt, aber vor allem die Beziehung zum anderen Menschen viel stärker als zuvor von der inneren Dramatik der eigenen Persönlichkeit und ihren Emotionen geprägt. Sympathie und Antipathie wechseln sich auf der Bühne des eigenen Bewusstseins ständig ab und schaffen ihre eigene Dramatik. Deshalb bietet die Arbeit am Schauspiel dem Jugendlichen in dieser Zeit eine wichtige Gelegenheit, die Kräfte seiner inneren Auseinandersetzung kennen zu lernen und zu beherrschen.

Bereits die Wahl eines Stücks kann, wenn die Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, zur Ausbildung wichtiger Kompetenzen beitragen. In fachlicher Hinsicht wird es zum Beispiel darauf ankommen, sich mit einzelnen Stücken bekannt zu machen, die Inhalte mit eigenen Worten vorzutragen und im Gespräch Kriterien für die Auswahl zu erarbeiten. Beim Lesen mit verteilten Rollen müssen der Inhalt erschlossen und die Figuren zum Leben erweckt werden. Fragen nach der Textgattung des Dramas, die Unterscheidung von Tragödie und Komödie, die klassische Gliederung in fünf Akte und viele weitere Details werden besprochen. Bei der Rollenverteilung werden die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler ebenfalls einbezogen; sie sollten aber auch erleben, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer über pädagogische Gesichtspunkte verfügt, denen sie sich letztlich anvertrauen können. Dennoch werden am Ende dieses Auswahlprozesses nicht alle Beteiligten zufrieden gestellt werden können. Es besteht sogar die Gefahr, dass sich einzelne Kinder innerlich aus der Aufgabe verabschieden, weil sie mit ihrer Rolle gar nichts anfangen können, oder aus anderen Gründen keinen Zugang zum Stück finden. Die einfühlend und verständnisvoll geführten, auf eine Entwicklung des rationalen Urteils zielenden Gespräche sollten die Verbindung aller Beteiligten zu den zugewiesenen Aufgaben festigen.

Beim Auswendiglernen der Texte sollten die Jugendlichen geeignete Methoden erproben und sich darüber austauschen; zum Teil sind wiederholte Aufforderungen und gezielte Motivationsstrategien unverzichtbar. Dabei wird es wesentlich darauf ankommen, wie die Klassengemeinschaft mit den persönlichen Stärken und Schwächen einzelner umgeht: Klassenspiele setzen einen starken Sozialprozess in Gang. Im Verlaufe der Proben kommt jedes Kind an das in diesem Alter eher gefühlte denn ganz klar vorgestellte schauspielerische Urerlebnis: Ich verkörpere die Gedanken, Gefühle, Motive eines anderen Wesens, ich verstehe es, denn ich bin es teilweise selbst, weil ich ihm in mir Raum gebe. Aber auch: Ich kann eine Rolle spielen, in eine Rolle schlüpfen. Meine Seele ist eine Bühne und stellt auch die Schauspieler, die auf ihr auftreten. Gleichzeitig lassen sich die Darstellungsmittel von Sprache und Gestik zunächst nicht durch die intellektuelle Auseinandersetzung, sondern nur durch eine möglichst innige – geführte und angeleitete – Gemütsverbindung mit der Rolle erreichen.

Im technischen Bereich (Bühnenbild, Requisiten, Kostüme, Beleuchtung) werden Fähigkeiten erworben oder weiterentwickelt: Die schon gelernte Zentralperspektive beim Bühnenbild zum Beispiel oder die früher erworbenen Fähigkeiten aus der Handarbeit beim Schneidern der Kostüme. Eine wichtige Erfahrung ist auch das Zeitmanagement bei der langfristigen Festlegung der Aufführungs- und Probentermine sowie der Planung aller Vorbereitungen. In diesen parallel verlaufenden Vorgängen wird deutlich: Das Klassenspiel dient nicht nur dem neuen Kompetenzerwerb, es ist auch Anlass für den Einsatz früher erworbener Kompetenzen. Dies gilt vor allem für die Aufführung selbst, in der oft tiefe, unvergessliche Erfahrungen entstehen, von denen ehemalige Waldorfschülerinnen und -schüler zum Teil noch nach Jahrzehnten berichten. Denn die Schülerinnen und Schüler müssen darauf vertrauen, dass die erworbenen Fähigkeiten jetzt zur Verfügung stehen. Sie können dabei erleben: Es ist gelungen, ich konnte mich auf meine Mitstreiter und mich verlassen, ich konnte viel mehr leisten, als ich je zu träumen wagte. Die Erfahrung, kompetent zu sein, ist eine wesentliche Motivation für die künftige Arbeit in der Oberstufe.

6.1.3 Mathematik

Die Präzision und Klarheit mathematischen Denkens kann dem Jugendlichen eine bedeutende Grundlage für das Vertrauen in die eigene Erkenntnisfähigkeit und damit eine tiefe innere Sicherheit verschaffen. Durch die selbst errungene Evidenzerfahrung erwirbt sich der junge Mensch eine wohl begründete Eigenständigkeit gegenüber der Autorität der Erwachsenen.[51] Gleichzeitig macht er sich unabhängiger von der bedrohlichen Machtausübung durch verbale Verletzungen von Gleichaltrigen, wenn er am Beispiel mathematischer Aufgaben klare Kriterien für eine überzeugende Urteilsbildung entwickelt. Dabei geht es nicht nur um die Sicherheit logischer Gesetzmäßigkeiten, sondern auch um die Erfahrung der schöpferischen Kraft im Denken. Für den Kompetenzerwerb sind nicht nur richtige Lösungen und zwingende Beweise von Bedeutung, sondern vor allem die Schulung des beweglichen, suchenden Denkens. „Die fertige Mathematik, in fertiger Form dargestellt, erscheint als rein demonstrativ. Sie besteht nur aus Beweisen. Aber die im Entstehen begriffene Mathematik gleicht jeder anderen Art menschlichen Wissens, das im Entstehen ist. Man muss einen mathematischen Satz erraten, ehe man ihn beweist; man muss die Idee eines Beweises erraten, ehe man die Details ausführt. Man muss Beobachtungen kombinieren und Analogien verfolgen; man muss immer und immer wieder probieren. Da Resultat der schöpferischen Tätigkeit des Mathematikers ist demonstratives Schließen, ist ein Beweis; aber entdeckt wird der Beweis durch plausibles Schließen. Wenn das Erlernen der Mathematik einigermaßen ihre Erfindung widerspiegeln soll, so muss es einen Platz für Erraten, für plausibles Schließen haben.“ (G. Pólya 1962, zit. nach B. Ulin 1987, S. 28)

Die Schülerinnen und Schüler benötigen am Ende der achten Klasse die Fähigkeit, ein mathematisches Problem zu verstehen und den Mut, einzeln oder in Gruppen nach einer Lösung zu suchen, um dabei Neues zu erfahren und zu entdecken. Besonders anregend ist es, selbst gewählte Aufgaben zu ergreifen. In jedem Fall sollten die Jugendlichen in der Lage sein, sich selbst zu kontrollieren; es wird darum gehen, Fehler auf dem Lösungsweg zu entdecken und selbständig zu korrigieren. Dabei sollen sie den eigenen Denkvorgang anfänglich als innere Aktivität erfahren und möglicherweise erste Versuche machen, es in Worten zu beschreiben. Andererseits bemerken Lehrerinnen und Lehrer häufig, dass bei einigen Schülerinnen und Schülern die mathematischen Fähigkeiten während der Pubertätsjahre scheinbar zurückgehen. Schon die Tatsache, dass ein Problem „schwierig“ erscheint, kann Resignation hervorrufen. „Die Aktivität in der Mathematik verlangt ja Zeit und Geduld, und es muss einem Schüler tatsächlich schwerfallen, sich mitten in einer Klasse aufzuraffen und Probleme zu lösen, wenn das Selbstvertrauen versagt.“ (B. Ulin 1987, S. 279)

Im Mathematikunterricht der Oberstufe wird der jugendliche Mensch immer wieder Probleme zu lösen haben. „Das Wesentliche ist, wie man ein Problem löst, nicht, was man als ‚Antwort’ erhält. Mit einem solchen Schwerpunkt geht die Schulmathematik von beiden Grundlagen der Mathematik aus: Fantasie (Induktion) im Anfangsstadium und logische Schlussfolgerung (Deduktion) im späteren Stadium der mathematischen Aktivität.“ (G. Kniebe / K. Podirsky / T. Richter 2003, S. 278)

Im sechsten bis achten Schuljahr wird es vorbereitend darauf ankommen, die Denkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in entsprechender Weise zu schulen. Dies geschieht besonders durch den Übergang von einem vorstellungsgebundenen zu einem begrifflichen Denken. So wird durch die Einführung der Zinsrechnung und durch das kaufmännische Rechnen in der sechsten Klasse die Gleichungslehre vorbereitet. „Der Sinn einer algebraischen Formel des ‚Buchstabenrechnens’ ist das Aussprechen eines gesetzmäßigen, begrifflichen Zusammenhanges, was ein viel allgemeinerer Fortschritt in der Entwicklung des Kindes als nur die Behandlung von Formeln ist.“ (E. Schuberth 1994, S. 166)

Gerade in der Entwicklungsphase, in der die Gefühlswelt nach jeder Richtung erweitert wird, muss man sich der subjektiven Meinung enthalten und stattdessen eine Sicherheit im Umgang mit mathematischen Gesetzen und Funktionen erwerben. Gleichzeitig bietet die Mathematik Möglichkeiten, „Weltinteresse zu entwickeln, das Denken auf lebenspraktische Notwendigkeiten und Erfordernisse hinzulenken." (G. Kniebe / K. Podirsky / T. Richter 2003, S. 273)

Damit wird auch den Schülerinnen und Schülern mit vorwiegend praktischen Begabungen ein Weg zum mathematischen Denken eröffnet. Andererseits ist wichtig, dass in diesem Lebensalter nach Möglichkeit auch die Begeisterung für rein mathematische Fragestellungen geweckt wird. Um in diesem Fach ein Problem zu erkennen und zumindest anfängliche Ideen für den Lösungsweg zu entwickeln, sind verschiedene Grundlagen erforderlich. So sollte eine Sicherheit in den vier Grundrechenarten mit ganzen rationalen und negativen ganzen Zahlen ebenso vorhanden sein wie die Handhabung des Bruchrechnens. Auch die Schlussrechnung (Zweisatz- und Dreisatzrechnung), die grundlegenden Elemente der Algebra sowie das Quadrieren und Radizieren von vollständigen Quadratzahlen sollte von den Jugendlichen weitgehend beherrscht werden.

In der Geometrie haben die Schülerinnen und Schüler im sechsten bis achten Schuljahr die Grundkonstruktionen (Mittelsenkrechte, Winkelhalbierende, Fällen des Lots, Parallelverschiebung), die verschiedenen Winkel und Dreieckskonstruktionen kennen gelernt. Auch mit dem Kreis und verschiedenen Vielecken sollten die Jugendlichen vertraut sein. Wichtig ist dabei, dass der Umgang mit geometrischen Gesetzmäßigkeiten nicht nur im Zeichnen mit Zirkel, Lineal und Geodreieck, sondern auch in der präzisen, bildhaften Vorstellung vollzogen wird. Dabei werden die Figuren aus ihrer Starrheit gelöst und z.B. durch Scherung verwandelt. Daneben eröffnen gerade die geometrischen Beweise und die Entdeckung wichtiger Lehrsätze (Thales und Pythagoras) wichtige Erfahrungen der eigenständigen Erkenntnisfähigkeit.

6.1.4 Physik

Um das zwölfte Lebensjahr, also in der sechsten Klasse, beginnt der naturwissenschaftliche Unterricht mit dem Fach Physik. Bis zum Eintritt in die Oberstufe handelt es sich in erster Linie darum, intensive seelische Erlebnisse verschiedener Qualitäten der physikalischen Phänomene aus sechs verschiedenen Gebieten hervorzurufen: Akustik, Optik, Wärmelehre, Elektrizitätslehre, Magnetismus, (ab der siebten Klasse) Mechanik sowie (in der achten Klasse) Hydraulik und Aeromechanik. (G. Kniebe, M. von Mackensen, K. Podirsky 2003)

Das Ideal des waldorftypischen Physikunterrichts sollte die phänomenologische Betrachtungsweise sein. Damit ist ein methodisches Vorgehen des wissenschaftlichen Forschens bezeichnet, bei dem nur beobachtbare Elemente den Ausgangspunkt der Erkenntnis bilden – ohne Rückgriff auf prinzipiell unbeobachtbare bzw. hypothetische Größen. Ein in Betracht kommendes Phänomen wird zum einen in seinen wirksamen Erscheinungsbedingungen variiert und zum anderen im Zusammenhang mit weiteren Phänomenen so angeschaut, dass innerhalb der Mannigfaltigkeit von Erscheinungen eine begriffliche Ordnung sichtbar wird.

Obwohl der Schwerpunkt auf eine phänomenologische Betrachtungsweise gelegt wird, kann und darf die Behandlung und Besprechung der herkömmlichen Herangehens- und Sichtweise, aus der die konventionellen Begriffe und leicht eingängigen Modelle hervorgehen, nicht ausgeklammert werden. Viele Schülerinnen und Schüler verfügen schon durch außerschulische Quellen (z. B. Medien) über einige Informationen, ohne wirklich etwas damit verbinden zu können. Der Unterricht muss daher auch Hilfestellungen enthalten, damit die betreffenden Schülerinnen und Schüler Bezüge vom mitgebrachten tra-

ditionellen Wissen zu dem im Unterricht Vorgebrachten herstellen und dadurch Ordnung in ihre Vorstellungswelt bringen können.

Aus pädagogischer Sicht ist eine eingebundene Sichtweise besonders wertvoll, bei der der tätige Beobachter als Teilnehmer innerhalb der Phänomene steht und dadurch die Bedingungen für deren Erscheinen erlebt. Im Gegensatz dazu stünde das Vorgehen aus einer abgelösten Perspektive des unbeteiligten Beobachters. Diese impliziert eine distanzierte Betrachtung und beinhaltet zugleich die Gefahr, den lebendigen Zusammenhang mit den Erscheinungsbedingungen zu verlieren. Für das Durchführen von Versuchen in der eingebundenen Perspektive in einer ganzen Klasse gibt es allerdings einige Voraussetzungen: eine entsprechend ausgestatte Physiksammlung und genügend Platz im Physiksaal, ein geordnetes Miteinander, sowie fachlicher Wille und Fachkompetenz seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers. Sind diese Voraussetzungen gegeben, so wird mit der eingebundenen Perspektive sicherlich ein höherer Lerneffekt erzielt als durch Frontalunterricht. Das weitgehend selbstständige Erarbeiten eines Themas durch die Schülerinnen und Schüler kann durch thematische Schwerpunkte oder „sinnstiftende Kontexte“ (H. Muckenfuß 1995) weiter gefördert werden. Das Entwickeln elementarer physikalischer Begriffe an alltäglichen Beispielen spricht Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise an, wenn zugleich ein lebensweltlicher Bezug zur Natur bzw. zum Menschen vorhanden ist.

Der Physikunterricht in den Klassenstufen 6 bis 8 dient zum einen dem Erlernen gewisser Grundfertigkeiten und zum anderen dazu, einfache Erscheinungen der klassischen Physik über die menschlichen Sinne kennen zu lernen und zu einem Differenzieren und Unterscheiden der Phänomene mittels der Sinne zu gelangen. Gerade durch letzteres wird eine seelische Beziehung zu den Tatsachen aufgebaut, die heutzutage bewusst gepflegt werden muss. Die Kinder müssen im Sinne einer Starthilfe immer häufiger auf das Besondere einer Erscheinung aufmerksam gemacht werden, damit sie zunehmend selbständiger mit Bewusstsein wahrnehmen können. Es ist in diesem Kontext beabsichtigt, erste einfache gedankliche Zusammenhänge zu erarbeiten, bevor ab dem 14./15. Lebensjahr das selbständige Urteilen erwartet wird.

Der konkrete Kompetenzerwerb ist von mehreren Faktoren abhängig: von der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, von den ihnen angebotenen Unterrichtsformen und, wenn man die eingebundene Perspektive im Auge hat, von der Ausstattung der Physiksammlung. Dennoch muss für ein sinnvolles Arbeiten in der Oberstufe am Ende der Mittelstufenzeit ein Mindestmaß an Fähigkeiten und Arbeitstechniken veranlagt sein (s. u. 6.1.16).

6.1.5 Chemie

Die Phänomenologie bildet die wesentliche methodologische Grundlage auch für den Chemieunterricht. Es wird also, wie bei der Physik, vor allem experimentiert und beobachtet, wobei der Zusammenhang zu den natürlichen Prozessen auf der gesamten Erde und zum Leben des Menschen stets im Bewusstsein bleiben sollte. Am Beispiel des Wassers, das für alle chemischen Prozesse von elementarer Bedeutung ist, können die Schülerinnen und Schüler einen qualitativen Erkenntnisweg kennen lernen, die ihnen hilft, ihre alltagsweltlichen Erfahrungen in die naturwissenschaftliche Methode zu überführen. Bei Sonnenhitze verdunstet Wasser aus dem Meer, im Winter dagegen gefriert es; aber aus beiden Zuständen kehrt es immer wieder zum Flüssigen zurück. Niemals gefriert das Meer bis auf den Grund. „Das Eis verfestigt sich zwar aus dem Wasser heraus, bekommt aber dabei einen Auftrieb und wird leichter, während andere feste Körper beim Erstarren untersinken. Auch als Eis strömt das Wasser noch, wie man an den Gletschern sehen kann. So wird es eigentlich gar nicht richtig fest und verhält sich wie ein flüssiger Stein.“ (P. Buck / E.-M. Kranich 1995, S. 31)

Dass Wasser stets eine vermittelnde Qualität besitzt, wird an vielen Beispielen deutlich: „Löschen des Kalks, Verbinden von Säure und Lauge, Lösen von Luft und Salzen, verbindende Wirkung der Völker und so weiter. Wir können den Hinweis anschließen, dass nur im Wasser Farben zum Vorschein kommen. Vom Regenbogen haben die Kinder schon viel gehört und ihn oft gesehen. Wo entsteht er? Wenn Licht und Finsternis zusammenkommen. Die Sonne und die finstere Regenwand. Aber Regentropfen, Wassertropfen müssen dazwischen vorhanden sein. Auch hier ist das Wasser der Vermittler.“ (ebd., S. 33)

Durch vielfältige Beobachtungen entsteht eine Charakterisierung, an die man später anknüpfen kann. „Es ist nicht nötig, auf dieser Stufe dem Kinde von Wasserstoff und Sauerstoff zu erzählen, besser ist es, wenn es das Wasser zunächst als Einheitliches kennen gelernt hat. Später wird umso besser verstanden, dass auch im Wasser selbst Gegensätze zusammenwirken, dass auch in ihm selbst Gegensätze verbunden sind. Dann erscheint die Fähigkeit des Wassers, alles zu verbinden, in einem noch höheren Licht, wenn man versteht, dass es in sich selbst die größten Gegensätze vereinigt.“ (ebd., S. 33)

Am Beispiel des Wassers wird deutlich, wie der naturwissenschaftliche Unterricht die jungen Menschen mit den natürlichen Erscheinungen und den zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten verbinden soll. Deshalb werden in Entsprechung zu den eigenen leiblich-seelischen Umwandlungsvorgängen, denen sich die Jugendlichen ausgeliefert fühlen, ab der siebten Klasse die chemischen Verwandlungsprozesse behandelt. Aus der Rätselhaftigkeit der Entstehung, Mischung und Veränderung von chemischen Substanzen entstehen Fragen nach den zugrunde liegenden Ursachen und Gesetzmäßigkeiten. Die Naturwissenschaft gibt den jungen Menschen Bilder für ihre inneren Vorgänge, wenn sie sich die ersten Grundlagen der anorganischen und – im achten Schuljahr – der organischen Chemie erarbeiten. Bei der Durchführung ausgewählter Experimente erwerben sich die Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Verständnis für chemische Prozesse zunächst am Beispiel des Feuers. Ausgehend von den Verbrennungsprozessen und der Analyse von Abgasen und Aschen wird im siebten Schuljahr die Dichotomie von Säure und Base behandelt. Die Gegenüberstellung von Nichtmetallen, Gasen und Säuren einerseits und den Metallen, Aschen und Basen andererseits wird ergänzt durch die Besonderheit der Salzbildung durch Neutralisation. Im Jahr darauf stehen Fette, Kohlehydrate und Eiweiße – die Grundsubstanzen menschlicher Ernährung – im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu dem Verständnis gelangen, dass die im Experiment verwendeten Stoffe aus organischen Bildungsprozessen isoliert sind. Sie erwerben sich eine Einsicht in die Beziehung von Sonne, Pflanze und menschlicher Ernährung sowie ein Verständnis für einige grundlegende chemisch-industrielle Prozesse wie Seifenherstellung, Zuckergewinnung oder Papierproduktion.

6.1.6 Geografie

Beginnend mit der Heimatkunde im vierten Schuljahr sollte der Erdkundeunterricht zunächst zur inneren Verbindung und Vertrautheit der Kinder mit ihrer irdischen Lebenswelt beitragen. Der Jugendliche benötigt dagegen einerseits den weiten, vielfältigen Überblick, andererseits Gesichtspunkte für das ordnende und strukturierende Erfassen geografischer Phänomene. Außerdem sollte sich die innere Denkbewegung mit den Zusammenhängen und Verwandlungsvorgängen von Landschaftsformationen, Klima, Tierwelt und Vegetation sowie der menschlichen Kultur, ihrer Lebens- und Wirtschaftsformen betätigen. „Bei der Behandlung der Erdteile wird man auch den Gesichtspunkt der Metamorphose, der Polarität und Steigerung berücksichtigen, damit sich die Fantasiekräfte im Kind weiter entfalten können. Dadurch kann bewirkt werden, dass sich keine starren Vorstellungen und Begriffe einstellen, sondern lebendige, wachstumsfähige Kenntnisse erworben werden.“ (C. Göpfert 2003, S. 214)

In Erweiterung der Unterrichtsinhalte werden in den Schuljahren 6 bis 8 zunächst gegensätzliche Landschaften und Lebensformen in Europa behandelt, um daran unter anderem

„den Einfluss von Wasser, Luft, Licht / Wärme und Irdisch-Festem (Gebirgsmassiv) in den einzelnen Teilräumen zu verfolgen.“ (ebd., S. 211)

Durch das Erarbeiten grundlegender Kategorien wie maritimes und kontinentales Klima, Land- und Seewind werden wichtige Voraussetzungen für ein Verständnis größerer Zusammenhänge geschaffen. Dabei werden auch die naturkundlichen Fachgebiete der Zoologie, Botanik und Geologie in enger Anlehnung an die Geographie weiter geführt.

Bereits im sechsten Schuljahr soll neben der exemplarischen Kenntnis der Natur- und Lebensgrundlagen in einigen europäischen Ländern ein weiter Überblick über die anderen Kontinente entstehen: Die Lage der Erdteile und Meere, Meeresströmungen, die Vegetationsgürtel in Abhängigkeit vom Sonnenstand und den Klimaverhältnissen, die jeweiligen Gesteinsuntergründe und Gebirge, große Ströme und Ökosysteme, Bodenschätze, Handelsbeziehungen und Verkehrswege. In den beiden folgenden Schuljahren werden diese Betrachtungen ergänzt durch die intensive, systematische Behandlung der Kontinente Afrika, Asien und Amerika, möglicherweise auch Australien. Stets wird es um ein Verständnis für die unterschiedlichen Lebensformen und Kulturen im Zusammenhang mit ihren natürlichen Bedingungen gehen. Die entstehenden Fachkenntnisse sollen den Denkhorizont der Jugendlichen erweitern, indem sie eine interessierte, vorbehaltlose Hinwendung zu den Menschen in allen Weltteilen ermöglichen.

6.1.7 Astronomie

Auch die Astronomie leistet einen Beitrag zu der Erweiterung des Denkhorizonts und der Orientierung junger Menschen. Bereits im Heimatkundeunterricht wurde die bewusste Wahrnehmung der Himmelsrichtungen, des Sonnenlaufs, der Mondrhythmen und Jahreszeiten mit den wechselnden Tages- und Nachtlängen angeregt. Während der sechsten bis achten Klasse werden diese Grundlagen durch Beobachtung, innere Vorstellungstätigkeit und Berechnungen wesentlich erweitert. Dabei sollen die junge Menschen nach Erklärungsmöglichkeiten zu den bekannten und vertieften Phänomenen suchen im Sinne einer Beschreibung mit kausalen Elementen. Sie müssen das Beobachtete genau nehmen und Erklärungsmöglichkeiten mit dem Beobachteten verbinden. Auch in diesem Zusammenhang werden erste geometrisch-mathematische Beweisführungen erprobt. Gleichzeitig gilt es, komplexere Bewegungsüberlagerungen zu erfassen und die eigenen Vorstellungen beweglich werden zu lassen.

6.1.8 Biologie

Während die Tier- und Pflanzenkunde im Rahmen des Geografieunterrichts weiter geführt werden, bietet die Menschenkunde im siebten und achten Schuljahr Gelegenheit, wichtige physiologische und anatomische Grundkenntnisse zu erarbeiten. Während in dieser Entwicklungsphase der eigene Körper mit seinen Funktionen zunehmend als fremd erlebt wird, kann die Befangenheit durch ein sachliches Interesse überwunden werden. „Im neuen Verständnis des eigenen Leibes wird zugleich ein freieres Verhältnis zu ihm erreicht.“ (G. Autenrieth / E.-M. Kranich / W. Schad 2003, S. 309)

Zunächst soll in der siebten Klasse der Blick auf die Ernährung des Menschen im Sinne einer Gesundheitslehre gerichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen ein Verständnis für die Nahrungsaufnahme als elementare Lebensäußerung und lernen die wichtigsten Grundnahrungsmittel sowie deren Bestandteile Eiweiß, Fett und Kohlehydrate kennen. Neben einer sachlichen Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Zuckers und den Gefahren von Genussmitteln (Alkohol, Nikotin, Drogen) beschäftigen sich die Jugendlichen auch mit dem menschlichen Verdauungssystem. Sie erwerben auf diese Weise die Grundlagen für eine Zusammenstellung ausgewogener und sinnvoller Ernährungspläne;

gleichzeitig können sie sich die kulturell bedingten, unterschiedlichen Essgewohnheiten bewusst machen.

Der Menschenkundeunterricht der achten Klasse ist durch die anatomische Betrachtung geprägt. Die Jugendlichen lernen den Bewegungsapparat und einige Sinnesorgane kennen. Schon die Ernährungslehre hatte den Zusammenhang des Menschen mit seiner irdischen Umgebung auf eine bestimmte Weise fokussiert. Durch die Beschäftigung mit dem Skelett, der Gelenkmuskulatur, mit Auge und Ohr wird dem jungen Menschen nun deutlich, wie er selbst durch Bewegung und Wahrnehmung mit seiner Umwelt in Verbindung steht. Er soll dabei die verschiedenen Gelenke ebenso kennen lernen wie das Zusammenspiel von Knochen und Muskulatur, die Hebelmechanik, den Bau der Wirbelsäule, des Brustkorbes und des Fußskeletts sowie die Polarität von Kopf- und Gliedmaßenskelett. Der Bau von Auge und Ohr sowie der Vergleich der Sinneserfahrungen Sehen und Hören kann unter Umständen auch im Rahmen des Physikunterrichts behandelt werden.

6.1.9 Sexualkunde

Eigenverantwortung und Selbststeuerung muss jetzt unter den Bedingungen der erwachten sexuellen Gefühle (Triebe) und der Möglichkeit der eigenen Einsichtsfähigkeit selbst verantwortet werden. Ob Verhütung, Hygieneanforderungen, Beziehungsfragen, die persönlichen und sozialen Konsequenzen sind von den getroffenen oder zu treffenden Entscheidungen der Heranwachsenden abhängig. In den Klassen 7 und 8 müssen die Heranwachsenden differenzierte Kenntnisse über die physischen Aspekte der Sexualität erlangen. Dies schließt nicht nur Kenntnisse über die physische Organisation und ein natürliches, weil wahrnehmendes Verhältnis zum eigenen Körper sowie der eigenen Geschlechtlichkeit ein, sondern auch die Kenntnisse über die Techniken, wie sexuelle Erfahrungen gemacht bzw. sexuelle Beziehungen angenehm, gefahrlos und in ihren möglichen Folgen steuerbar gelebt werden kann. Ohne Sexualität ausschließlich mit Protektionsaspekten in Verbindung zu bringen, sollten Heranwachsende ihre Gesundheit schützen können und über Verhütungstechniken Bescheid wissen. Dazu gehört auch die Kompetenz, Informationen und Beratungen auffinden und ggf. heranziehen zu können. Entsprechende Kenntnisse werden für die eigenen Handlungen der Heranwachsenden nur relevant, wenn sie wiederholt, also auch in den folgenden Jahrgangsstufen aufgegriffen und in vertrauensvoller Atmosphäre so kommuniziert werden, dass sich die Kenntnisse an die Lebenswelt der Jugendlichen anschließen.

6.1.10 Geschichte

Im Geschichtsunterricht erwerben die jungen Menschen einerseits ein Verständnis für die historischen Grundlagen ihrer eigenen Lebenswelt. Die Entwicklung von Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und die Veränderung des menschlichen Bewusstseins, der Kultur und Kunst, dies alles wird anhand ausgewählter historischer Personen und Ereignisse erarbeitet. Dabei ist die persönliche Beziehung der jungen Menschen zu den jeweiligen Themen von großer Bedeutung: „Die angehenden Jugendlichen suchen, indem sich ihre Persönlichkeit entfaltet, zu allem einen persönlichen Bezug. Steiner formuliert als eine entscheidende pädagogische Aufgabe, die es nun zu bewältigen gilt: Es muss das ‚Subjektive' mit dem ‚Objektiven' verbunden werden." (W. Götte 1997, S. 79)

In der Vorbereitung des Jugendalters wird es einerseits auf die Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte ankommen, aber auch darauf, die ursächlichen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Phänomenen zu entdecken. „So kann der angehende Jugendliche sich denkend in die geschichtlich gewordene Welt hineinfinden, sich durch Gedanken mit ihr verbinden, sie verstehen lernen als großes Geflecht von Einflüssen, Ursachen, Folgen, Wirkungen, die schließlich Bezug zu der ihn selbst umgebenden Welt haben und ihn mitprägen. Er lernt Gründe zu sehen, Tatsachen als durch bestimmte frühere Vorgänge bewirkte zu verstehen." (ebd., S. 81)

In diesem Sinne werden sich die Schülerinnen und Schüler im siebten Schuljahr mit dem tiefgreifenden Bewusstseinswandel in der Menschheit zu Beginn der Neuzeit beschäftigen. Wenn die jungen Menschen sich deutlich von der Autorität der Erwachsenen zu lösen beginnen und selbst nach einem eigenen Standpunkt suchen, bieten ihnen die bedeutenden Entdecker, Erfinder, Forscher und Kaufleute, die Reformatoren und Renaissance-Künstler wichtige Beispiele für die äußere und innere Suche nach einer neuen Sicherheit. Schon an einer Persönlichkeit wie Jeanne d'Arc lässt sich frühzeitig erkennen, wie zunächst einzelne Menschen dem inneren Auftrag eine größere Bedeutung beimessen als der äußeren Macht. Die eigenständig errungene Erkenntnis Einzelner (wie Kepler, Kopernikus, Galilei) wird schließlich das allgemeine Weltbild radikal verändern. Während der Unterricht in der siebten Klasse die historische Entwicklung bis zum Absolutismus und der Französischen Revolution nachvollzieht, soll im achten Schuljahr ein weiter Bogen von der Industrialisierung bis ans Ende des 20. Jahrhunderts geschlagen werden. Gerade die Behandlung der industriellen Revolution mit der Entstehung moderner Technologien eignet sich, um ein Verständnis von Kausalität in der Geschichte zu veranlagen. Aber auch das Nebeneinander von Massenwohlstand in den hoch industrialisierten Gesellschaften und Massenelend in den Entwicklungsländern, Aspekte des ersten Weltkriegs sowie Aufstieg, Wesen und Wirkungen des Nationalsozialismus bilden wichtige Themen. In der jüngeren Vergangenheit kann man schließlich am Kampf um Bürgerrechte und um die Rettung der Natur die Möglichkeiten individueller Initiativkräfte sichtbar machen. (vgl. W. M. Götte / C. Lindenberg / R. Kneucker 2003, S. 227)

6.1.11 Bildende Kunst

Es entspricht der allgemeinen altersgemäßen Entwicklung, dass die Schülerinnen und Schüler auch in der eigenen künstlerischen Tätigkeit zunehmend die Gesetze von Ursache und Wirkung erfahren sollten. Dabei sollten sie auch zur eigenen Urteilsfähigkeit über die Stimmigkeit eines Bildwerks geführt werden, indem sie etwa das Spannungsfeld der Kontraste bewusst erfassen. In diesem Sinne wird das Hell-Dunkel-Zeichnen, beginnend im sechsten Schuljahr, in die Schattenlehre hinein fortgesetzt und durch das perspektivische Zeichnen (zunächst von Grundformen und einfachen Körpern) ergänzt. „Die Perspektive und das Umgehen mit dem Fluchtpunkt ist etwas, das der Schüler an der Schwelle zum Jugendalter auch im übertragenden Sinne sucht: Einen eigenen, unverwechselbaren Standpunkt will er finden und einnehmen." (T. Richter / U. Rölfing / M. van Santvliet 2003, S. 446)

Darin liegt eine Entsprechung zur Malerei der frühen Neuzeit, auf die auch im Geschichtsunterricht eingegangen werden kann – es liegt nahe, an dieser Stelle fächerübergreifend zu arbeiten; eine Anlehnung an entsprechende Werke der Kunstgeschichte (z.B. Albrecht Dürer oder Leonardo da Vinci) bietet sich an. Auch die transparente Verwendung von Aquarellfarben in der sogenannten Schichttechnik ist eine Möglichkeit, kausale Gesetzmäßigkeiten in der Malerei zu erfahren. Nur mit Selbstdisziplin und großer Geduld ist es möglich, ein solches Bild über einen Zeitraum von mehreren Tagen entstehen zu lassen; die Wirkung der übereinander gelegten Farbflächen tritt erst nach vielen Arbeitsgängen in Erscheinung. Ein bewusster Einsatz der Farbperspektive gibt dem jungen Menschen eine weitere Möglichkeit, bestimmte Effekte in der bildhaften Darstellung gezielt herbeizuführen.

6.1.12 Handarbeit

Bis zum Ende des achten Schuljahres sollten die Schülerinnen und Schüler ein weites Spektrum verschiedener Materialien kennen und beurteilen können, für welchen Gebrauch und für welche Verarbeitungstechnik diese jeweils geeignet sind. Gleichzeitig sind auch die Ansprüche an Ausführung verschiedener Arbeiten gestiegen. So werden etwa an vielen Waldorfschulen in der siebten Klasse Schuhe (meist aus Filz) hergestellt,

wobei eine präzise und technisch hochwertige Maßanfertigung angestrebt wird. Wichtig ist die praktische Verwendbarkeit der Produkte. In anderen Schulen wird die Herstellung von Marionetten aus unterschiedlichen Materialien bevorzugt, die schließlich in einem Puppenspiel eingesetzt werden können. Diese Arbeit steht in Beziehung zu der veränderten Körpererfahrung der jungen Menschen beim Eintritt in die Pubertät. Die bewusste Wahrnehmung und Gestaltung der menschlichen Proportionen kann eine Hilfe bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körperbau sein. Noch anspruchsvoller ist das Nähen von Oberbekleidungsstücken im achten Schuljahr, wobei oft Tretnähmaschinen eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler benötigen dazu ein technisches Verständnis für die Mechanik und müssen von der Auswahl des Materials über das Zuschneiden bis hin zur Anfertigung der Nähte mit größter Präzision arbeiten. Ähnlich wie im Handwerksunterricht erhalten sie durch Verwendbarkeit und Aussehen des Produkts selbst ein objektiviertes Urteil über ihre Leistung. Damit verliert die Bewertung durch den Erwachsenen an Bedeutung. Die Lehrkraft wird mit ihrer funktionalen Autorität stärker in ihrer Rolle als Experte wahrgenommen.

6.1.13 Handwerk

Meist beginnt in der sechsten, manchmal schon in der fünften Klasse, der Handwerksunterricht, in dem zunächst die Arbeit am Werkstoff Holz im Vordergrund steht. Dabei wird die Bearbeitung des Naturmaterials (Baumstamm und Äste) bis hin zu einem einfachen spielerisch-künstlerisch-praktischen Gebrauchsgegenstand geführt. Die Schülerinnen und Schüler werden im Umgang mit dem Werkzeug angehalten, ihre Augen und Hände zu koordinieren, sie lernen durch die Tätigkeiten einfache Formprozesse zum Beispiel der Innenraumbildung kennen. Neben weiteren zweckmäßigen Gebrauchsgegenständen können im sechsten oder siebten Schuljahr bei der Herstellung von beweglichem Spielzeug auch mechanische Konstruktionen erprobt werden. „Die Arbeit am Spielzeug dient wesentlich dazu, einerseits das Charakteristische der jeweiligen Bewegung zu erfassen, zum anderen Geschicklichkeit in der Gestaltung des Gegenstandes und er dazu benötigten Mechanik zu erwerben.“ (H. Seufert 2003, S. 481)

In der achten Klasse entstehen dann oft schon erste Schreinerarbeiten (z.B. Hocker). Nicht selten werden auch neben dem Unterricht individuelle handwerkliche Projektarbeiten bis hin zum Bau von Instrumenten ausgeführt. Stets wird es darauf ankommen, dass die jungen Menschen lernen, verschiedene Werkzeuge fachgerecht zu verwenden und sich selbst von dem Ergebnis korrigieren zu lassen.

6.1.14 Gartenbau

Der Gartenbau-Unterricht ab der sechsten Klasse ist eine Besonderheit der Waldorfschulen. Er „gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, durch praktische Tätigkeit zu einem realen Verständnis der Naturzusammenhänge zu kommen.“ (K. Matzke 2003, S. 496)

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Laufe mehrere Jahre durch Beobachtung und eigene Tätigkeit das Zusammenwirken der Naturkräfte erleben. Ihre vielfältigen Arbeiten dienen der Pflege des Bodens und dem Wachstum der Pflanzen. Dabei erwerben sie sich umfangreiche Kenntnisse über die heimischen Nutzpflanzen, deren Lebensbedingungen und Verarbeitung. Für den Erwerb von Fachkompetenzen schafft die Tätigkeit im Garten wichtige Voraussetzungen im Bereich der Sinnesschulung und des kausalen Denkens. Eine wesentliche Bedingung dafür ist, dass die Naturvorgänge durch eigene Arbeit im gesamten Jahreslauf erfahren werden. Darüber hinaus lernen die Jugendlichen, Verantwortung für die Pflege von Haustieren zu übernehmen. Das Fach Gartenbau wird in der Oberstufe meist durch Praktika in der Landwirtschaft und zum Teil auch in der Waldpflege ergänzt. Damit richtet sich dieser Unterricht gegen das weit verbreitete Ohnmachtsgefühl von Jugendlichen gegenüber der schleichenden Naturzerstörung: „Die oft als ausweglos empfundene Bedrohung führt gerade in einem Alter, das stark auf die Gestaltung der

eigenen Zukunft hin orientiert ist, zu einer Art Willenlähmung und der resignativen Grundeinstellung. Diese wird im konkreten, arbeitenden, sorgenden Tätigsein im Schulgarten, auf dem Bauernhof oder im Forstpraktikum überwunden.“ (ebd., S. 497)

6.1.15 Fremdsprachen

Bis zum Ende der achten Klasse müssen die Schülerinnen und Schüler auf die selbständige Arbeitsweise der Oberstufe vorbereitet werden. Sie sollten daher in der Lage sein, sich an einem lebhaften und vielseitigen Unterrichtsgespräch zu beteiligen und dabei die besonderen Ausdrucksmöglichkeiten und Qualitäten der fremden Sprache erleben. Landeskundliche Kenntnisse und Offenheit für eine andere Kultur sind wichtige Grundlagen für einen weiten Bewusstseinshorizont der jungen Menschen. Sie können nun im Allgemeinen ein einfaches Gespräch über vertraute Themen auch mit wenig Vorbereitung in zusammenhängenden Sätzen führen, persönliche Meinungen angemessen ausdrücken und für sie wichtige Informationen austauschen. Im Gespräch und beim Vorlesen eines Textes mit bekanntem Sprachmaterial wird man erwarten können, dass die Phonetik und Intonation der Fremdsprache beherrscht werden.

Alle Schülerinnen und Schüler sollten im achten Schuljahr in der Lage sein, ein kurzes, ihren persönlichen Interessen und sprachlichem Vermögen entsprechendes Referat zu halten; bei der Vorbereitung könnten sie auf die Hilfe der Lehrerin bzw. des Lehrers zurückgreifen. Beim Einstudieren eines fremdsprachigen Klassenspiels wird das Verstehen, Auswendiglernen und sinngemäße Wiedergeben längerer Passagen vorausgesetzt. In der schriftlichen Arbeit sollten jetzt die grundlegenden grammatischen und orthografischen Regeln weitgehend beherrscht werden. Auf dieser Grundlage müsste es möglich sein, Sachverhalte aus verschiedenen Sichtweisen darzustellen, Briefe (auch Geschäftsbriefe) zu schreiben und erste Formen des kreativen Schreibens zu erproben. Ihre Fachkompetenz können die Schülerinnen und Schüler durch regelmäßige kleine Kontrollarbeiten und Diktate selbst einschätzen, ihre Hefte sollten sie eigenständig, auf hohem Niveau – ordentlich und vollständig – führen können. Auch der Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch dürfte keine Probleme mehr bereiten. Weiterführende Bedeutungen können aus dem Kontext erschlossen werden.

6.1.16 Musik

Kinder und Jugendliche sollten an der Musik Freude erleben und sie als Selbstzweck genießen können. Ebenso wird ihr musikalisches Urteilsvermögen zunächst in einfacher Form ausgebildet. „Stilfragen und Charakteristiken in der Musik können nun behandelt werden. Dem Gefühl der Wahrheitssuche, Einsamkeit und der Individualisierung kann man durch Singen von Solo-Liedern und Balladen aus der Romantik entsprechen.“ (P. M. Riehm / S. Ronner 2003, S. 399)

Bis zum Ende der achten Klasse ist die Beherrschung der rhythmischen Grundlagen und Grundmuster im Ausführen deutlich vorangeschritten. Die Schülerinnen und Schüler können auch Intervalle im chromatischen Bereich lesend bezeichnen und in einfacher Aufgabenstellung hörend erkennen. Die beiden Tongeschlechter können sie vom Hören und Lesen her unterscheiden. Eine grundlegende Akkordlehre (Kadenzakkorde) wird hörend und theoretisch verstanden und kann elementar auch angewandt werden. Im Singen und Musizieren werden nun schon verhältnismäßig umfangreiche, komplizierte und emotional bewegte Stücke erübt. Mit den verschiedenen musikalischen Mitteln, die bestimmte Gefühlsregungen hervorrufen, können die Schülerinnen und Schüler zunehmend eigene Empfindungen verbinden. Sie haben versucht, solche musikalischen Mittel selbst in improvisatorischer oder kompositorischer Ausrichtung schöpferisch zu verwenden.

6.1.17 Turnen

Im beginnenden Jugendalter wird die Leibeserfahrung von der eigenen Schwere und Festigkeit bestimmt. Die Jungen müssen nun in der Lage sein, die Schwere durch individuellen Krafteinsatz zu überwinden. (J. Hörner 2003, S. 385)

Dazu bedienen sie sich im Turnunterricht der Hebelwirkungen in ihrem eigenen Skelett. Sie sollten nach entsprechender Übung mehrere Klimmzüge schaffen und einen koordinierten Handwechsel während des Schwingens am Reck vollziehen können. Des Weiteren sollten sie eine Zugstemme und eine Hohe Wende beherrschen. Dabei ist darauf zu achten, dass der Wille in seinen Richtungen und Bahnen Führung bekommt. Für die Mädchen ergibt sich eher die Aufgabe, die Masse des eigenen Leibes zu formen. Sie üben am Stufenbarren Schwungelemente wie: Unterschwung und Aufschwung und dann die Abgänge: Hohe Wende und Kippabgang. Im Turnunterricht der Waldorfschule wird regelmäßig auch die von Fritz Graf von Bothmer entwickelte Gymnastik geübt. Turnen und Gymnastik bieten den Jugendlichen zusammen ein bedeutendes Übungsfeld für die Entwicklung ihrer seelischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Körperbeherrschung. Die zu erreichenden Kompetenzen sind jedoch durch die individuellen Voraussetzungen so differenziert, dass allgemeine Vorgaben kaum zu realisieren sind. Es ist vor allem der Übungsprozess selbst, der den jungen Menschen zu einer wesentlichen Hilfe für die leibliche und seelische Entwicklung wird.

6.1.18 Eurythmie

Im achten Schuljahr werden die bekannten Stabübungen um das Stabwerfen erweitert: Die Schülerinnen und Schüler werfen sich die Stäbe anfangs in Reihen gegenüberstehend, später auch gemeinsam im Kreis stehend, gegenseitig zu. Neben Geschick und Präzision werden viele weitere Fähigkeiten verlangt und entwickelt: Geistesgegenwart und Mut, aber auch Vertrauen. Bei vielen Übungen wird zwischen dem Werfen in die eigenen Hände und dem Werfen zum Gegenüber rhythmisch abgewechselt. Dann schwingt die Tätigkeit mit dem Stab fortwährend von einer Tätigkeit bei mir selbst und einer Aktivität und Aufmerksamkeit bezogen auf die Mitschülerinnen und Mitschüler hin und her. Der persönliche Innenraum und der Außenraum werden abwechselnd ergriffen und der Wechsel zwischen den beiden wird harmonisiert. Ein wichtiges Element ist auch die zeitliche Nähe der verschiedenen Tätigkeiten: Beim Wurf zu einer Mitschülerin oder zu einem Mitschüler muss man fast zeitgleich zur einen Seite werfen und auf der anderen Seite fangen: Meine Tat in die Außenwelt (Wurf) und die Reaktion auf die Außenwelt (Fangen) kommen in ein enges und harmonisches Verhältnis zueinander.

Mit der sogenannten Viereckverschiebung wird eine weitere eurythmischgeometrische Grundform erarbeitet. Der differenzierte, aber streng gesetzmäßige Aufbau der Gesamtform und damit der einzelnen Wege hilft, die Bewegungen der Schülerinnen und Schüler in der Raumform präziser werden zu lassen. Gleichzeitig entsteht die Harmonie der Gesamtform nur, wenn jeder seine Bewegungen im Verhältnis zu den anderen koordiniert.

Die Jugendlichen verschieben eine geometrische Grundform (kleines Quadrat) mittels großer Kreiswege innerhalb der Gesamtform. Während der Kreiswege werden die Grundformen allerdings völlig aufgelöst. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich am Zielplatz neu zusammenfinden und die Ausgangsform in neuer Art bilden. Das erfordert ein hohes Maß gedanklicher Klarheit, räumlichem Überblick über die Formen, von Autonomie und Selbständigkeit beim Ausführen der Wege.

Die Erarbeitung der musikalischen Intervalle, die in der sechsten Kasse begonnen wurde, wird im siebten und achten Schuljahr mit dem eurythmischen Erarbeiten der musikalischen Grundphänomene Dur und Moll fortgesetzt. Stark verkürzt kann man sagen, dass

auch im Unterrichtsthema Dur und Moll die Beziehung zwischen dem eigenen Inneren und der Außenwelt anklingt. Indem diese musikalischen Polaritäten nach anfänglichen Hörübungen in Bewegungsübungen überführt werden, wird das musikalische Erleben damit verleiblicht und intensiviert. Die jungen Menschen erleben die eigenen Entwicklungsfragen (in der Regel eher unbewusst) als musikalische Phänomene verobjektiviert.

Die starken seelischen Kontraste und Polaritäten, die als innere Situation der Schülerinnen und Schüler beschrieben worden ist, können eurythmisch intensiv mit dem Erarbeiten von Balladen und Humoresken begleitet werden. Als spezifische eurythmische Ausdrucksmittel werden dazu vom siebten Schuljahr an die Seelengesten erarbeitet. Die Grundlage für die Seelengesten ist die innerhalb eines Kulturkreises gesetzmäßige Entsprechung körperlicher Haltungen und seelischer Stimmungen. Mit den Schülerinnen und Schülern werden die Bewegungstendenzen verschiedenster Stimmungen erarbeitet und zu Seelengebärden (wie eingefroren wirkenden Haltungen bzw. Stellungen) verdichtet. Damit steht den jungen Menschen einerseits ein Instrumentarium zu Verfügung, seelische Stimmungen auszudrücken, ohne zu viel von ihrer eigenen Persönlichkeit preisgeben zu müssen. Andererseits wirkt die Entdeckung der objektiven, leiblichen Haltungen harmonisierend auf das noch chaotische, suchende Seelische: Es wird erlebbar, dass man mit seelischen Fragen nüchtern und geordnet umgehen kann. Die Seelengesten (einschließlich der eurythmischen Kopf- und Fußstellungen) können dann im eurythmischen Gestalten von Balladen, in denen ihrerseits seelische Dramatik, Probleme menschlichen Zusammenlebens und Schicksalsfragen verdichtet sind, vielfältig angewandt werden.

6.1.19 Zusammenfassung

Deutsch	Sichere, dem Inhalt angemessene Sprechweise beim Lesen und im freien Vortrag. Beim Verfassen eigener Texte: bewusster Einsatz von Strukturen der Satzbildung, Wortarten, Konjugations- und Deklinationsformen. Situationsgemäße Sprachverwendung in verschiedenen sozialen Kontexten. Unterscheidung und gezielte Verwendung verschiedener Textsorten wie Brief, Bericht, Versuchsbeschreibung, Protokoll, Erzählung. Sicherheit in der Orthographie.
Klassenspiel	Kenntnis der Genreformen. Schauspielerisches Können in Gestik und Sprache.
Mathematik	Verallgemeinern von Zahlenrechnen zu Algebra. Umsetzen von Textaufgaben in eine Gleichung. Lösen von linearen Gleichungen. Exaktes Konstruieren und Zeichnen von geometrischen Gebilden. Verwandeln von Flächen (z.B. durch Scheren). Berechnen von Flächen und einfachen Volumina. Finden von Lösungswegen zu geometrischen Denkaufgaben.
Physik	genaues Beobachten. Gedankliche Unterscheidung bzw. Gliederung eines Versuches in Versuchsaufbau, Durchführung und Beobachtung. Verständnis für grundlegende Begriffe wie zum Beispiel Kraft, Masse, elektrisches und magnetisches Feld etc. Auf der Grundlage von Versuchsvariationen einfachste Gesetzmäßigkeiten erfassen.
Chemie	Grundlegendes Verständnis chemischer Prozesse durch Feuer. Verständnis des Zusammenhangs Nichtmetalle – Gase – Säuren, Metalle – Aschen – Laugen, sowie für Salzbildung durch Neutralisation. Qualitativ-phänomenologische Übersicht über die Grundsubstanzen der organischen (pflanzlichen) Chemie. Verständnis, dass Substanzen aus organischen Bildungsprozessen isoliert sind. Grundlegende Einsicht in das Verhältnis Sonne – Pflanze – Mensch (Ernährung, Verwertung). Verständnis grundlegender chemisch-industrieller Prozesse (z.B. Seifenherstellung, Zuckergewinnung, Papierherstellung).
Geografie	Kenntnis gegensätzlicher Landschaftsformen und Lebensformen in Europa. Verständnis für den Einfluss von Wasser, Luft, Licht, Wärme und dem Irdisch-Festen auf die Gestaltung der Landschaften. Kenntnis grundlegender Kategorien wie maritimes und kontinentales Klima, Land- und Seewind etc. Überblick über Lage, Größe und Klima und Morphologie

	aller Kontinente. Kenntnisse über Landschaften, Lebensformen und Kulturen in Afrika, Asien, Amerika (und evtl. Australien).
Astronomie	Kenntnisse über Jahreszeiten geo- und heliozentrisch; Mond- und Sonnenfinsternisse. Kenntnis der Präzision des Frühlingspunktes geozentrisch und deren Auswirkung auf den Sonnenstand im Tierkreis. Kenntnis der Planetenfolgen (historisch bis Kopernikus).
Biologie	Kenntnis der wichtigsten Grundnahrungsmittel. Unterscheidung von Eiweiß, Fett und Kohlehydraten. Kenntnis verschiedener, kulturell bedingter Nahrungsgewohnheiten. Kenntnis von Rhythmen und Kreisläufen in der Ernährung. Kenntnis der Gefahren von Genussmitteln wie Alkohol, Nikotin und Drogen. Kenntnis der Verdauungsorgane und des Verdauungssystems. Kenntnis der verschiedenen Gelenke im menschlichen Körper. Kenntnis des Zusammenwirkens von Gelenkknochen und Muskulatur. Kenntnis der Hebelmechanik z.B. am Ober- und Unterarm. Kenntnisse über den Bau der Wirbelsäule sowie über die Polarität von Schädel- und Gliedmaßenskelett. Kenntnisse über den Bau von Auge und Ohr sowie über die physiologischen Grundlagen des Sehens und Hörens.
Geschichte	Kenntnis der römischen Götterwelt, und der römischen Weltreichs (Königszeit und der Republik). Kenntnis von z.B. Romulus, Gracchen, Hannibal, Cicero, Caesar, Vercingetorix, Arminius. Kenntnis von Beispielen aus der Völkerwanderung . Kenntnis der Islamischen Kultur. Kenntnisse über das europäische Mittelalter: z.B. Karl der Große, die Christianisierung, das Lehenwesen, die Templer. Schriftliche Wiedergabe von biografischen Bildern. Kenntnisse über die Renaissance und die Französische Revolution. Kenntnisse über die erste Industrielle Revolution und wichtige Erfindungen im Bereich der Mechanik und der Elektrizität. Kenntnisse der zweiten und dritten Industriellen Revolution mit Erfindungen und Entwicklungen in den Bereichen der Chemie, Petrochemie, Medizin, Atomphysik und Elektronik. Kenntnisse über den Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert. Historische und soziale Ideen in ihrer Entwicklung kennen. Kausale Zusammenhänge auch fachübergreifend erfassen und wiedergeben.

Bildende Kunst	Hell-Dunkel-Zeichnen, präzise Darstellung einfacher Körperschatten. Perspektivisches Zeichnen. Erste Aquarellbilder in Schichttechnik.
Handarbeit	Anfertigung eines Stofftieres oder einer Stoffpuppe in korrekten Proportionen und natürlicher Haltung. Sachgemäße Herstellung von Schuhen oder Marionetten. Schneidern eines Kleidungsstücks (z.B. Hemd bzw. Bluse) mit der Tretnähmaschine.
Handwerk	Sicherer, fachgerechter Umgang mit dem Werkzeug. Anfertigen einfacher Gebrauchsgegenstände wie Löffel, Schalen oder Dosen aus Holz, außerdem Herstellung von Holztieren und mechanischem Spielzeug.
Gartenbau	Sachgemäße Pflege von Pflanzen und Haustieren im Garten. Anlegen von Beeten und Verarbeitung pflanzlicher Produkte.
Fremdsprachen	Beherrschen grundlegender orthographische Regeln. Nacherzählen können (gelenkt). Einfache Sachbeschreibungen geben. Aus dem Gedächtnis einfache Texte wiedergeben (schriftlich und mündlich). Diktate schreiben. Texte nach Stichworten verfassen. Erkennen und Anwenden grundlegender Grammatikstrukturen. Texte verstehen und wiedergeben. Erschließen von Bedeutungen aus dem Kontext. Inhaltsangaben in der Muttersprache (Textverständnis). Einander zuhören und auf das Gehörte eingehen (auch eine Sozialkompetenz). Eine größere Lektüre bewältigen. Selbstständiges sinnerschließendes Lesen kürzerer Passagen / Texte im Voraus. Einen Stoff darstellen, der noch nicht im Unterricht behandelt wurde. Sachverhalten aus verschiedenen Sichtweisen darstellen. Zusammenfassung des Gehörten schreiben. Erfassen von Satzstrukturen anhand untergeordneter Nebensätze, ausgehend von der Sprachlehreepoche des Klassenlehrers (Vorstufe zur Analyse). Verständnis grammatischer Phänomene im Lernkontext. Selbstständiges Formulieren eines längeren Textes in der Fremdsprache.

Musik	Eigenkreative Verwendung musikalischer Mittel in improvisatorischer oder kompositorischer Ausrichtung. Weitgehendes Beherrschen rhythmischer Grundmuster. Intervalle im chromatischen Bereich lesend bezeichnen und bei einfacher Aufgabenstellung hörend erkennen. Unterscheidung der beiden Tongeschlechter im Hören und Lesen. Theoretisches und hörendes Verständnis einer grundlegenden Akkordlehre.
Turnen	Mädchen: Am Stufenbarren Unterschwung, Aufschwung, Hohe Wende und Kippabgang. Jungen: Klimmzüge und Schwingen am Reck mit rhythmischen Handwechsel; Zugstemme und Hohe Wende.
Eurythmie	Bei der Arbeit mit Eurythmiestäben: Stabbeherrschung, Wurftechnik. Gedankliches Durchdringen und eigenständiges eurythmisches Gestalten der Raumformen und der Gebärdenfolgen der Viereckverschiebung und verwandter eurythmisch-geometrischer Formen. Ausbildung musikalischer Hörfähigkeiten, insbesondere im Unterscheiden der Stimmungen von Dur und Moll. Gestalten der eurythmischen Gebärden von Dur- bzw. Moll-Akkorden. Beherrschen grundlegender eurythmischer Seelengesten, Kopf- und Fußstellungen. Anwendung der Seelengesten in dramatischen Gedichten.

6.2 Methodenkompetenzen

Schon vor dem 14./15. Lebensjahr erproben die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den Erwachsenen die Tragfähigkeit ihrer eigenen Urteile. In ihrem Verhalten setzen sie auch während des Unterrichts immer stärker eigene Akzente und geben dadurch zu erkennen, dass sie die Gestaltung ihrer Lernprozesse zunehmend selbst übernehmen. Um sich auf die eigenständige Arbeitsweise der Oberstufe vorzubereiten, benötigen die jungen Menschen nun eine umfassende Sicherheit in der Anwendung verschiedener Methoden. Dabei sind fünf Aspekte zu unterscheiden.

a) Kenntnis und sicherer Umgang mit verschiedenen Arbeitstechniken:

Im Hinblick auf den Hauptunterricht wurde oben eine Vielzahl von Methoden aufgeführt, die alle Schülerinnen und Schüler inzwischen kennen und sicher beherrschen sollten. (vgl. 2.5) Der Fachunterricht erweitert dieses Spektrum an Methoden erheblich, insbesondere in den Bereichen von Kunst, praktischer Tätigkeit und Bewegung. Die jungen Menschen sollten sich nun ein Bewusstsein verschaffen für die vielfältigen Arbeitstechniken, die sie bereits anwenden können. Im reflektierenden Gespräch bemerken sie die Neigungen, Stärken und Schwächen, die sie selbst und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei der Arbeit erkennen lassen. Dies soll selbstverständlich ohne persönliche Bloßstellungen geschehen. Besondere Projekte wie das Klassenspiel, Feiern oder Exkursionen geben jedem Einzelnen Gelegenheit, seine besonderen Kompetenzen für das gemeinsame Ziel einzusetzen.

b) Kreativität und Selbstvertrauen, um neue, sachgemäße Methoden zu finden oder zu entwickeln:

Wichtiger noch als die früher erworbenen und angewandten Methoden ist die Kompetenz, angesichts neuer Herausforderungen die eigenen Arbeitstechniken zu erweitern. Dieser Vorgang ist jedem Erwachsenen bekannt, der sich veranlasst sieht, ein unvorhersehbares Problem allein zu lösen. Wichtig ist dabei, dass eine Aufgabe als solche erkannt und angenommen wird; sie muss in irgendeiner Hinsicht sinnvoll erscheinen. Erst ein Mindest-

maß an Verbindlichkeit bewirkt, dass wir eigene Strategien entwickeln, um zum Erfolg zu kommen.[52]

c) Übersicht und Urteilsvermögen, um die Methoden angemessen einzusetzen und sinnvoll zu kombinieren:

Während die Kinder in den unteren Klassen beim Einsatz von Arbeitsmethoden noch stärker auf die Anleitung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer angewiesen sind, wird es zunehmend wichtig, dass sie sich einzeln oder in Gruppen einen Überblick über mögliche Arbeitstechniken verschaffen, eigene Vorschläge machen, verschiedene Verfahren erproben und anschließend deren Vor- und Nachteile diskutieren. Dabei gilt es, einen gesunden Mittelweg zwischen zwei problematischen Tendenzen zu finden: Einerseits könnte die Gewohnheit dazu verleiten, ineffiziente oder ungeeignete Arbeitstechniken anzuwenden, wenn das überschauende Bewusstsein fehlt. In anderen Fällen entsteht dagegen die Gefahr, dass eine abstrakte Methodendiskussion die innere Verbindung zur Aufgabe gar nicht erst entstehen lässt.

d) Das Allgemeine im Speziellen entdecken und anfänglich abstrakt formulieren:

Dieser Vorgang bildet eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung der überschauenden Urteilsfähigkeit. Die naturwissenschaftlichen Fächer geben für entsprechende Bemühungen ebenso vielfältige Anlässe wie die Mathematik und der muttersprachliche Unterricht. Allgemein lässt sich der Vorgang so beschreiben, dass die jungen Menschen in einzelnen konkreten Phänomenen die Regelmäßigkeiten und Gesetze entdecken. Sie sollten dann zunehmend in der Lage sein, diese in eigenen Worten zu formulieren und selbständig weitere Anwendungsbeispiele zu finden.

e) Selbstkritischer und produktiver Umgang mit eigenen Fehlern:

Aus jedem Fehler kann bekanntlich ein Lernprozess entstehen. Die Voraussetzung dafür ist, dass der Lernende sein Arbeitsergebnis mit einer angemessenen Distanz wahrnimmt, mögliche Fehler bemerkt und analysiert, um aus dieser Auseinandersetzung neue Erfahrungen zu gewinnen. Notwendige Grundlagen dafür sind einerseits eine hinreichende Fachkompetenz, um die eigene Arbeit zu beurteilen, und andererseits ein Selbstwertgefühl, das das Eingeständnis eigener Unzulänglichkeit ermöglicht.

In unterschiedlicher Weise leisten die verschiedenen Fächer ihre Beiträge zur Ausbildung der allgemeinen Methodenkompetenz.

6.3 Sozialkompetenz

Wenn das Sozialverhalten der Kinder zu einem großen Teil Ausdruck ihrer Identitätskonstruktion ist, wird es kaum durch rationale Einsicht zu beeinflussen sein. Erst wenn Werte und moralische Normen feste Bestandteile des Selbstbildes geworden sind, können sie eine handlungsleitende Wirkung ausüben. Aber moralisches Denken lässt sich offenbar nicht durch kurzzeitige Interventionen hervorrufen. Länger andauernde Förderkurse mögen zwar bei Erwachsenen und älteren Jugendlichen erfolgreich sein, dies gilt aber nicht in gleichem Maße für Kinder. Und ein konventioneller Ethik- oder Sozialkundeunterricht hat keine Effekte auf das Niveau des moralischen Urteilens. (Montada 2002, S. 639)

Auf die Frage, was die Schule zur Sozialerziehung beizutragen habe, verweist S. Leber auf Steiners Aussage: „Sie hat in allem Unterricht Lebenskunde zu geben.“ (S. Leber 1996, S. 214)

Was damit gemeint ist, führt Leber anhand verschiedener Beispiele aus. Neben dem Geschichtsunterricht der siebten bis neunten Klasse und dem Technologie-Unterricht in der Oberstufe nennt er auch die Kenntnisse der alles beherrschenden Wirtschaft: „Schon für die Mittelstufe empfahl Steiner neben Aufsätzen, weil von gleicher Wichtigkeit, das Schreiben von Geschäftsbriefen. Desgleichen, dass im Geschichtsunterricht bei der Darstellung der Antike auch die Entstehung des Geldes behandelt werden solle.“ (ebd., S. 215)

E. Schuberth berichtet von seiner Erfahrung, dass junge Menschen im Alter von 12 bis 13 Jahren ein tiefes Interesse am Zusammenhang ihres eigenen Lebens mit der gesellschaftlichen Umwelt entwickeln. „Sie wollen dabei weniger eine Rechts-oder Wirtschaftskunde des gegenwärtigen Status quo unserer Gesellschaft erfahren als vielmehr selber daran mitdenken, wie man gerecht miteinander leben kann.“ (E. Schuberth 1996, S. 344)

Er zeigt auf, wie durch eine entsprechende kurze Unterrichtsepoche die Aufmerksamkeit für weitreichende soziale Zusammenhänge geweckt werden kann: „Nach einer solchen elementaren Wirtschaftskunde zeigt sich eine Klasse in mancher Hinsicht verändert: Jeder Stift, jedes Kleidungsstück, jeder andere Gebrauchsgegenstand erscheint in einem neuen Licht. Sie sind nicht nur durch Kauf erworbene Gegenstände, sondern sie tragen in sich die Tätigkeit der anderen Menschen, und das heißt letztlich: Ein Stück Lebenszeit anderer Menschen. Lernen hat nicht nur Bedeutung im Hinblick auf mich selbst, sondern lernen wird mich einmal befähigen, für andere Menschen Leistungen zu erbringen. Dieser Gedanke kann ein Lebensgefühl wecken, welches nicht nur auf meine nächste soziale Umgebung, sondern auf die Gesamtgesellschaft gerichtet ist und Mitverantwortung wachruft.“ (ebd., S. 345)

In der Zeit des zwölften bis 14. Lebensjahres, in der die jungen Menschen nach ihrer persönlichen Identität und ihrer besonderen Rolle in der Gemeinschaft suchen, wächst ihre Verletzlichkeit ebenso wie ihre Forderung nach Gerechtigkeit. Als „gerecht“ gilt ihnen aber immer weniger die bloße Gleichbehandlung. Vielmehr werden sie aufmerksam auf die unterschiedlichen Voraussetzungen für die Handlungen jedes einzelnen Menschen.

Jedes Mitglied der Klassengemeinschaft sollte in diesem Sinne im Hinblick auf den Lernerfolg und auf das Sozialverhalten an seinen persönlichen Möglichkeiten gemessen werden. Dafür sind aber wiederum eine gegenseitige Vertrautheit und Akzeptanz notwendig. Für die Entwicklung des sozialen Handelns ist die gegenseitige Wahrnehmung der Gleichaltrigen von größter Bedeutung. Dies ist zum Beispiel in besonderer Weise der Fall beim gemeinsamen Musizieren, im Schauspiel, bei der Eurythmie oder beim Turnen.

Bereits in den ersten Schuljahren werden in einer Klasse bestimmte Rollen geprägt, Außenseiter bestimmt, erste Freundschaften gebildet. In dem entstehenden sozialen Geflecht erscheint es pädagogisch sinnvoll, gemeinsame Ziele zu verfolgen, die es jedem Teilnehmer ermöglichen, sich mit seinen besonderen Fähigkeiten einzubringen. Langfristig müsste eine Haltung der gegenseitigen Hilfeleistung gepflegt werden, damit es selbstverständlich wird, für andere zu arbeiten und Hilfe annehmen zu können. Dafür gibt es Gelegenheit in jedem Unterrichtsfach, in dem es um das Lösen von Problemen geht – etwa in Deutsch, Mathematik, aber auch bei handwerklichen-praktischen Tätigkeiten.

Im Übergang zum Jugendalter ist das Handeln durch starke Unsicherheit geprägt, oft erscheinen den jungen Menschen sogar die eigenen Verhaltensweisen unverständlich. Sie können in dieser Situation unterstützt werden, wenn sie Aufgaben aus der realen Welt aufgreifen und deren Lösung an den realen Ergebnissen überprüfen können, so dass ihr Tun erkennbare Folgen hat. Dafür werden in verschiedenen Unterrichtsfächern Gelegenheiten geschaffen, z. B. in Gartenbau, Handarbeit oder Handwerk. Gleichzeitig macht das Fühlen der Schülerinnen und Schüler eine starke Individualisierung durch; ein seelischer Innenraum entsteht, in dem starke Empfindungen und Emotionen sehr persönlich erlebt

werden. In diesem Zusammenhang entsteht die Notwendigkeit, für die gemeinsamen Aktivitäten mit Gleichaltrigen verbindliche Regeln zu finden, denen alle gleichermaßen unterworfen sind. Schon vor dem Übergang zum Jugendalter, im 11. Lebensjahr reift in den jungen Menschen die Fähigkeit, soziale Regeln nicht nur als gegeben hinzunehmen, sondern sie gemeinsam zu vereinbaren. Die Schule sollte auch für diesen Bereich die nötigen Entwicklungsbedingungen schaffen. Dafür bietet jede Form der Gruppen- und Gemeinschaftsarbeit, die in fast allen Fächern praktiziert wird, ständige Gelegenheit.

Wenn die Heranwachsenden lebens- und entwicklungsbedingt ab dem 12. Lebensjahr beginnen, sich aus Liebe oder Entdeckungsfreude in Beziehungen unter Einschluss der Option sexueller Erfahrungen zu erproben, setzt dies den Aufbau von Kommunikationsfähigkeit (Austausch darüber, was ich (nicht) will/ Verabredungen/ Diskretion/ Offenheit über Fragen von Verhütung und Ansteckung sprechen zu können etc.) voraus. Deshalb kommt der Ausbildung dieser Kompetenz in dieser Entwicklungsphase zentrale Bedeutung zu. Ohne Klischeebildung sind die körperlich-seelisch unterschiedlichen Erlebnishaltungen des weiblichen und männlichen Menschen so weit zu erfassen, dass ein respektvoller Umgang miteinander, besonders aber auch mit den Menschen des anderen Geschlechts möglich ist. Kenntnisse über Homosexualität und achtungsvoller Umgang mit individuellen Veranlagungen und Bedürfnissen sollen veranlagt werden. Die Fähigkeit, sich von sozialem Druck oder Handlungen abzugrenzen, die man nicht mit vollziehen will, soll sich in offener Atmosphäre aufbauen. Das Bewusstsein, dass sexuelle Handlungen im Kontext von Beziehungspflege, Zuverlässigkeit, Vertrauen und Liebe stehen, kann durch Lektüre, Biographiedarstellungen, Gespräche, aber auch durch Schauspielprojekte zum Bestandteil des eigenen Innenlebens werden. Häufig bedeutet dies, Vertrauen in die eigentlich an sich selbst wahrnehmbaren Wünsche aufzubauen.

6.4 Selbstkompetenz

Damit die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe selbst zunehmend die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen können, muss ihnen der Unterricht zuvor systematisch Gelegenheit zur Ausbildung ihrer Selbstkompetenz geben. Zu Beginn (unter 2.1) wurde darauf hingewiesen, dass menschliches Lernen grundsätzlich als eine Leistung der Individualität beschrieben werden kann, bei der drei Komponenten von zentraler Bedeutung sind.

Erstens kann nur von dem Ich-Wesen selbst die Aufmerksamkeit aufgebracht werden, um ein Phänomen ins Auge zu fassen.

Zweitens muss der einzelne Mensch selbst die Verbindlichkeit erleben, durch die ein beliebiger Sachverhalt für ihn zu einer Aufgabe oder zu einem Problem wird.

Drittens ist jede Evidenzerfahrung individuell: Nur der einzelne Mensch kann die Überzeugungskraft spüren, wenn er durch innere Aktivität oder spontane Einsicht die volle Gewissheit einer eigenen Erkenntnis erfährt.

Diese drei Komponenten sind wesentliche Grundlagen für die Selbstkompetenz des jungen Menschen. Im Unterricht der sechsten bis achten Klasse muss deshalb darauf hingearbeitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die genannten Erfahrungen immer wieder machen:

a) Sie müssen in der Lage sein, ihre Aufmerksamkeit bzw. Konzentrationsfähigkeit gezielt auf die für einen Lernprozess relevanten Phänomene oder Gegenstände zu richten. Für die Schulung dieser Fähigkeit sind nicht zuletzt die künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächer von großer Bedeutung.

b) Jeder junge Mensch muss sich innerlich vor allem durch Interesse, Verantwortungsgefühl oder Pflichtbewusstsein mit einer Aufgabe verbinden. Im Unterricht wird es also einerseits darum gehen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken –

nicht durch kurzzeitige, spektakuläre Effekte, sondern eher durch Inhalte, die dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen. (Vgl. 2.4)

c) Wesentlich ist schließlich die wiederholte Erfahrung der Evidenz in verschiedenen Bereichen: Bei der gedanklich errungenen Erkenntnis (Mathematik, Geometrie, Naturwissenschaften), der Stimmigkeit eines Kunstwerks (Sprachkunst, Musik, Malerei) oder der fundamentalen Sicherheit bei einer körperlichen Tätigkeit (Turnen, Handwerk)

Neben den drei genannten Komponenten gibt es vier weitere Aspekte der Selbstkompetenz, die im Übergang zum Jugendalter essentiell bedeutsam sind. (Vgl. 1.1, Tab 1)

d) Für die Schülerinnen und Schüler ist es äußerst wichtig, dass ihre schöpferischen Fähigkeiten umfassend gefördert werden. Der Unterricht sollte sie immer wieder ermutigen, eigenen Ideen zu äußern, neue gedankliche Operationen und bildliche Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben, musisch-künstlerische und handwerklichpraktische Fähigkeiten zu entfalten. Die Kreativität der Jugendlichen darf auf keinen Fall durch frühzeitige standardisierte Prüfungsverfahren beeinträchtigt werden. Wichtig sind dagegen die kreative Problemlösung, kreatives Schreiben, bildhafte Gestaltung, Musik, Handarbeit, Handwerk.

e) Von wesentlicher Bedeutung sind die beständige Übung unterschiedlicher Formen der Selbstdarstellung und die Schulung der Ausdrucksfähigkeit. Dies betrifft sowohl den verbalen, mündlichen und schriftlichen Ausdruck, künstlerische Formen der Präsentation wie auch die geschickte Körperbewegung, in der das Seelische des Menschen sichtbar gemacht werden kann. (Kreatives Schreiben, Referate, Sprachkunst, musikalische Präsentation, bildende Kunst, Turnen, Eurythmie, Schauspiel)

f) Selbstbewusstsein und Zuversicht entstehen dadurch, dass ein Mensch auf seine Kompetenzen vertraut. Wichtig ist die wiederholte Erfahrung der jungen Menschen, etwas zu können. Schon am Ende einer Unterrichtseinheit oder bei den Hausaufgaben sollten sie bemerken, dass sie etwas Neues erfahren oder eine Fähigkeit mindestens anfänglich erworben haben. Mögliche Übungsaufgaben müssen sich daher so aus dem Unterricht ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler darauf hinreichend vorbereitet sind. Darüber hinaus ist es besonders im Epochenunterricht wichtig, dass das Gelernte später in anderen Zusammenhängen angewandt wird. Wenn ein junger Mensch wiederholt erlebt, dass ein Lernergebnis nur abgefragt, dann aber nie wieder gebraucht wird, entsteht der demotivierende Eindruck der Sinnlosigkeit. Die Verwendung der früher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten schafft einerseits ein Vertrauen zu der Lehrerpersönlichkeit, andererseits ein Zutrauen zur eigenen Kompetenz.

g) Die jungen Menschen müssen schließlich auch über eine realistische Selbsteinschätzung ihrer eigenen Handlungskompetenz verfügen. Notwendig ist daher eine Kultur der sachgemäßen, konstruktiven Rückmeldung durch Lehrkräfte und Mitschülerinnen oder Mitschüler; auch das Portfolio-Verfahren muss diesen Anspruch erfüllen. Die in Waldorfschulen häufig von Schülerinnen und Schülern erhobene Forderung nach Noten offenbart das starke Bedürfnis nach einer objektivierten Beurteilung ihrer Leistungen. Die an staatlichen Schulen angewandte Praxis der numerischen Bewertung bleibt dennoch äußerst problematisch, da sie nur den Anschein einer intersubjektiven Vergleichbarkeit der Leistungen erweckt. Andererseits verlangen die jungen Menschen zu Recht ein begründetes und angemessenes Urteil über ihre Leistungen und ihre Defizite.

7. Das Jugendalter[53]

7.1 Anthropologische Entwicklungstatsachen

Wie alle Entwicklung kennt auch die menschliche „Sprünge“. Ein gravierender Einschnitt ist der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter. David P. Ausubel hat dies in folgender Weise charakterisiert: „Das Jugendalter ist ein deutlich abgehobenes Stadium der

Persönlichkeitsentwicklung, das nach bedeutsamen Veränderungen im biosozialen Status des Kindes plötzlich eintritt.“[54] Die Veränderungen betreffen die körperliche ebenso wie die geistige und seelische Entwicklung. Erstere haben einen weitgehend in den verschiedenen Kulturen allgemeinen Charakter.[55] Die Kinder wachsen, werden geschlechtsreif und weisenandere gemeinsame anatomisch-physiologische Wandlungen auf. Diese Naturvorgänge sind jedoch Potenziale, aus denen sich neue seelische und geistige Fähigkeiten entfalten bzw. entfalten können. Diese bedürfen der Anregung durch die Umwelt ebenso wie die Entwicklung der Leiblichkeit der Ernährung und Pflege. Genauer: sie ist weitgehend abhängig von dem Einfluss der sozialen Umwelt. Dies gilt insbesondere für die Gehirnentwicklung.

Das bedeutet, dass für die Entwicklung dieser Dispositionen als Grundlage für Bildung und Erziehung eine möglichst umfassende Kenntnis jener Vorgänge notwendig ist, die mit dem Jugendalter zusammenhängen, wenn die besonderen, sich im Jugendalter ausbildenden Möglichkeiten durch die Schule gefördert werden sollen. Eine Pädagogik, wie sie der Waldorfschulbewegung zugrunde liegt, die sich auf anthropologische Erkenntnisse aufbaut, wird Methoden und Didaktik, somit auch ihren „Bildungsplan“ aus solchen Erkenntnissen entwickeln.

Der Begründer der Waldorfpädagogik Rudolf Steiner hat wesentliche Anregungen für die Erkenntnis der Charakteristika des Jugendalters seit 1907[56] und vor allem nach der Gründung der ersten Waldorfschule 1919 gegeben, insbesondere als die ersten Klassen in die Oberstufe hinauf wuchsen.[57] Seitdem wurde in vielfältiger Weise an den das Jugendalter betreffenden Fragen gearbeitet. Diese Arbeit fand ihren Niederschlag in der Entwicklung des Lehrplans, der weiter bis heute „work in progress“ ist.[58] Daneben erschien eine Vielzahl von Aufsätzen zur Thematik.

Die hier gestellte Aufgabe, *Entwicklungsaufgaben* und im Weiteren darauf aufbauend Kompetenzen für die Schulzeit im Jugendalter zu formulieren, erfordert einen Neuzugang zu den Erscheinungen, die das Jugendalter in physischer, seelischer und geistiger Hinsicht ausmachen. Dies soll die Grundlage für die Formulierung jener Aufgaben sowie im Anschluss daran der je zu erwerbenden Kompetenzen sein. Selbstverständlich können nicht alle Details aufgeführt werden, sondern nur das, was für diese Aufgabe essentiell notwendig erscheint.

Die körperlichen Entwicklungserscheinungen sind Basis für die Möglichkeiten künftiger Entwicklung seelischer und geistiger Fähigkeiten und bieten damit Dispositionen, die realisiert werden können – oder nicht. Sie bedürfen der Förderung. Dabei erhebt sich die Frage, welche Dispositionen sind dies und welche sollen oder können durch Anregungen etwa in der Schule unterstützt, gestärkt, entfaltet werden, welche nicht? Und welche Entwicklungsaufgaben haben die Jugendlichen selbst, – aber auch: welche haben damit Bildung und Erziehung im Jugendalter [59] in Bezug auf die soziale Umwelt und ihre Anforderungen? Weiter stellt sich die Frage, ob es bestimmte zeitliche Wegmarken gibt, die in einem mehr oder weniger festen zeitlichen Rahmen erreicht werden sollten, analog zu den - relativ - stabilen Entwicklungsrhythmen der Leiblichkeit.

Die Erfassung dieser Aspekte bildet die Grundlage für eine anthropologisch fundierte Jugendpädagogik, damit auch für die Formulierung von Entwicklungsaufgaben und dann zu entwickelnden Kompetenzen für das Jugendalter.

Eine Vorbemerkung zu dem Verhältnis von Entwicklungsaufgaben und den zu erwerbenden Kompetenzen: Entwicklungsaufgaben werden hier so aufgefasst, dass sie die in größeren biografischen Abschnitten (z.B. Mittlere Kindheit, Ende der Kindheit, Adoleszenz, frühes Erwachsenenalter/Postadoleszenz) aufgrund der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklungspotenziale zu erreichenden Entwicklungsziele beschreiben. Kompeten-

zen geben die innerhalb dieser Phasen in kleineren Schritten (Klassenstufen) zu erreichenden stärker schul- und fachbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten an.

Zunächst sollen die somatischen und psychischen Veränderungen und Entwicklungen, die den Weg zum Jugendalter markieren, dargestellt werden. Im Anschluss daran werden die Entwicklungsaufgaben, die sich für die Jugendlichen und für den Unterricht ergeben, skizziert. Es folgt die Beschreibung der in einzelnen Fächern zu erreichenden Kompetenzen. Eine Differenzierung in Bezug auf die Geschlechter kann hier nur andeutungsweise erfolgen.[60]

Die Beschreibung dieser Phänomene und der Entwicklungsaufgaben hat ihren Focus in der Orientierung auf die Waldorfpädagogik und die Anregungen Rudolf Steiners für die Pädagogik des Jugendalters. Hier ergeben sich ein terminologisches und ein wissenschaftliches Problem. Es gilt, dass zu einem Verständnis der Waldorfpädagogik eine Vertrautheit mit der Terminologie, deren sie sich bedient, gehört. Hier können insofern Brücken für den Nichtvertrauten geschlagen werden, als dieses Problem durch eine allgemeinverständliche Sprache sowie den Versuch gelöst werden kann, die heute übliche wissenschaftliche Terminologie zu verwenden. Dies hat jedoch bestimmte Grenzen. Die Konnotationen, die mit jeder Terminologie verbunden sind, können differieren. Die Gefahr besteht somit, dass identische Termini unterschiedliche Bedeutung haben können und damit ein - u. U. entscheidender - Teil des Sinnes verloren geht oder verdeckt wird.

Ein gutes Beispiel hierfür ist der Gebrauch des Wortes „Ich“. Er wird in verschiedenen Wissensgebieten sehr unterschiedlich verwendet. Es hat in der psychoanalytischen Psychologie und anderen Richtungen jeweils andere Bedeutungen.[61] Hier soll auf die Besonderheiten des Sprachgebrauchs innerhalb der Waldorfpädagogik bzw. ihres Begründers Rudolf Steiner jeweils so eingegangen werden, dass Übereinstimmungen erkannt werden können und Abgrenzungen möglich werden.

Aus diesem Grund ist hier eine methodologische Bemerkung notwendig. Rudolf Steiners Ansatz geht von einem engen Zusammenhang zwischen leiblicher und geistig-seelischer Entwicklung aus. Geist und Seele aber werden aufgefasst als Essentiae, d.h. wesenhaft seiend und wirkend[62], so dass sich Entwicklung in der Wechselwirkung der drei Glieder der menschlichen Wesenheit von Leib, personaler Seele und individuellem Geist vollzieht.[63] Hier liegt eine Differenz zu heute stark an naturwissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen orientierten Anschauungen vor. In den für die Pädagogik ansonsten äußerst fruchtbaren Neurowissenschaften werden beispielsweise seelische Regungen wie Gefühle, Denkvorgänge, Willensäußerungen und das „Selbst“ als emergente Erscheinungen neuronaler und hormoneller, das Verhalten steuernder Vorgänge gesehen. Selbst moralische Entscheidungen werden ursächlich auf Prozesse im Frontalhirn sowie im limbischen System zurückgeführt.[64]

Diese reduktionistische Sicht wird von Vertretern der Waldorfpädagogik abgelehnt, nicht hingegen die Forschungsergebnisse als solche. Die implizite materialistische Deutung ist das Problem. Eine Interpretation der Denkvorgänge wäre folglich mit der Formulierung „das Gehirn denkt/entscheidet“ nicht erschöpft, vielmehr könnte gesagt werden: Das Subjekt, besser das Ich des Denkenden bedient sich des Gehirns, um zu denken oder zu entscheiden.[65] Und wie man sich des Armes und seiner Muskulatur willentlich bedient und dabei die Möglichkeit vielfältiger Bewegungen hat, zugleich aber in Kraft, Reichweite, Winkel eingeschränkt ist, so auch hier. D.h., die physiologischen Vorgänge sind Substrat geistig-psychischer Prozesse. Es ist ein meist übersehenes Faktum, dass die Interpretation neuronaler Vorgänge, wie etwa der Gefühle, Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Denkprozesse, immer von den inneren, geistigen Erfahrungen her abgeleitet und verstanden werden. Dabei werden diese von jenen begleitet.[66] Dass die leibliche Organisation beteiligt ist, ist ebenso selbstverständlich wie die Tatsache, dass ein Pianist ohne oder

mit einem zerstörten Klavier keine Musik hervorbringen kann. „Personen haben Gehirne, sie sind sie nicht“, formuliert Thomas Fuchs.[67]

Zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik gehören daher elaborierte Auffassungen über die leibliche und die innere Wesenheit des Menschen („Wesensglieder“), welchen der Leib als ihr Instrument zugeordnet ist.[68] Die zugrunde liegende Methodologie begreift den Menschen als ein Ganzes, in ihm wirken physiologische Prozesse mit mentalen wechselseitig zusammen. Daher ist für eine auf Anthropologie gegründete Pädagogik, wie es die Waldorfpädagogik sein will, sowohl ein Studium der Konstitution und Entwicklung des Leibes, als auch von Seele und Geist und ihres Zusammenhanges notwendig.[69] Man kann diese pädagogische Phänomenologie mit Christian Rittelmeyer als pädagogische Entwicklungs-Morphologie bezeichnen.[70] So wird im Folgenden der Bezug zwischen leiblichen Entwicklungstatsachen und ihren seelischen und geistigen Korrelaten im Sinne dieser so verstandenen Wechselwirkung beschrieben.

1920 formuliert Rudolf Steiner die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule: im Mittelpunkt müsse die sich „entwickelnde Individualität des Kindes“ stehen. Dazu sei aber „eine Seelen-Erkenntnis, die wirklich das Wesen des Menschen aufschließt“ notwendig.[71] Im Zentrum steht die sich entwickelnde geistige Individualität des heranwachsenden Kindes und Jugendlichen. Rudolf Steiner fasst sie auf als „Entelechie“, die sich mit der Geburt in die irdischen Verhältnisse inkarniert. Individualität wird in der Waldorfpädagogik „radikal“ gedacht.[72] Das alles übergreifende Ziel von Erziehung und Bildung ist es, diesen Prozess der

Eingliederung so zu begleiten und zu gestalten, dass die zu Sozialität *und* Freiheit veranlagte Individualität sich „entfalten“ kann.[73]

Das Ich, die geistige Individualität oder einfach „der Geist“ des Menschen kann als das eigentlich lernende Wesen aufgefasst werden in Bezug auf das, was wirkliche „An-Eignung“ ist.[74] Damit ist der Geist der Wesensteil des irdischen Menschen, der über dieses Leben hinaus lernen, wachsen sich erweitern kann, den der „Trieb der Perfektibilität“ (G.W.F. Hegel[75]) auszeichnet, der überhaupt der Entwicklung fähig ist. Somit bedeutet Ich-Identität, nach der Jugendliche suchen, die Suche nach dem, womit sie identisch sein wollen, d.h. nach etwas Zukünftigem, nach etwas, was sie *werden* wollen. Friedrich Schiller hat dies als Aufgabe unseres Daseins beschrieben: „Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist.“[76]

Diese Sichtweise verändert auch den Blick auf die Frage der Entwicklungsbedingungen des Menschen. Nicht allein die Faktoren genetische Anlagen (Vererbung) und Umwelt gehen prägend in die Entwicklung des Einzelnen ein, sondern auch die in der Konstitution seiner Individualität wurzelnden Wesenszüge und Kräfte. So dass sich hieraus im Gegensatz zu einer verbreiteten Auffassung ergibt, dass Entwicklung aus diesen *drei* Faktoren in dynamischer Wechselwirkung impulsiert wird.[77]

Der pädagogische Auftrag der Schule ist daher, von Rudolf Steiner schon 1892 in folgender Weise formuliert, „die freie Entfaltung der Individualität, der einzigen Realität auf dem Gebiete der Kultur…“[78] Für die Entwicklungsphase des Jugendalters hat Rudolf Steiner die *Entwicklungsaufgabe* sechs Jahre später so gefasst: „Aber wir haben nicht die Aufgabe, unserer heranwachsenden Generation Überzeugungen zu überliefern. Wir sollen sie dazu bringen, ihre eigene Urteilskraft, ihr eigenes Auffassungsvermögen zu gebrauchen. Sie soll lernen, mit offenen Augen in die Welt zu sehen.“[79]

Zentrale Entwicklungsaufgabe ist somit die Entwicklung der individuellen Urteilskraft als eines Ausdrucks der sich allmählich zum Ausdruck bringenden Individualität. Bis dahin, also bis zur Zeit der Geschlechtsreife, ist es Aufgabe, einen möglichst großen Reichtum an Kenntnissen und Fertigkeiten zu entwickeln[80]: „Das Denken in seiner eigenen Gestalt als inneres Leben in abgezogenen Begriffen muss in der in Frage kommenden Lebensperiode noch zurücktreten. Es muss sich wie unbeeinflusst, gleichsam von selbst entwickeln, während die Seele die Gleichnisse und Bilder des Lebens und der Naturgeheimnisse vermittelt erhält. So muss inmitten der anderen Seelenerlebnisse zwischen dem siebenten Jahre und der Geschlechtsreife das Denken heranwachsen, die Urteilskraft muss so reifen, damit dann, nach erfolgter Geschlechtsreife, der Mensch fähig werde, den Dingen des Lebens und Wissens gegenüber sich in voller Selbständigkeit seine Meinungen zu bilden.“[81]

7.2 Pubertät, Adoleszenz, Jugend

Das Jugendalter ist von Erik H. Erikson als eine besondere Phase der Entwicklung zwischen Kindheit und Jugend beschrieben und mit dem Terminus „*psychosoziales Moratorium*“ bezeichnet worden.[82] Die Außenseite kann in Kürze charakterisiert werden als eine Zeit, in der die Jugendlichen ein selbst bestimmtes Leben führen wollen, ohne aber schon Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen oder überhaupt übernehmen zu können. Sie möchten einerseits ihre Entscheidungen autonom treffen, sich erproben, während sie andererseits materiell und sozial abhängig sind. Die Innenseite ist durch die Suche nach Ich-Identität gekennzeichnet und gründet sich auf Abgrenzungsversuche gegen eine Umwelt, die die Jugendlichen aber dennoch für ihre existentiellen Bedürfnisse brauchen (keine Erwerbsarbeit). [83] Das Grundthema dieser Lebensphase wird übereinstimmend von vielen Entwicklungspsychologen in der Nachfolge von Erik H. Erikson als Identitätsgewinnung charakterisiert.[84] Zum ersten Mal begegnet der jugendlichen Seele die Frage: „Wer bin ich?“[85]

Mit diesem zentralen Thema ist eine Vielzahl weiterer verbunden. Charlotte Bühler fasst diese zusammen: „Übersetzen wir dies ins Menschlich-Seelische, so haben wir die gesteigerte Sensibilität und Erregbarkeit des pubertierenden Menschen, wie sie tatsächlich zu beobachten ist, die Steigerung aller Fähigkeiten und Interessen, des Schönheitssinnes und der Putzsucht, verbunden mit der Sucht sich hervorzutun, sich zu produzieren, auch den Wandertrieb in einfacher Form und schließlich die zur Sehnsucht und inneren Unruhe und Einsamkeit umgesetzte äußere Unruhe und Motilität.“[86]

Die Fortsetzung dieser Beschreibung von Charlotte Bühler mündet in einer den Blick verengenden Sicht, indem sie von der „Primitivform“, der „Urform… aller seelischen Pubertätserscheinungen“ sagt, sie „..dient unmittelbar und direkt dem reifenden Sexualtrieb oder kann als ein Teilstück dieses komplizierten Instinktes angesprochen werden.“[87] Auf diese Sicht wird unten noch eingegangen.[88] Hier soll noch eine auf die anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik bezogene methodologische Bemerkung angefügt werden.

Rudolf Steiner hat für diese seelischen Phänomene das Einfließen einer Seelenkraft beschrieben, die er „Astralleib“ nennt. Dieser ist seinen Beschreibungen zufolge ein Glied des ganzen Menschen, der sich zusammensetzt aus vier Gliedern: dem eigentlichen physischen oder mineralischen Leib, dem die Gestaltungs- und Lebensprozesse organisierenden Lebens- oder Ätherleib, dem die drei Seelenkräfte Denken, Fühlen und Wollen bergenden Astralleib und dem geistigen Ich oder der Individualität.[89] Steiner bringt die Vorgänge, die mit dem Jugendalter verbunden sind auf die Formel, es finde die „Geburt des Astralleibes“ statt. D.h. dass sich die drei seelischen Grundkräfte Denken, Fühlen und

Wollen in neuer Weise konfigurieren. Erstens verstärkt sich deren jeweilige Potenz. Das Denken beginnt neue Qualitäten zu entwickeln und beginnt sich in den Lebensäußerungen stärker als beherrschende Macht zu etablieren. Die Gefühle gewinnen an Tiefe und Kraft, sie äußern sich in starken Sympathien und Antipathien. Der Wille tritt mächtiger hervor und sucht sich Betätigungsfelder. Zweitens durchwirkt diese drei Seelenkräfte der Drang, sie ganz aus eigener Kraft zu betätigen. Ich will *selbst* erkennen, ich empfinde mich durch *meine* Gefühle mit der Welt verbunden oder weise sie zurück, ich will *selbst* handeln – alles aus den Kräften der eigenen Persönlichkeit heraus.

Solche Begriffe kann man, sofern man eine geistig-essentielle Anschauung nicht nachvollziehen kann, als Begriffe mit heuristischer Potenz auffassen.[90] Auf die von Rudolf Steiner in diesem Zusammenhang geschilderten Charakteristika des jugendlichen Menschen wird im Weiteren jeweils eigens verwiesen.

Für die zeitliche Abgrenzung des Jugendalters folgen wir Oerter und Montada[91], die den Beginn des Jugendalters mit dem Eintreten der Geschlechtsreife ansetzen und die entwicklungsbezogenen Veränderungen dem Gebrauch der internationalen Jugendforschung entsprechend in drei Zeitabschnitte gliedern:

- *frühe Adoleszenz* zwischen elf und vierzehn Jahren;
- *mittlere Adoleszenz* zwischen fünfzehn und siebzehn Jahren;
- *späte Adoleszenz* zwischen achtzehn und einundzwanzig Jahren.

In dieser zehn Jahre umfassenden Lebensphase liegen die Veränderungen in physischer, psychischer und geistiger (intellektueller) Hinsicht, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen. Dabei werden für den Zeitraum, der hier relevant ist, nur die Schuljahre berücksichtigt, d.h. das Lebensalter von ca. elf bis achtzehn Jahren.

Um in terminologischer Hinsicht Klarheit über das Gemeinte zu schaffen, halten wir uns in der Folge weitgehend an HELMUT FEND, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.*[92] Fend unterscheidet hier die drei Begriffe Pubertät, Adoleszenz und Jugend wie folgt:

- *Pubertät* – bezeichnet biologisch-medizinische Aspekte;
- *Jugend* – hat vorwiegend soziologische Aspekte (auch allgemein für das Lebensalter) im Blick;
- *Adoleszenz* – handelt von den psychologischen Aspekten des Jugendalters. (Der Begriff „*Jugendalter*“ wird hier unspezifisch verwendet für die Lebensphase in der Entwicklung, die alle diese Erscheinungen umfasst.)

Alle drei sind letztlich aufeinander bezogen, bedingen sich gegenseitig und resultieren möglicherweise aus einer gemeinsamen Quelle.

7.3 Das fremde Haus - Körperliche Veränderungen in der Pubertät

Die biologischen Veränderungen betreffen u. a. das Skelettwachstum, das Wachstum von Herz und Lunge, die Geschlechtsreife, neurobiologische Prozesse. Einige dieser Faktoren sollen skizziert werden. Bei allen Zeitangaben ist zu beachten, dass es z. T. erhebliche individuelle Abweichungen gibt.

7.3.1 Das Skelett

Mit dem zweiten Gestaltwandel[93] zwischen dem elften bis fünfzehnten Lebensjahr (zweite Streckphase) sind tief greifende Veränderungen im leiblichen Gefüge verbunden. Zunächst handelt es sich um einen Wachstumsschub des Skeletts nach einer Phase relativer Stagnation im zehnten Lebensjahr. Die Dimensionen: [94] Bei Jungen liegt das maximale Längenwachstum in der Pubertät pro Jahr bei durchschnittlich 9,5 cm, bei Mädchen bei 8

cm. Das Ende dieser Wachstumsperiode liegt ungefähr zwischen dem sechzehnten und neunzehnten Jahr, wobei Mädchen Anfang und Ende um zwei Jahre früher erleben und Jungen am Ende 12-13 cm größer sind [95], d.h. hier zeigen sich schon die auch in anderen Bereichen (z.B. der geschlechtliche Dimorphismus in der Gehirnentwicklung) festzustellenden zeitlichen und quantitativen Differenzen zwischen den Geschlechtern.

Die Wachstumsprozesse sind gekennzeichnet durch eine körperliche und zeitliche *Asynchronie*. Das Skelettwachstum erfolgt zentripetal, beginnt an den Gliedmaßen, zuerst an Händen und Füßen, setzt sich in Unter- dann im Oberschenkel fort und vollzieht sich analog in den Händen und Armen, d.h. *vor* dem dann erst folgenden Rumpfwachstum. Erst jetzt beginnt die Muskulatur sich entsprechend zu entwickeln. Dies führt zu den bekannten Erscheinungen: Jungen etwa im Alter von vierzehn Jahren können groß gewachsen erscheinen, weil ihre Beine fast ausgewachsen sind, Rumpf und Brust erscheinen noch schmächtig, die Arme hängen daneben. Die Bewegungen machen einen Eindruck von Ungeschicklichkeit oder Schlaksigkeit.[96]

Hinzu kommt, dass der Gesichtsschädel, der „Gliedmaßenteil" des Schädels, ebenfalls wächst, d.h. Unter- und Oberkiefer, die Nase. Die Asynchronizität dieser Wachstumsvorgänge führt in diesen Phasen, verglichen mit den Proportionen des Kindes und Erwachsenen, zu einer deutlichen *Disproportionalität* im Erscheinungsbild dieser Jugendlichen („*Entharmonisierung*"[97]).

7.3.2 Organreifung

Die inneren großen Organe machen einen Prozess der Masse- und Volumenzunahme durch, nachdem sie im Wesentlichen ihren Formbildungsprozess abgeschlossen haben.[98]

Die *Lunge* nimmt in ihrer Vitalkapazität vom zehnten Lebensjahr bis zur ersten Hälfte des vierzehnten bei Mädchen um ca. 41%, bei Jungen im Zeitraum vom zwölften bis zum sechzehnten Jahr um 55% zu. Damit ist eine enorme Vertiefung des Atmens verbunden. Diese geht einher mit dem erhöhten Sauerstoffbedarf des übrigen Organismus, insbesondere der Muskulatur. Das *Herz* erfährt einen vergleichbaren Wachstumsschub.

Auch das pubertäre *Gehirn* ist – anders als man früher glaubte - noch ein unfertiges Organ. Zwar hat das Gehirn mit sechs Jahren schon 90% seines Volumens erreicht.[99] Es unterliegt von da an jedoch nicht nur einem weiteren Volumenwachstum, sondern auch inneren bedeutenden Umwandlungen, die sich vor allem in der Zeit um die Pubertät vollziehen.[100] Wie durch die Forschungen u. a. von Jay N. Giedd gezeigt wurde, baut sich das Gehirn in dieser Zeit entscheidend um.[101] Dabei konnte festgestellt werden, dass zunächst im limbischen System, dem Bereich im Gehirn, der mit Gefühlen und gefühlsmäßigen Bewertungen zusammenhängt, eine Wachstumszunahme stattfindet.[102] Dagegen entwickelt sich jener Bereich, der für Handlungskontrolle, Vorausschau der Folgen und Wirkungen eigenen Handelns, für Gedankenführung, moralisches Verhalten Grundlage ist – der praefrontale Kortex, demgegenüber mit Verzögerung. Hier findet aber dann auch ein dynamisches Wachstum statt.[103] Die Vernetzung dieser beiden Bereiche bildet sich ebenfalls erst allmählich weiter aus. Das bedeutet, dass neurobiologisch erst jetzt die Basis für ich-geführte, bewusst kontrollierte Operationen in den umrissenen Handlungsfeldern ausgebildet wird. Die Fähigkeit abstrakt zu denken wächst zugleich mit der Möglichkeit, sich selbst wie andere zu sehen, was zu der Möglichkeit besserer Verhaltenskontrolle aber auch zu emotionalen Verarbeitungsproblemen führt.[104]

Es sei angemerkt, dass eine direkte Ableitung von Verhalten aus den neurobiologischen Grundlagen immer unter dem Vorbehalt weiterer wissenschaftlicher Forschung steht:

„The connection between these structural changes and behavioral changes is only beginning to be elucidated.“[105]

Wenn auch das Gehirn sein endgültiges Gewicht im vierzehnten Lebensjahr erreicht hat, dauert der innere Umbau i. d. R. bis zum Ende der Schulzeit (Jungen).[106] Hier haben wir ein gutes Beispiel dafür, wie der Zusammenhang von geistigen Fähigkeiten und physisch-organischer Grundlage *auch* gedacht werden kann: die Ausreifung bestimmter Organe (hier des Gehirns) *ermöglicht* nun den Zugriff der Individualität, wobei es sich zugleich um eine Wechselwirkung handelt, d.h. die organische Ausreifung kann durch Lernen, Erziehung unterstützt und gefördert werden (nach dem Prinzip „use it or loose it“). Bleibt dies aus, bildet sich das Organ u. U. unvollständig aus, gerade wie es auch beim Bewegungsapparat der Fall ist.[107]

Die *Geschlechtsreife* steht in gewisser Weise im Zentrum sowohl der körperlichen Veränderungen als auch der damit verbundenen psycho-sozialen. Durch einen komplexen hormonalen Mechanismus wird die Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale ausgelöst.[108] Die Menarche bei den Mädchen tritt heute durchschnittlich mit Ende des zwölften bis Beginn des dreizehnten Lebensjahres ein.[109] Bei den Jungen ist die Geschlechtsreife durchschnittlich zwei Jahre später erreicht. Dies führt zu den bekannten Erscheinungen, dass in einer achten, neunten Klasse fast erwachsene Frauen neben noch recht kindlich erscheinenden Jungen sitzen.

Ein in seiner psycho-sozialen Bedeutung kaum gewürdigter Vorgang betrifft die Entwicklung des *Kehlkopfes* und damit verbunden der *Stimme* in der Pubertät. Durch das Wachstum insbesondere des Schildknorpels, der damit einhergehenden Verlängerung der Stimmritze und Stimmbänder, verändert sich die Stimme. Bei Mädchen wird die Stimmlage um etwa eine Terz tiefer, bei den Jungen um eine Oktav. Während dieser Vorgang bei den Mädchen fast unbemerkt glatt verläuft, macht die Stimme bei vielen Jungen eine Phase durch, Stimm-Bruch genannt, in der die Stimme oftmals kratzig, unklar wirkt und leicht bricht. Der gesamte Entwicklungsprozess sowohl bei Jungen als auch Mädchen erstreckt sich für das Individuum über rund vier bis fünf Jahre. D.h. so lange sind die Heranwachsenden vom vorpubertären Skelettwachstum an bis sie ausgewachsen sind und sich die sekundären Geschlechtsmerkmale voll ausgebildet haben, mit den Vorgängen ihres sich verändernden Leibes, mit ihrer Pubertät, beschäftigt. Für das Unterrichten in der Schule ist es ein erhebliches Faktum, dass sich diese Prozesse bei verschiedenen Individuen zeitlich so unterschiedlich vollziehen können, dass Differenzen zwischen einzelnen Jugendlichen bis zu sechs Jahren vorkommen (Mädchen).[110]

7.4 Die körperlichen Phänomene und ihre psychischen und sozialen Folgen – Entwicklungsaufgaben

Bei dem Begriff „Entwicklungsaufgaben“ sind nach August Flammer verschiedene Formen zu unterscheiden, die jedoch im Folgenden in der ihnen praktisch innewohnenden Vermischung behandelt werden.[111] Hier soll nur darauf hingewiesen werden, dass nach Flammer drei verschiedene Formen zu unterscheiden sind[112], die jedoch im Folgenden in der ihnen praktisch innewohnenden Vermischung behandelt werden:

1. Entwicklungsaufgaben, die normativ von der Gesellschaft gestellt werden (dazu gehört Schule mit Prüfungen und Abschlüssen);
2. non-normative Entwicklungsaufgaben, i. d. R. von Individuen oder Kleingruppen gestellt;
3. persönliche, selbst gestellte Entwicklungsaufgaben.

In der Literatur werden in weitgehender Übereinstimmung bei der Ausformulierung von Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter Modifikationen der von R.J. Havighurst erstellten Liste zu Grunde gelegt[113]:

1. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers;
2. Erwerb der männlichen resp. weiblichen Rollen;
3. Erwerb neuer Beziehungen zu den Altersgenossen beider Geschlechter;
4. Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen;
5. Anstreben wirtschaftlicher Unabhängigkeit und Einleitung einer beruflichen Karriere;
6. Entwicklung intellektueller Kompetenzen für ein „bürgerliches Auskommen“;
7. Erwerb eines sozial-verantwortlichen Verhaltens (soziale Kompetenzen, wie Toleranz, Abbau von Vorurteilen, Konfliktlösungskompetenzen; Sozialengagement);
8. Vorbereitung auf Heirat und Familienleben;
9. Aufbau eines Wertsystems für das eigene Verhalten;
10. Aufnahme und Aufbau intimer Beziehungen;
11. Entwicklung einer Identität;
12. Errichtung einer Zukunftsperspektive.

Nach einer Untersuchung der in der Waldorfpädagogik formulierten Entwicklungsaufgaben sollen diese verglichen werden mit obiger – sicher offenen – Liste. Es kann vorweggenommen werden, dass dieser Vergleich eine relativ große Übereinstimmung aufweisen wird – allerdings mit einigen nicht unwesentlichen Abweichungen, dass aber vor allem die Begründungszusammenhänge eine wichtige Differenz ausmachen.[114]

Da sich die mit der Pubertät verbundenen körperlichen Reifungsvorgänge, wie erwähnt, über den langen Zeitraum von etwa vier bis fünf Jahren in Bezug auf einen Altersjahrgang über etwa zehn Jahre erstrecken und die Differenzierung in der individuellen Entwicklung hinsichtlich der Geschlechter sehr stark ist, können Entwicklungsaufgaben zeitlich nur näherungsweise fixiert werden. Unter diesem Vorbehalt können Entwicklungsaufgaben bis zum Ende der neunten Klasse, d.h. bis zum vollendeten fünfzehnten Lebensjahr beschrieben werden. In dieser Zeit etwa gleichen sich die Unterschiede in der Entwicklungsdynamik der Geschlechter wieder an.[115]

In der Waldorfschule wird gerade der Zeitpunkt des Wechsels von der neunten in die zehnte Klasse in besonderer Weise wichtig genommen. Die neunte Klasse ist eine Übergangsstufe. Rudolf Steiner hat diesen Wechsel stark betont und ein vollständig verändertes Verhalten der Lehrerinnen und Lehrern gegenüber den Schülerinnen und Schülern erwartet. Äußerlich ist dies durch den Brauch gekennzeichnet, die Schülerinnen und Schüler ab Beginn der zehnten Klasse zu „siezen“. Das bedeutet, dass die Jugendlichen jetzt stärker auf sich selbst verwiesen werden, Selbsttätigkeit, selbständige Meinungsbildung angeregt werden sollen.[116]

Die einzelnen oben skizzierten körperlichen Veränderungen haben unterschiedliche Folgen für die Befindlichkeit und das Lebensgefühl der Jugendlichen. Zugleich eröffnen sie auch die Möglichkeit zur Entwicklung neuer Fähigkeiten im Bereich des Leibes, auf dem Feld des Seelischen und der geistigen Tätigkeiten.

7.4.1 Der Körper und die Seele – Die Proportionen

Ein wesentlicher Aspekt der körperlichen Reifung ist, dass der Körper aus seinen vertrauten „architektonischen“ und Kräfteproportionen herauswächst. Die damit verbundene Unsicherheit, die Erfahrung, dass der Körper nicht mehr mit den alten Mitteln zu handhaben ist, dass das Körperempfinden und die ästhetische Wahrnehmung des eigenen Körpers anders wird, kann als „Fremdheit im eignen Haus“ erfahren werden. Charakteristisch dafür ist die Wandlung im Verhältnis zum eigenen Körper. Es wird bewusster. [117] Aussehen, Figur, Gewicht, Kraft etc. können Probleme für das Selbstkonzept werden und Unzufriedenheit erzeugen.[118] Dabei unterscheiden Jugendliche zwischen Unzufriedenheit mit der Figur (wird als besonders wichtig eingeschätzt) und Unzufriedenheit mit der Physiognomie. Die unterschiedliche Entwicklungsdynamik kann zusätzlich die Probleme mit dem

Körperselbstbild verstärken. So sind früher Reife selbstsicherer, zufriedener und ausgeglichener als Spätreifende, was auch mit der Reaktion der sozialen Umwelt zusammenhängt – z.B. weil Frühreifen größere Freiräume zugestanden werden. Allerdings sind Frühreife (männliche Jugendliche) eher anfällig für deviantes Verhalten („Risikopfad“).

Die beschriebenen Vorgänge beim *Skelettwachstum* haben zur Folge, dass (insbesondere die Jungen) die – eher unbewusste - Erfahrung machen, dass sie die zunächst distal schwerer gewordenen Gliedmaßen nun auch nur schwerer beherrschen, dass ihr Ich den Willen stärker fordern muss in der Überwindung der Gravitation.[119] Dieses Erleben wird verstärkt durch das gegenüber dem Skelettwachstum verzögert einsetzende Muskelwachstum. Dieser Vorgang hat eine Innen- und eine Außenseite. In der Beziehung zur Außenwelt setzt sich der Jugendliche nun intensiver mit deren Kräfteverhältnissen auseinander. Er betätigt die Hebel seiner Gliedmaßen mit gesteigerter Intensität. Die Innen- bzw. die seelische Seite besteht in der den Jugendlichen zuwachsenden Fähigkeit und Bereitschaft, die hier wirkenden Gesetzmäßigkeiten innerlich, erkennend zu erfassen. D.h., dass sich die Fähigkeit ausbildet insbesondere die kausalen Zusammenhänge denkend zu durchdringen.[120] Rudolf Steiner formuliert hierzu:

„Jetzt wird der Mensch eigentlich erst ein richtiges Weltkind. Jetzt muss er erst mit der Mechanik, mit der Dynamik der Welt rechnen. Jetzt erlebt er erst innerlich dasjenige, was man im Leben die Kausalität nennt. In Wirklichkeit hat der Mensch vor dem 11. Jahre gar kein Verständnis für Ursache und Wirkung. Er hört die Worte. Wir glauben, dass der Mensch ein Verständnis hat. Er hat es nicht, weil er vom Muskelsystem aus sein Knochensystem beherrscht. Später, nach dem 12. Jahre, beherrscht das Knochensystem, das sich in die äußere Welt hineinstellt, das Muskelsystem und von da aus Geist und Seele. Und die Folge davon ist, dass der Mensch jetzt ein innerliches, erlebtes Verständnis bekommt von Ursache und Wirkung, von Kraft und von demjenigen, was als Aufrechtes gefühlt wird, was als Horizontales gefühlt wird …“[121]

Mit Antonio Damasio gehen wir davon aus, dass die Seele den Leib bewohnt, oder wie er formuliert: „die Seele atmet durch den Leib“.[122] Die sich ergebende *Entwicklungsaufgabe* ist daher die *Wiedereroberung und Durchdringung des Leibes als Instrument der Seele*, das neue, fremde Haus bewohnen lernen, das neue Instrument stimmen und spielen lernen. Dies bedeutet zugleich die Gewinnung eines neuen, durch diese Integration zu konstituierenden Identitätsgefühls (integrale Identität).[123]

Wie kann diese Aufgabe, die sich dem Jugendlichen stellt, von Seiten der Schule unterstützt werden? Hier kommen die Kompetenzen, die in den Fächern *Eurythmie* und *Turnen* in der Waldorfschule entwickelt werden sollen, eine eminente Bedeutung zu. In der Eurythmie ist die Aufgabe die *seelische Durchdringung der Bewegung* des ganzen Leibes in der Laut- und Toneurythmie, in den Gebärden und Bewegungen zu Sprache und Musik; im Turnen und Sport soll am Erlebnis von Kraft *deren geführte und geschickte Beherrschung und Orientierung in den Raum* entwickelt werden.124

7.4.2 Die Stimme

Die Veränderungen bei Jungen durch den *Stimmwechsel* müssen ebenfalls in ihren Auswirkungen ernst genommen werden.125 Die Stimme ist *die* Brücke zur sozialen Umwelt. Durch sie wird Sprache erst realisiert. Jungen in der Zeit des Stimmbruchs erfahren seelisch eine Unsicherheit, da das Instrument für eine Zeit merkwürdig, für die Umwelt manchmal belustigend klingt, ja gelegentlich ganz versagt. Männliche Jugendliche versuchen das durch Kraftanstrengung zu kompensieren, was sich dann als Gebrüll oder Grölen äußert. Die Stimme wird geübt, erprobt.

Dies geschieht gerade in der Zeit, in der die allgemeine Sprachentwicklung einen Einbruch erleidet, so dass hier ein weiteres Faktum der Verunsicherung in der Kommunikati-

onsfähigkeit mit der sozialen Umgebung hinzukommt. Der Jugendliche, in einer feineren Weise das Mädchen, will dieses Instrument der Kommunikation neu erobern und kann jetzt lernen, die eigenen Gestaltungsimpulse in Stimme und Sprache zu verwirklichen, sie werden jetzt erst wirklich individuell. In diesem Zusammenhang spricht Rudolf Steiner von der „ungeheuer bedeutungsvollen Metamorphose“, die während der Geschlechtsreife stattfindet.[126] Es ist ein neues Heraus- und Herantreten an die Welt, das mit diesem Vorgang verbunden ist.

Das erwachende innere Wesen der Jugendlichen, das neue Selbstgefühl, ist noch ungefestigt und neigt dazu, sich zu verbergen. Die Berührung mit der Außenwelt muss ausgehalten werden. Reaktionen auf solche Berührungen und Aufdeckungen haben noch leicht den Charakter einer Konfrontation, der man nicht gewachsen ist. Solche Berührungen rufen das *Schamgefühl*[127] hervor und münden oft in Selbstverteidigungshaltungen, die dadurch gekennzeichnet sein können, dass man gerade das, was im Inneren wirklich lebt, durch Verkehrung ins Gegenteil nach außen zeigt. Es ist ein langer Lernvorgang, der dazu führen soll, dass die Jugendlichen die Kraft und den Mut finden, in angemessener Weise ihr Inneres, ihre Auffassungen und Einstellungen selbstidentisch nach außen zu zeigen.

Hier liegen wichtige Entwicklungsaufgaben für den *Deutsch*- aber auch für den *Fremdsprachenunterricht* vor, und zwar nicht nur etwa für die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, sondern für die gesprochene Sprache selbst. *Rezitation* und *Schauspiel* sowie der *Musikunterricht* haben hier wichtige Aufgaben, die, kurz gesagt, darin bestehen, die Stimme und Sprache zu einem Instrument für den individuellen Umgang mit der Welt, für die Möglichkeit der Äußerung des eignen Inneren zu bilden.

7.4.3 Das Gehirn

Wie oben erwähnt, bilden sich die Areale im Gehirn um das zwölfte Lebensjahr aus, die eine *Ich-Führung* des Denkens, Handelns, Fühlens ermöglichen. Auch Jean Piaget sieht in diesem Alter, noch ohne Kenntnis der neurobiologischen Grundlagen, die Möglichkeit der Entfaltung neuer intellektueller Fähigkeiten aufkommen.128 Es ist der *Beginn* eines neuen Lebensabschnittes auch insofern, als die Sehnsucht erwacht, die Welt mit dem ganzen Rüstzeug der intellektuellen Fähigkeiten zu verstehen, d.h. es bildet sich mehr und mehr der Trieb nach Erkenntnis und die Suche nach Wahrheit aus. Damit verbunden entsteht jetzt die Chance, die Maßstäbe für das eigene Verhalten selbst zu formen und zu setzen. D.h. es kann sich *ein selbst gestaltetes inneres ethisches, handlungsleitendes System herausbilden*, für dessen Umsetzung in reale Handlung allerdings die Entwicklung und Schulung der Willenskräfte gehört, die in der Waldorfschule insbesondere durch die praktischen Fächer wie *Werken* und *Gartenbau* sowie die praktisch erübten *Künste* gefördert werden.

Die Gehirnuntersuchungen zeigen, dass in dieser Zeit Aufbau *und* Abbau stattfinden, wobei der Abbau interpretiert wird als Verlust weniger wichtiger bei gleichzeitiger Stabilisierung wichtigerer neuronaler Verbindungen („pruning“). Dadurch werden mentale Prozesse effizienter und sicherer, d.h. dass kognitive Leistungen zunehmend leichter und effektiver vollzogen werden können und sich ein Zuwachs der Kontrolle über Gefühle und Handlungen einstellt.[129] Dass zunächst, vermutlich durch den Abbau, Störungen der Harmonie im Inneren und im Verhalten vorausgehen, ist dem Augenschein deutlich – die weitere Entwicklung zeigt dann den stabilisierenden Effekt.[130]

„Das erste Kindesleben bis zum Zahnwechsel geht mit der unbewussten Annahme vor sich: Die Welt ist moralisch. Das zweite Lebensalter, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, verläuft in der unbewussten Voraussetzung: Die Welt ist schön. Und erst mit der Geschlechtsreife beginnt dann so recht die Anlage dafür, auch das in der Welt zu

finden: Die Welt ist wahr. Erst dann kann daher der Unterricht damit einsetzen, «wissenschaftlichen» Charakter zu bekommen. Vor der Geschlechtsreife ist es nicht gut, dem Unterricht einen bloß systematisierenden oder wissenschaftlichen Charakter zu geben; denn einen richtigen inneren Begriff von der Wahrheit bekommt der Mensch erst, wenn er geschlechtsreif geworden ist.“[131]

Rudolf Steiner hat besonderen Wert darauf gelegt, dass die moralische Entwicklung der Kinder dadurch gefördert wird, dass sie durch die Lehrerin bzw. den Lehrer „moralische Sympathien und Antipathien“ ausbilden konnten. Nach der Geschlechtsreife soll aber der „Wille, der eigene, auf die Freiheit gebaute Wille, der in die volle Verantwortlichkeit im Menschen eintritt“ dadurch weiter entwickelt werden, dass man den jungen Menschen „als einen freien Genossen neben sich“ akzeptiert. Was zuvor als Sympathie mit dem Guten und Antipathie mit dem Schlechten angelegt war, was als „empfindendes, fühlendes moralisches Urteil“ heranreifen konnte, soll jetzt umgewandelt, metamorphosiert werden so, dass die *moralischen Impulse aus dem Wesen des Jugendlichen selbst* kommen. „Erzieht man so in sittlicher Beziehung, dann steht man eben so neben dem Menschen, dass man gewissermaßen nur die Veranlassung ist, dass der Mensch sich eigentlich selber erzieht. Man gibt dem Menschen immer dasjenige, was er unbewusst will, und man gibt ihm so viel, dass er ungefährdet frei und verantwortlich wird für sich im richtigen Lebensalter… Aber man muss für den Menschen die richtige Achtung haben, für dasjenige, was im Kinde als Mensch heranwächst, die richtige Schätzung haben. Dann wird werden die Pädagogik der Moral eine moralische Pädagogik. Das heißt, das höchste Verlangen, die höchste Forderung bezüglich der Frage Pädagogik und Moral ist diese, die zur Antwort gibt: das Verhältnis, das rechte Verhältnis der Pädagogik zur Moral wird gegeben durch eine moralische Pädagogik, wenn die ganze Erziehung, die ganze Erziehungskunst selber eine pädagogisch-moralische Tat ist. Moralität der Pädagogik ist die Grundlage der Pädagogik der Moral.“[132]

Durch die neueren Erkenntnisse über die Reifung des Gehirns kann auch ein besseres Verständnis dafür erworben werden, warum auch die seelisch-moralische Autonomie erst in einem bestimmten Lebensalter errungen werden kann, da erst dann die leibliche Grundlage dafür entwickelt wird. Wie schon erwähnt, haben wir es allerdings nicht mit einem zeitlich eng fixierten Einschnitt zu tun, sondern mit einem Reifungs-Prozess, der bis zu dem Ende des Jugendalters reicht.

Interessant ist, dass auch das *Cerebellum* im Jugendalter sich weiter entwickelt. Das Kleinhirn ist relativ wenig genetisch vorprogrammiert. Daher werden auch in diesem Gehirnteil entscheidende Strukturen durch Anregung und Übung ausgebildet. Diese Entwicklung geschieht gerade im Jugendalter besonders intensiv bis in die zwanziger Jahre. Dabei werden einerseits Fertigkeiten in Bewegungsabläufen erweitert und optimiert. Neueren Erkenntnissen zufolge werden andererseits zugleich damit auch qualitativ neue Denkfähigkeiten ausgebildet bzw. ermöglicht. [133] Was in Bezug auf Bewegung physische Ungeschicklichkeit ist und durch Übung zu Geschicklichkeit entwickelt werden kann, wird auch in Bezug auf intellektuelle Prozesse geschmeidig und verfeinert, wenn entsprechende Umweltanregungen gegeben sind. Beides hängt mit jenem Teil des Gehirns zusammen: “But we now know it's also involved in coordination of our cognitive processes, our thinking processes. Just like one can be physically clumsy, one can be kind of mentally clumsy. And this ability to smooth out all the different intellectual processes to navigate the complicated social life of the teen and to get through these things smoothly and gracefully instead of lurching … seems to be a function of the cerebellum… And so we think it's intriguing that we see all these dynamic changes in the cerebellum taking place during the teen years, along with the changes in the behaviors that the cerebellum subserves.” – so der Hirnforscher J.N. Giedd.[134]

Da wir heute wissen, dass das Gehirn nur Möglichkeiten zu solchen Entwicklungen bietet, diese aber genutzt und durch die Umwelt angeregt werden müssen, stellt sich für die Zeit ab diesem Lebensalter, d.h. i. d. R. ab der sechsten Klasse, die Aufgabe, das Denken so

anzuregen, dass kausale Zusammenhänge verstehend erfasst und durchdrungen werden. In der Waldorfschule steht daher die erste Physik in der sechsten Klasse, die Chemie in der siebten, aber auch die Geschichte ist hier gefordert.[135] Dies ist allerdings erst der Anfang in der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe. Der eigentliche Schwerpunkt wird für den Übergang in die Oberstufe und die folgenden Stufen zu setzen sein. Für die Entwicklung des Denkens wird hier vielfach angenommen, dass sich die Qualität und Effizienz der kognitiven Leistungen verändert, dass kombinatorisches Denken, Proportionalität, probabilistisches Denken, logisches Schließen und die Fähigkeit zum Isolieren von Variablen eine neue Stufe erreichen (bei Piaget und Inhelder die Stufe der *formalen Operationen*).[136]

Weiter geht es um die Entwicklung eines vernetzenden, beweglichen Denkens, das nicht nur lineare Ursache-Wirkungszusammenhänge erfasst, sondern vielfältige Zusammenhänge sieht, Überschau ermöglicht und tiefer in die inneren Qualitäten und Entwicklungsgesetze und ihre Dynamik eintaucht. Die Schulung eines solchen Denkens bedeutet nicht nur Speichern von Kenntnissen, Erwerb abstrakter Erkenntnisse sondern das tätige Eindringen in die Wesenszusammenhänge der Erscheinungen. Hier wurde auch speziell für den Unterricht methodisch und inhaltlich insbesondere für den Bereich der Naturkunde vieles ausgearbeitet, was ein solches innerlich gestaltendes, nachschaffendes Denken schulen kann, das nicht vor den Erscheinungen stehen bleibt, sondern in sie verstehend einzudringen vermag („*Goetheanismus*“)[137]. Indem die Natur *nicht nur intellektuell* unter dem Gesichtspunkt von Gesetz, Kausalität und methodisch mittels Verwendung von Hypothesen und Modellen erfasst wird, sondern Entwicklung, Qualitäten, tiefere Aspekte des Wesens insbesondere der lebendigen Natur erfasst werden, kann sich eine innere Verbindung zwischen Erkennendem und dem Naturobjekt entfalten, die emotionale, volitionale *und* kognitive Fähigkeiten beansprucht. Diese Form der *Naturerkenntnis* kann eine *ökologischhumane* genannt werden.[138]

Auf diesem Feld sollte die Fähigkeit *logisch-kausal* stringent Zusammenhänge insbesondere in der Natur und in der Mathematik zu erfassen, entwickelt sein. Das Denken sollte sich hier möglichst auf konkrete Bereiche richten, die die wirkliche sinnliche Welt erfahren lassen und nicht auf Modelle und Hypothesen und andere abstrakte Konstrukte.[139] „*Weltinteresse*“140 zu wecken ist die Aufgabe, was zunächst bedeutet, Interesse an der erfahrbaren Wirklichkeit. Die Kompetenzen, die dazu in den einzelnen Fächern erlernt werden, markieren den Weg dorthin. Sie werden für die Fachgebiete im Einzelnen unten aufgeführt. Damit ist nur ein vorläufiger Markstein erreicht, denn, wie das Denken überhaupt, hat das kausale Denken Stufen der Entwicklung, die bis zum Ende der Schulzeit entwickelt werden sollen.141

7.4.4 Die Geschlechtsreife

Die Veränderungen im endokrinen System führen, wie schon erwähnt, bei den Geschlechtern zu einer zeitlich um etwa eineinhalb bis zwei Jahre verschobenen Ausreifung der Geschlechtsorgane. Mädchen haben die Geschlechtsreife bis zum vierzehnten (bzw. spätestens bis zum siebzehnten) Lebensjahr erreicht; die Jungen jeweils zwei Jahre später – d.h. am Ende der neunten Klasse, bzw. der zehnten Klasse (bei Einschulung im siebten Lebensjahr) sind die Jugendlichen im statistischen Durchschnitt geschlechtsreif.[142] Ein Verständnis dieses Prozesses in Bezug auf seinen seelischen Aspekt kann durch Beschreibung der parallel laufenden seelischen Veränderungen gewonnen werden. Dies haben schon Charlotte Bühler und Eduard Spranger hervorragend geleistet.[143]

Rudolf Steiner hat in der Zeit von 1907 bis kurz vor seinem Tod 1925 eine Fülle von Ausführungen zur Adoleszenz gemacht. Grundzüge hiervon seien kurz referiert, insofern sie die Einzelaspekte ordnen und zusammenfassen.[144]

Dies wird Licht auf die Frage werfen, in welcher Weise die Geschlechtsreife in ihrer Bedeutung für das Seelenleben der Jugendlichen in der Waldorfpädagogik verstanden wird. Es zeigt sich dabei, dass die von Rudolf Steiner geschilderten Erscheinungen eng korrespondieren mit den auch in der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur dargestellten, nur dass sie bei Rudolf Steiner in einer zusammenfassenden Seelenkunde und aus einer solchen ableitbar erscheinen. Die Brücke zwischen Rudolf Steiners Auffassungen und den Erkenntnissen der Wissenschaft liegt also vor allem in den *Beobachtungen*, die an den Jugendlichen gemacht werden, weniger in der Interpretation. Jene sind für ein Verstehen notwendig, erweisen sich aber auch als fruchtbar für die Schärfung der Wahrnehmung an den konkreten Jugendlichen insofern, als sie den Blick für die verborgenen Seiten der äußeren Tatsachen öffnen.

Zentral ist die Deutung der sich entwickelnden *geschlechtlichen Liebefähigkeit*. Hierzu sind einige Hinweise notwendig. Rudolf Steiner entwickelt den Begriff der Seele, den er z. T. synonym mit dem Terminus „Astralleib“ gebraucht, als einer wesenhaften Essentia, die „nicht von dieser Welt“ sei.[145] Es ist der Wesensteil des Menschen, der in der Kindheit noch geschützt und verborgen, im Jugendalter aber mit offenbarer Kraft sich geltend macht.[146] Mit diesem Vorgang ist verbunden, dass etwas in die jugendliche Seele von jener Welt hineinleuchtet: die Ideale.[147] Im fünfzehnten bis sechzehnten Lebensjahr treten in den Jugendlichen Sehnsüchte und Bestrebungen hervor, die sich auf die Zukunft richten; Pläne für das spätere Leben, Wünsche für die Zukunft, Träume und Ideale. Die Tatsache, dass mit dem schärfer werdenden Verstand vieles nun distanziert und kritisch gesehen wird, was früher auch auf Autorität hin angenommen wurde als Gegebenheit, verdeckt diese oft nur im Verborgenen sich bemerkbar machende Erscheinung. Kritik hat zwei Seiten. Die eine wird oft als negativ wahrgenommen, weil sie etwas Bestehendes nicht gelten lässt und in der Form nicht selten scharf und vernichtend auftritt. Die andere Seite kommt in den Blick, wenn man bedenkt, dass man eigentlich nur kritisieren kann, wenn man eine Vorstellung oder wenigstens Ahnung davon hat, wie die Welt idealer Weise anders zu sein hat. Von der sechsten Klasse an beginnen die Jugendlichen alles unter moralischen Gesichtspunkten kritisch zu bewerten. Die Gerechtigkeit / Ungerechtigkeit von Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrern; das Verhalten der Erwachsenen in Bezug auf die Kriterien umweltgerecht / umweltschädigend; artgerecht / ausbeuterisch; selbstbeherrscht / unbeherrscht; fähig / unfähig usw. Dieser „binäre Urteilscode“ wird auf alles angewandt und oft genug erkannt, dass das beurteilte Objekt, eine Person, „die“ Politiker usw. eben dem Ideal nicht entsprechen. Dass Jugendliche diesen hohen eigenen Ansprüchen an die Umwelt selbst zumeist noch nicht gerecht werden können, ist eine Entwicklungstatsache.

Eine wichtige Aufgabe muss bis in die neunte Klasse daher geleistet werden: Sie müssen die Daseinsberechtigung auch der Welt, wie sie geworden ist, anerkennen lernen – ohne ihre Ideale in Resignation oder einem ätzenden Zynismus untergehen zu lassen. Eines der Merkmale der Neigung zur Kritik ist, dass sie Offenheit verengt, den Wert des Gewordenen nicht erkennt. Hier sind Aufgaben seitens der Schule besonders im Bereich *Literatur* und *Geschichte* zu erfüllen. Die kritische Urteilskraft sollte zu differenzierter Betrachtung und umfassender Aufnahme der Tatsachen und möglichst vieler ihrer Aspekte geschult werden. Diese Offenheit wird nicht durch Konzentration auf die eigene Befindlichkeit, sondern durch Weitung des Interesses an der Welt gefördert. Dem *Kunstunterricht* kommt in dieser Beziehung eine besondere Aufgabe zu, indem große Sorgfalt auf die Bildung eines differenzierten und in die Tiefe gehenden ästhetischen Urteils verwendet wird.

In der Entfaltung der dargestellten Kräfte liegt aber auch die Quelle für die Entwicklung eines moralischen Wertesystems, das aus dem eigenen Inneren hervorgeht.[148] *Kunst* und *Religion* wirken hier am tiefsten in die geistig-seelische Bildung einer eigenständigen Moralität. Die sich im menschlichen Leben ausfaltende Welt des Seelischen hat ihren Kern in der Kraft des Begehrens („Astralleib“). Dadurch ist auch allein eine persönliche Beziehung

zur Welt möglich. Seelisch wird die Welt meine Welt, der ich durch Interesse, Sympathie oder Antipathie verbunden bin.[149] Dadurch verbindet sich die Individualität mit ihrer Umwelt. Gerade diese Kräfte erfahren eine machtvolle Verstärkung nicht nur durch die im Jugendalter sich neu strukturierenden Areale des limbischen Systems, sondern auch durch die in Volumen, Amplitude und Frequenz veränderten Organe Herz und Lunge, in denen die Gefühle aufleben.

Im Seelenleben der Jugendlichen treten jetzt mit besonderer Stärke die emotionalen Kräfte, Trieb, Begierde, Verlangen, Wünsche auf. Die Kritiklust ist zugleich auch eine Lust an der Schärfe des Denkens, der bis zu Grobheit und Gewalt gesteigerte Bewegungsdrang, die Freude an extremen Bergtouren etc. sind Ausdruck der Entfaltung der Willenskräfte. Denken, Fühlen und Wollen, diese Äußerungen der in der Seele lebenden Kräfte, machen die *Persönlichkeit* des Menschen aus. Sie sind noch nicht die eigentliche geistige Individualität. Diese wird als der unsterbliche Wesenskern des Menschen, sein *Ich* gesehen. Die Seelenkräfte stehen in einer Wechselwirkung mit diesem. Sie sind einerseits „Diener“ oder Werkzeuge des Ich[150] , das durch sie seine Lebensintentionen verwirklicht, oder, wenn sie unentwickelt bleiben, dieses dominieren und die Entfaltung dieser Intentionen verhindern können.

Die drei Seelenkräfte haben je wichtige spezifische Aspekte. So tritt das Denken zwar als Seelenfähigkeit auf, als seelische Tätigkeit, doch ragt es in den Erkenntnissen, die durch dieses erlangt werden, in den geistigen Bereich des Wesens der Dinge.[151] Die Gefühle sind zusammen mit dem Denken und Wollen Grundlage für Sozialität. Der Wille geht in die Zukunft und ist die Kraft, aus der heraus aktive Gestaltung im Leben möglich wird.

Das Entscheidende an diesen Auffassungen für eine Sicht auf die Entwicklung im Jugendalter ist, dass diese im Seelischen wurzelnden Kräfte der Persönlichkeit alles zu durchdringen beginnen. Man will aus der Kraft der eigenen Persönlichkeit erkennen, nicht mehr bauen auf dem, was Autoritäten vorgeben, die Beziehung zur Umwelt aus der Welt der eigenen Gefühle gestalten, handeln aus den Impulsen des eigenen Inneren. Die *geschlechtliche Liebe* ist dabei nur ein Aspekt. Sie ist Teil einer allgemeinen Sehnsucht, sich, nachdem die Brücken des kindlichen, autoritätsbezogenen Verhaltens zur Welt brüchig geworden oder abgebrochen sind, dieses Verhältnis zur Welt wieder zu gewinnen - nun aber aus den Kräften der eigenen Persönlichkeit. Identitätsgewinnung ist Teil davon, insofern die Abnabelung, die Abgrenzung ein notwendiger Vorgang ist, d.h. Identität durch bewusst werdende Differenz. Doch wäre dies nur ein negativer Vorgang, der der inneren Substanz entbehrte, wenn nicht Inhalte und Methoden vor allem des Unterrichts in der Schule zu dieser Substanzbildung durch An-*Eignung* der Weltbereiche beitragen würden.

Rudolf Steiner sieht die Liebe, in einem allgemein umfassenden Sinn, als die Kraft, die den Brückenschlag zu dieser Aneignung impulsiert, das Interesse weckt an der Schaffung einer neuen Weltbeziehung[152]. Die geschlechtliche Liebe ist hiervon jener Teil, der sich auf die Gewinnung einer Beziehung zum anderen Geschlecht (zumeist) bezieht: „Daher sehen wir, wie nach dem Geschlechtsreifwerden in der Tat starke Charakterveränderungen in der menschlichen Entwickelung vor sich gehen. Diese Charakteränderungen werden ja auch äußerlich bemerkbar. Nicht nur, dass das auch im Allgemeineren auftritt, was das Reifwerden zur Liebe ist, die ja nicht gleich in ihrer vollen sexuellen Form auftritt, sondern mehr in einer allgemeinen Form, so dass sich das Kind zu einem anderen Kind in einer innigen Weise hingezogen fühlt. Wir sehen insbesondere die Knaben- und Mädchenfreundschaften in der Weise sich ausbilden, die am Anfang noch nicht viel mit dem Sexuellen zu tun haben, die aber bezeugen, dass überhaupt die Entwicklung der Liebekraft, der Kraft zur Neigung für den Nebenmenschen in einer bewussteren Weise in die menschliche Entwickelung eintritt.“[153]

Dass dieser Einschlag nicht ohne Turbulenzen vor sich geht, ist verständlich und oft genug der Fall. Hier liegen die Probleme oder auch Gefahren: ein *Wille*, der sich ohne Rücksicht auf die Befindlichkeit und Bedürfnisse der Umwelt entfaltet, ein *Denken*, das ohne Gefühlsbezug zu seinen Gegenständen, gleichsam kalt die Welt betrachtet und analysiert, eine *Gefühlswelt*, die ganz in sich abgeschlossen in sich kreist.

Die sich stellende Entwicklungsaufgabe kann so formuliert werden: *Denken, Fühlen und Wollen sind in der Weise zu entwickeln, dass sie der Individualität der Jugendlichen bei der Gewinnung der neuen Weltbeziehung in sozialer Hinsicht, in Bezug auf Erkenntnis, im Hinblick auf Umwelthandeln produktiv dienen können.*

Die große, übergeordnete Entwicklungsaufgabe ist daher die Gewinnung einer Weltbeziehung durch die Kräfte des Denkens oder auch Urteilens, der Gefühle und der Betätigung des Willens (Handeln, Schaffen, Gestalten) fördernd zu entfalten – für die Schule, diesen Prozess fördernd zu begleiten. Die Entwicklungsaufgabe für die Adoleszenten ist eine doppelte und zugleich paradoxe: die Ausbildung von „Identität" und die Überwindung der auch dadurch aufbrechenden Ich-Welt-Spaltung – d.h. Gewinnung von „Sinn", Orientierung aus eigener Kraft durch „*Verbindung des Subjektiven mit dem Objektiven*" wie Rudolf Steiner formuliert: „Diese Lümmel- und Flegeljahre haben durchaus ihren Ursprung in diesem zum besonderen inneren Erfühlen kommenden astralischen Leib, der das Ich in sich schließt, das aber noch nicht zur vollen Entfaltung gekommen ist, und in dem Ringen, um in das richtige Verhältnis zum Erleben des Systems des Physischen und dadurch zur ganzen Umgebung zu kommen. Gerade weil es ein Aufsuchen eines Verhältnisses zwischen dem Objektiven und Subjektiven ist, gerade deshalb ist ein gewisses Ringen vorhanden. Und dieses Ringen drückt sich dadurch aus, dass der Mensch in diesem Lebensalter gewissermaßen das verleugnet, was er bisher entwickelt hat."[154]

Dieses Ringen kann verstanden werden als *Suche nach „Sinn"*, wenn unter Sinn verstanden wird die vierfache Eingliederung in ein zusammenhängendes Ganzes[155]:

- Erste Dimension: Eingliederung in einen Zusammenhang, in ein Größeres / Weiteres / Höheres;
- Zweite Dimension: Richtung, Orientierung gewinnen;
- Dritte Dimension: Entwicklung – sich selbst und die Welt als in Entwicklung begriffen zu verstehen;
- Vierte Dimension: moralische Selbstbestimmung.

Verstehen bedeutet, ein Abgesondertes in einen weiteren Zusammenhang einzugliedern. Das gilt auch für die Stellung des Subjektes in seiner Beziehung zur Welt, mithin auch in sozialer Hinsicht.

Sinn bedeutet zunächst auch Zwecke erfassen können; des Weiteren aber Orientierung gewinnen über Richtungen und Ziele. Dies im Hinblick auf die Evolution, auf geschichtliche Prozesse, schließlich auf die eigene Biographie.

Ohne die Tatsache der Entwicklung und der Entwicklungsmöglichkeiten bleibt Leere. Nur im Erfassen der Welt, der Natur, des Menschen als in Entwicklung begriffen, kann Sinn erfahren werden, Hoffnung, Sehnsucht und Zukunft Inhalt erhalten.

Schließlich führt alles zu der Frage: Wer bin ich – nicht nur als Gewordener, sondern als Werdender. Erfasse ich mich als Werdender, dann drängt sich aber die weitere Frage auf: Wer ist Herr meines Werdens – andere, die Gesellschaft, die „Gene"? Oder ich selbst? Jugendliche stellen sich solche Fragen. Welche Reaktionen sind denkbar auf die Erkenntnis: „Ich bin nur ein Rädchen im Getriebe, das seine Treibkraft aus anonymen gesell-

schaftlichen Mächten oder Mechanismen der Natur erhält?“ Resignation, Zynismus, Entschluss zu maximaler egoistischer Nutzung aller Chancen zu „Selbstverwirklichung“ und Genuss können Folgen sein.

Der historische Trend zu Individualismus und Selbstbestimmung in der Neuzeit stellt vor die Entscheidung: seine Bestimmung aus eigener Kraft gewinnen oder fremdbestimmtes Objekt zu sein. *Sinngebung* ist eine Aufgabe, der sich der junge Mensch in einer Welt der Kontingenz gegenüber gestellt sieht.[156]

Somit ist eine elementare Entwicklungsaufgabe Jugendlicher und damit auch Anforderung an Schule und Unterricht: die Kräfte zu entwickeln, die Sinnsuche sinnvoll machen können.

Gunther Klosinski schreibt: „Pubertät als Entwicklungsphase bedeutet vermehrter Hunger nach Sinngebung und sinnlich-leibhafter Erfahrung. Und so, wie die traditionellen Pubertätsriten Sinngebung und Sinnstiftung bewirken, müssen alle Hilfestellungen für unsere Jugendlichen dem Verlangen nach Sinngebung Rechnung tragen.“[157]

Spezifisch in Bezug auf die *Sexualität* geht es einmal um ein Gleichgewicht, das zwischen dem Innen und dem Außen („Weltinteresse“) gewonnen werden muss. Das bedeutet auch, dass Sexualität in zweierlei Hinsicht zu entwickeln ist: sie darf weder das Subjekt noch den anderen Menschen „drangsalieren“.158 Nicht allein die biologische Funktion der Zeugung neuen Lebens, das bloße Ausleben der Triebe, sondern Freude und Lust an der Sinnlichkeit sollte im Sinne einer Leib, Seele und das Verhältnis zur Mitwelt integrativ berücksichtigenden Pädagogik zusammengehen mit einem das Du und dessen Befindlichkeit und Bedürfnisse einbeziehenden Haltung. Das heißt, es geht um die Entwicklungsaufgabe, ein *„sinn“-getragenes Verhältnis zur Sexualität* zu entwickeln. Eine Erziehung in diese Richtung kann nicht nur durch eine besondere Sexualpädagogik gelingen, sie bedarf vielmehr der Sensibilisierung des Erlebens, sozialen Verhaltens, ästhetischer Gestaltungsfähigkeit im umfassenden Sinn, was nur im Rahmen einer allseitigen Willens-, ästhetischen und ethischen Bildung gelingen kann.[159]

Zusammenfassend können die Entwicklungsaufgaben für die beginnende und weitere Oberstufenzeit so formuliert werden: Die Individualität muss mit dem von neuen Kräften erfüllten Seelenleben ein neues Verhältnis zu ihrem Leib und zugleich mit der umgebenden Welt gewinnen – jetzt ganz aus eigenem, innerem Antrieb. Rudolf Steiner hat dies als dritte, neue Stufe in der Erziehung beschrieben[160]: Die erste, bezogen auf das Lebensalter bis zum siebten Jahr, steht unter dem Motto „*gestaltende Erziehung*“; die zweite bis zur Geschlechtsreife wird als „*belebende Erziehung*“ bezeichnet; die dritte ab der Geschlechtsreife steht unter dem Motto „*erweckende Erziehung*“. Sie wird wie folgt charakterisiert: „Alles, was über die Geschlechtsreife hinausgeht, muss so wirken auf den jungen Menschen, auf den jungen Mann, das junge Mädchen, dass die Entstehung des eigenen Urteils, diese innere Selbständigkeit, wie ein fortwährendes Aufwachen erscheint. Wenn man über die Geschlechtsreife hinaus jemandem etwas von außen beibringen will, tyrannisiert man ihn, man versklavt ihn. Wenn man die ganze Erziehung so leitet, dass man von diesem Lebensalter ab, von der Geschlechtsreife ab, alles aufnimmt so, wie wenn jemand aus dem Schlaf erweckt wird — der Mensch hat bis dahin geschlafen in Bezug auf die Beurteilung von dem oder jenem, es kommt ihm jetzt vor, als ob er sein eigenes Wesen aus sich herausruft — dieses Gefühl, dass es sein eigenes Wesen ist, das aus ihm herauskommt, dass der Lehrer ihm nur der Anreger, der Erwecker ist, das kann man entwickeln… dann wächst man hinein in den Gebrauch seines eigenen Urteils, dann wird die spätere Erziehung, der Unterricht ein erweckender. Und wenn man als Lehrer, als Erziehender, seiner Gesinnung nach tief durchdrungen ist von diesem Erweckenden, dann weiß man auch im Stil, in der Haltung, im Vortrag alles so zu gestalten, dass dasjenige, was nun eigenes Urteil sein soll desjenigen, der belehrt, der erzogen wird,

dass das wirklich aus dem Betreffenden herauskommt, dass es in einer gewissen dramatischen Steigerung geht bis dahin, wo er selber nun einsetzt mit dem inneren Betätigen, das gerade im astralischen Leib lebt… Damit sprechen wir ja, indem wir in der richtigen Weise zum astralischen Leib sprechen, zu dem Unsterblichen des Menschen.“161

7.4.5 Entwicklungsaufgaben bis zur 12. Klasse

Die bisher dargestellten Entwicklungstatsachen haben, insofern sie das Jugendalter betreffen, eine zeitliche Spannweite bis in das achtzehnte, neunzehnte Lebensjahr, ja auch darüber hinaus. Einzelne Jahrgangsstufen werden unten differenzierter in Bezug auf die Kompetenzen dargestellt, die in einzelnen Fächern im Zusammenhang mit den allgemeiner formulierten Entwicklungsaufgaben zu erreichen sind. Für die Zeit, in welcher der Schulbesuch endet, also um das achtzehnte Lebensjahr, gilt es, die Grundlagen dafür zu legen, dass die jugendlichen Erwachsenen in sich die Kraft zu einem *selbst bestimmten Leben* entwickeln können. In der Sprache der Waldorfpädagogik: die Seelenkräfte des erkennenden Denkens, des die Welt mitfühlenden Erlebens und des die Bedingungen und Bedürfnisse der Welt einbeziehenden Handelns sollten so weit entwickelt sein, dass sie der Führung des Ich, der Individualität folgen können, so dass im weiteren Verlauf des Lebens der eigene Schicksalsfaden, die eigenen Aufgaben gefunden, erkannt, ergriffen und verwirklicht werden können. Dies ist ein Ziel, das schließlich eines Lebens bedarf und nicht schon in der Schulzeit erreicht werden kann. Die Instrumente aber für die Erreichung dieses Ziels so weit als möglich zu entwickeln, ist die Aufgabe, die zum Ende der Schulzeit anzustreben ist.

Gegenüber den früheren Klassenstufen, in denen einzelne Gebiete vertieft in Epochen behandelt wurden, tritt jetzt ein Prinzip an die Stelle, das die Fähigkeit der Überschau entwickeln soll. Die Geste des Ich ist das Überschauen aus der Perspektive der Aufrechten. So stehen am Ende der Schulzeit die großen Überblicksepochen in Geschichte, Literatur, Botanik, Evolution usw. Das Ziel ist: *kompetentes Urteilen und Handeln aus Ich-Kompetenz* und *mit Selbstbewusstsein der Welt gegenüber und in ihr stehen*.

7.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Zusammenfassung und Übersicht

Die bisher dargestellten Entwicklungsaufgaben lassen sich in einer Übersicht zusammenfassen. Dabei sollen sie hier zugleich entsprechend den entwicklungsbezogenen Ausführungen in eine zeitliche Gliederung gefügt werden. So können die entsprechenden Kompetenzen später in diesen Rahmen eingegliedert werden. Leitend sind die Stufen Klasse 10 und 12. Die Zwischenstufen zu den Klassen 9 und 11 würden in einer Feingliederung nochmals zu einer Unterteilung führen, die jedoch aus jenen Stufen ableitbar sind. Dies soll im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kompetenzen in den einzelnen Fachbereichen angedeutet werden.

7.5.1 Übersicht über die Entwicklungsaufgaben

A. Das Jugendalter übergreifende Entwicklungsaufgaben

- freie Entfaltung der Individualität
- die eigene Urteilskraft entwickeln, das eigene Auffassungsvermögen gebrauchen
- Initiativkraft entwickeln
- Humanität entwickeln
- Kraft zu einem *selbst bestimmten Leben* entwickeln
- Ich-Identität entwickeln

B. Bis zum Ende der 10. Klasse zu verwirklichende Entwicklungsaufgaben

- die *Wiedereroberung und Durchdringung des Leibes als Instrument der Seele*, das neue, fremde Haus bewohnen lernen
- geführte und geschickte *Beherrschung des Leibes* und *Orientierung in den*
- *Raum*
- die Gewinnung eines neuen, durch diese Integration zu konstituierenden
- Identitätsgefühls (Leib-Seele-Beziehung; *integrale Identität*)
- Kraft und den Mut entwickeln, in angemessener Weise das Innere, die eigenen Auffassungen und Einstellungen selbstidentisch nach außen zu zeigen (*Authentizität*)
- Verantwortung für die eigene Leistung übernehmen
- Weltinteresse entwickeln
- den Trieb nach Erkenntnis und die Suche nach Wahrheit entfalten - aus der Kraft der eigenen Persönlichkeit erkennen (die Welt mit dem ganzen Rüstzeug der intellektuellen Fähigkeiten zu verstehen suchen)
- Die kritische Urteilskraft zu differenzierter Betrachtung und umfassender
- Aufnahme der Tatsachen und möglichst vieler ihrer Aspekte entwickeln
- Fähigkeit *logisch-kausal* stringent Zusammenhänge insbesondere in der Natur und in der Mathematik erfassen
- Entwicklung eines *vernetzenden, beweglichen Denkens*
- eine ökologisch-humane Naturerkenntnis gewinnen
- Schaffung einer neuen, auch durch Erkenntnis getragenen Weltbeziehung
- Gewinnung einer (moralisch-sinnhaften) Beziehung zum anderen Geschlecht entwickeln
- die Beziehung zur Umwelt aus eigener Erkenntnis, aus der Welt der eigenen Gefühle neu gestalten, handeln aus den Impulsen des eigenen Inneren (soziale und natürliche Umwelt)
- Kreativität entwickeln.

C. Bis zum Ende der 12. Klasse zu verwirklichende Entwicklungsaufgaben

- Denken, Fühlen und Wollen in der Weise entwickeln, dass sie der Individualität bei der Gewinnung der neuen Weltbeziehung in sozialer Hinsicht, in Bezug auf Erkenntnis, im Hinblick auf Umwelthandeln produktiv dienen können – als Instrumente der Individualität (Erkenntnis; Sozialität; Ethik)
- die Ausbildung von „Selbst-Identität“ und die Überwindung der dadurch aufbrechenden Ich-Welt-Spaltung – d.h. Gewinnung von „Sinn“, Orientierung aus eigener Kraft durch „*Verbindung des Subjektiven mit dem Objektiven*“
- Gewinnung von *Sinn*162:
  - Eingliederung in einen Zusammenhang, in ein Größeres/Weiteres / Höheres;
  - Richtung, Orientierung gewinnen;
  - Entwicklung – sich selbst und die Welt als in Entwicklung begriffen verstehen;
  - moralische Selbstbestimmung
- ein selbst gestaltetes inneres ethisches, handlungsleitendes System herausbilden
  - moralische Impulse aus dem eigenen Wesen entwickeln (*sittliche Autonomie*); Umsetzung in reale Handlung durch Entwicklung und Schulung der Willenskräfte
- Fähigkeit zur *Überschau* entwickeln
- ein „sinn“-getragenes Verhältnis zur Sexualität entwickeln die Seelenkräfte des erkennenden Denkens, des die Welt mitfühlenden Erlebens und des die Bedingungen und Bedürfnisse der Welt einbeziehenden Handelns entwickeln
- Aufbau einer ökologisch-humanen Beziehung zur Natur

- kompetentes Urteilen und Handeln aus Ich-Kompetenz - mit Selbstbewusstsein der Welt gegenüber und in ihr stehen
- Lernen als selbst organisierten Prozess gestalten

7.5.2 Entwicklungsaufgaben im Vergleich[163]

Die tabellarische Gegenüberstellung, die für die Waldorfpädagogik nur in der Gegenüberstellung entsprechende Punkte aufführt, macht sichtbar, dass einerseits kaum Differenzen in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben zwischen den von Havighurst u .a. und den für die Waldorfpädagogik formulierten bestehen. Das legt nahe, dass die Übereinstimmung dadurch bestimmt wird, dass der Vergleich auf einer relativ abstrakten Ebene gezogen wird, auf der für unsere Zeit und gesellschaftliche Ordnung Selbstverständliches formuliert ist; und möglicherweise daran, dass die eigentliche pädagogische Problematik auf dieser Ebene nicht zur Erscheinung kommt, da hier weder von konkreten Lerninhalten, Methoden und Kompetenzen die Rede ist.

Die Waldorfpädagogik ist eine Methodenpädagogik und ihre Schulen sind keine Weltanschauungsschulen.[165] Ihre Begründung erhält sie aus dem Verständnis der Entwicklungsgesetze des heranwachsenden jungen Menschen und der Wahrnehmung der Entwicklungsbedürfnisse des einzelnen, individuellen Kindes und Jugendlichen. Nicht aber stehen im Vordergrund die Anforderungen, die Staat und Gesellschaft an Erziehung und Bildung stellen.[166] Dieser Ansatz aber wird in einer Reihe der oben in der linken Spalte formulierten Entwicklungsaufgaben deutlich. So, wenn vom Erwerb intellektueller Kompetenzen für ein „bürgerliches Auskommen“ die Rede ist, oder von der Einleitung einer beruflichen Karriere. Wenn „die Entwicklung einer Identität“ aufgeführt wird, wird sich bei einer tieferen Analyse zeigen, dass sich hier andere Vorstellungen damit verbinden, als sie der Waldorfpädagogik zugrunde liegen.[167]

Der nähere Vergleich mit den für die Waldorfpädagogik aufgeführten Entwicklungsaufgaben zeigt auch, dass sie eine ganze Reihe von Aufgaben enthalten, die in der Havighurst-Tabelle nicht vorkommen, die aber für die Entwicklung der Jugendlichen heute als essentielle Herausforderungen anzusehen sind. Dazu gehören etwa die Aufgaben, ein ökologisch-humanes Verhältnis zur Umwelt zu entwickeln, „Sinn“ in der oben bezeichneten Bedeutung zu erfahren und andere. Die Havighurst-Tabelle nimmt sich demgegenüber z. T. recht „bürgerlich“ aus.

Zwei konstitutive Elemente zeigen das Eigene der Waldorfpädagogik: ihre Methodik und deren anthropologische Begründung einerseits sowie auch die Inhalte des Unterrichtes, die nicht nur ihrem Aufbau nach den sachlogischen Anforderungen der Inhalte folgen, sondern in ihrem Gehalt nach Bedeutung für die jeweilige Entwicklungsstufe der Heranwachsenden haben, d.h. bezogen sind auf die entsprechenden Entwicklungsaufgaben. Dies wird sichtbar in der Beschreibung der Kompetenzen, die hier vorgestellt werden, die Methodik ist nicht Gegenstand dieses Bandes.

8. Kompetenzen im Rahmen der Entwicklungsaufgaben in der Oberstufe

Die beschriebenen Entwicklungsaufgaben (s. Kap. 7) sind als großer Rahmen zu denken, in den sich die Kompetenzen einfügen, die jeweils innerhalb dieses Rahmens in kleineren zeitlichen Schritten (Klassenstufen) zu erreichen sind. Sie sind bezogen auf die einzelnen Fachbereiche, wie sie in der Oberstufe der Waldorfschule unterrichtet werden. Abweichend von den bisher üblichen Lehrplänen, die im Wesentlichen inhaltsbezogen sind,

werden durch Kompetenzbeschreibungen die von Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Kompetenzen und die Mittel und Wege, wie diese zu erreichen sind, in den Mittelpunkt gestellt. Lediglich die Fachkompetenzen erhalten eine vorwiegend auf Inhalte fokussierte Darstellung, die den früheren Lehrplänen angenähert ist. Da allerdings auch die Inhalte selbst bildungswirksam sind, ist dieser Aspekt wesentlich, weshalb nicht nur Methoden-, Sozial und Selbstkompetenzen zu beschreiben und in ihrer Wirksamkeit aufzuzeigen sind, sondern auch die an Inhalten orientierten Fachkompetenzen.

Wir werden hier im Folgenden als Marksteine die Klassen 10 und 12 ansetzen. Daher werden in diesem Kapitel – jeweils getrennt - die Kompetenzen aufgeführt, die sich auf die Klassenstufen 9 bis 10 sowie auf die Klassenstufen 11 und 12 beziehen.
In Kapitel 9 werden dann die fachbezogenen Lehrpläne vorgestellt, die diese Sichtweise im Wesentlichen beibehalten.

Die Wahl der Zäsur bei Klasse 10 wirkt im Rahmen der Waldorfpädagogik problematisch. Der Übergang zu Klasse 9 gilt weitgehend als *der* entscheidende Einschnitt.[168] Der Lehrplan war ursprünglich auf acht Jahre angelegt, da 1919, im Gründungsjahr der ersten Waldorfschule zunächst noch keine Oberstufe vorgesehen war. Hier sollte den Schulabgängern eine möglichst abgerundete Bildung gegeben werden. Als die Oberstufe eingerichtet wurde, war die neunte Klasse in besonderer Weise charakteristisch anders konzipiert als die vorhergehenden Klassen: Keine Klassenlehrerin bzw. kein Klassenlehrer mehr, stattdessen nur noch für die verschiedenen Fächer akademisch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die nun abwechselnd den fachbezogenen Unterricht in Epochen gaben. Auch in Bezug auf den Lehrplan war in einzelnen Fächern eine deutliche Zäsur angelegt.[169] Die meisten Waldorfschulen orientieren sich bis heute an diesem Konzept. Einige Schulen sind dazu übergegangen eine Mittelstufe von Klasse 7 bis 9 einzurichten. Hier unterrichten schon ab Klasse 7 auch in den Epochenunterrichtsfächern verschiedene Lehrerinnen und Lehrer.[170] Der eigentliche Beginn der Oberstufe wäre damit entweder mit dem Eintritt in die zehnte Klasse oder mit der siebten Klasse anzusetzen. Deutlich ist, wenn man die Entwicklung der Jugendlichen ins Auge fasst, dass das sechzehnte Lebensjahr aber durchaus einen neuen Griff nahe legt.[171] Dies findet auch Unterstützung in Ausführungen Rudolf Steiners vor der Eröffnung der ersten zehnten Klasse, indem er die neunte Klasse als letzte „Volksschulklasse“ sieht, auf „die wichtige 10. Klasse“ hinweist, die Differenzierung zwischen Unterrichtsinhalten und methodischem Vorgehen für Mädchen und Jungen fordert.[172] Steiner fordert weiter: „…es handelt sich darum, die ganze Pädagogik und die ganze Didaktik in ein elementares Gefühl zusammenzufassen, so dass Sie gewissermaßen in Ihrer Seele die ganze Schwere und Wucht der Aufgabe empfinden: Menschen hineinzustellen in diese Welt. Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben.“[173] Hier wird der Übergang „von der Kenntnis zur Erkenntnis“, d.h. die Stützung ganz auf die eigene Erkenntniskraft, das eigene, selbst errungene Urteil, besonders intensiv erlebt. Rudolf Steiner äußert hierzu: „Wenn Sie aber die Kinder von der 9. in die 10. Klasse hinüberführen, dann müssen Sie sie eben in eine andere Lebenslage versetzen, dann muss das Kind merken: Donnerwetter, was ist denn mit dem Lehrer geschehen? Bisher haben wir ihn für ein außerordentliches Glanzlicht gehalten, als einen Menschen, der viel zu sagen hat, aber jetzt beginnt viel mehr als ein Mensch zu reden: die ganze Welt beginnt aus ihm zu reden. Und wenn man in sich empfindet das intensivste Interesse an den einzelnen Weltfragen und dann in die glückliche Lage versetzt ist, sie anderen jungen Menschen mitzuteilen, dann redet die Welt aus einem…“[174]

Hinzu kommt die Gewohnheit, die Schülerinnen und Schüler mit dem Eintritt in die zehnte Klasse mit „Sie“ anzusprechen – ein Einschnitt, der von manchen Schülerinnen und Schülern fast schmerzhaft erlebt, von den meisten jedoch als eine Art Würdigung ihres Erwachsenseins empfunden wird. Die größere Distanz im Vergleich vor allem zu dem mit dem Elternhaus und vielen „privaten“ Dingen des Lebens der Schülerinnen und Schüler bis dahin vertrauten Klassenlehrers lässt die Jugendlichen erleben, dass sie nun als Persönlichkeit angesprochen werden, die ihr berechtigtes Privatleben hat, die persönlich

Verantwortung auch für ihr Fortkommen in der Schule trägt, dass sie in ein freieres Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern kommen. Die Jugendlichen werden durch diese Geste symbolisch auf sich selbst gestellt. Im Verlauf der neunten oder zehnten, manchmal auch der elften Klasse wird mit den Schülerinnen und Schülern ein Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräch geführt, bei dem die Schülerinnen und Schüler über ihre Absichten in Bezug auf die Abschlüsse, die sie erreichen möchten, beraten werden können, wobei sie selbst den Stand ihrer Leistungen und auch ihrer Defizite einschätzen. Ab der zehnten Schulstufe finden diese Bildungsgespräche an manchen Schulen nur als Lehrer-Schüler-Gespräch statt. So erscheint die Gliederung in zwei übergreifende Abschnitte Klassenstufen 9 bis 10 und 11 bis 12 gerechtfertigt.

Die beiden Unterkapitel beginnen jeweils mit allgemeinen Betrachtungen zu den Bereichen Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, insofern diese fachübergreifend erworben werden. Ähnlich wie schon in den ersten Klassenstufen der Waldorfschule werden zum Ende der Schulzeit hin die Sozialkompetenz und die Selbstkompetenz wieder enger zusammengeführt im Mittelpunkt der individuellen Entwicklung gesehen. Die Methodenkompetenzen lassen sich allgemein zusammenfassen, sie sind in einer fachgebietsübergreifenden Form zu beschreiben. Dies wird im folgenden Abschnitt geschehen.

Was bis Ende der zehnten bzw. zwölften Klasse an *Fachkompetenzen sowie fachbezogenen Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen* zu entwickeln ist, wird zu den jeweiligen Fächern und Lernbereichen im Kapitel 9 dargestellt.

8.1 Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen von der 9. bis zur 10. Schulstufe

8.1.1 Methodenkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr

Die *intellektuellen Fähigkeiten* wachsen der Anlage nach (wie oben beschrieben) und sind nun zu einem ich-geführten, sowohl an den konkreten Dingen wie auch im reinen Denken (*Mathematik*) zu entwickeln. Dabei soll nicht nur logisch stringentes Denken entwickelt werden, sondern ebenso ein Zusammenhänge lebendig und beweglich begreifendes. Beobachtungen, die Schärfung der Wahrnehmung an den konkreten Phänomenen und die logisch und sachgemäße denkende Durchdringung sind als *Methodenkompetenz* zu entwickeln. Dies bedeutet zugleich, Vertrauen in das eigene Denken zu gewinnen, insofern es zu Erkenntnissen führt, die die Zusammenhänge der Dinge und ihr Wesen erhellen.

Als *fächerübergreifend* können die im neunten und zehnten Schuljahr zu erwerbenden Methodenkompetenzen wie folgt umrissen werden. Im Zentrum der methodischen Fertigkeiten, die geübt werden, steht das selbstständige Lernen und Arbeiten. Grundlegende methodische Kompetenzen sind hier selbstständiges Recherchieren, Exzerpieren und Strukturieren von Material, die Nutzung von Fachbüchern, Quellen, Karten und statistischem Material. Zum Gliedern und Strukturieren von Referaten und anderen Darstellungen gehört die Technik, Methodenansätze zu formulieren und sachgerecht anzusetzen ebenso wie eine

fachgerechte Zitierweise. Unterschiedliche Formen der Präsentation werden geübt und helfen so beim Zusammenfassen und Wiedergeben des Gehörten. Im Laufe der Arbeit gilt es, fächerübergreifende Aspekte anfänglich aufzunehmen und zu verknüpfen. Dabei sind Vergleiche und Bezüge herzustellen. Gleichzeitig entwickelt sich die Fähigkeit, sich in etwas hineinzudenken. Ein anderer Aspekt ergibt sich für die klare Darstellung von Sachverhalten mit der objektiven Prozessbeschreibung auf der Basis exakter Beobachtung. Dies spielt auch eine Rolle bei der inhaltlichen Zusammenfassung und beim Referat im mündlichen Sprachgebrauch. Die Technik der Mitschrift wird geübt, was zur Fertigkeit

führt, eine Mappe nach Anleitung, später eigenständig zusammenzustellen, das Erarbeitete zu bewerten und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Aus einer zunächst gemeinsamen Fehleranalyse kann das individuelle Fehlerprotokoll entwickelt werden.

Im ***sprachlich-literarischen*** Bereich treten als spezifische Methodenkompetenzen Fähigkeiten im Umgang mit Texten in den Mittelpunkt. Dazu gehört, die Mehrdeutigkeit von Textstellen zu erkennen und zu benennen, Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen, die Anwendung poetologischer Fachbegriffe und der produktive Umgang mit stilistischen und poetischen Mitteln, mit journalistischen Textsorten, Romanen, Sachtexten, etc. Das Erkennen und Anwenden stilistischer Mittel ist Voraussetzung für einen bewussteren Gebrauch der Sprache. Die Ausdrucksfähigkeit wird durch sprachliche Übungen entwickelt. Dazu gehört das „creative writing" ebenso wie die Fähigkeit, eine Übersetzung mit Genauigkeit unter Berücksichtigung der sprachlichen Besonderheiten anzufertigen. Techniken der Gesprächsführung werden weiterentwickelt, im Bereich der Fremdsprachen geht es darum, in zumindest einfacher Weise Stellung zu beziehen.

Im ***künstlerisch-handwerklichen*** Bereich geht es um das Umsetzen fachlicher Kriterien in eigene Arbeiten (Gedichte, Szenen, Musikstücke, Bilder, Plastiken, Werkstücke in Holz und Textil, etc.). Dazu gehört zunächst, die Charaktermerkmale von Plastik, Relief, Mosaik, Fresko, Malerei, von fundamentalen musikalischen Strukturen (Wiederholungen, Variationen und andere Beziehungen von Tongebilden) sowie von Beziehungen zwischen künstlerischen Erscheinungen und menschlichen Empfindungen, Vorstellungen und Ausdrucksintentionen zu beschreiben und anzuwenden. Dies kann geschehen durch differenziertes, vergleichendes Wahrnehmen von Gestaltungsvorgängen (z.B. Arbeiten in Metamorphose-Reihen), durch bewusstes Gestalten des rhythmischen Elements in perkussiven Übungen, aber auch durch zunehmendes Differenzieren gestalterischer Prozesse und Qualitäten, z.B. im bildnerischen Bereich in der Wiederaufnahme der Farbmalerei. Die theoretische Urteilskraft wird ausgebildet, z.B. durch sinnvollen Einsatz unterschiedlicher Materialqualitäten, durch das Erfassen der Variationsbreite der einzelnen Arbeitstechniken (z.B. Koordination von Händen und Füßen) und der Möglichkeiten der bekannten Materialien im Hinblick auf spezifische Aufgabenstellungen. Werden Gesetzmäßigkeiten erkannt und materialgerecht angewandt (z.B. im Schreinern), ist eine zweckorientierte Gestaltung möglich. Zu ihr gehören zielgerichtetes, konsequentes und maßgenaues Arbeiten nach festgelegtem Arbeitsplan, die Technik Pläne zu lesen, sowie räumliches und logisches Denken. Der Umgang mit Zeitplanung ist ebenso wichtig wie die Fähigkeit, Arbeitsabläufe zu durchdenken, zu überblicken und in die Praxis umsetzen.

Für den ***gesellschaftswissenschaftlichen*** Bereich der Klassenstufen 9 und 10 gilt es methodisch-inhaltlich, Kultur- und Klimaformen in Bezug auf geographische Bedingungen zu erkennen (Vergleich Ägypten – Griechenland). Dazu wird die Technik des Kartenlesens und des selbständigen Auswertens von Karten (z.B. Klimazonen erklären) benötigt. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil ist die Arbeit mit Quellen, deren unterschiedliche Typen (z.B. Grabfunde und Artefakte etc.) erkannt, eingeordnet und interpretiert werden müssen. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sind besonders geeignet, unterschiedliche Wissensgebiete zusammenzuführen und ihre Interdependenzen zu erfassen (z.B. Rechtswesen - Gewaltenteilung – Demokratieverständnis).

Grundelement des ***mathematisch-naturwissenschaftlichen*** Bereichs ist – nicht nur als Methode – eine klare Gedankenführung, logisches, kausales Denken und die Fähigkeit, kausale Schlussfolgerungen ziehen zu können. Dazu gehört als zu erwerbende Methodenkompetenz die Sicherheit in der Anwendung von entwickelten Formeln, die Handhabung von Beweismethoden, Verbindlichkeit durch Beweisen zu erzeugen. Aus der Möglichkeit, das Gefundene durchdacht zu strukturieren und Zusammenhänge zu erkennen, erwächst die Möglichkeit, eigene Aufgaben zu entwickeln. Formal gehört dazu, Beobachtungen in eine Ordnung zu bringen, Messwerte tabellarisch notieren und in einem Schau-

bild darstellen zu können und Schematisierung von Ergebnissen zu erstellen. Das Erleben der Verwandlungsfähigkeit eines Stoffes, Verstehen von Stoffkreisläufen (Metamorphose – Flexibilität im Denken) kann dazu beitragen, dass emotionales Erleben hinter sachliches Erkennen zurücktreten kann (Objektivierung subjektiver Empfindungen). Die so ermöglichte selbständige Beurteilung von Sinneserfahrungen hilft, hinter die äußerlichen Dinge zu schauen und vom Ganzen in seine unsichtbaren Bestandteile einzudringen (Salz – Lauge – Säure). Die Vorstellungen (Theorie) in eine praxisbezogene Realität umwandeln zu können, bedeutet Urteilsfähigkeit auszubauen.

8.1.2 Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr

Zu Beginn sei noch einmal auf die Entwicklungsschritte der Jugendlichen hingewiesen, die im Übergang zur Oberstufe vollzogen werden. Die Einzelheiten sind in Kapitel 7 dargestellt. Hier erfolgt dies mit einer stärkeren Fokussierung auf die Schulsituation.

Der Übergang in die Oberstufe fällt in der Regel zusammen mit dem fünfzehnten Lebensjahr. Bis zum Ende der zehnten Klasse ist das sechzehnte Lebensjahr vollendet. Die Pubertät, und damit die körperliche Entwicklung, ist bis zum Ende des sechzehnten Lebensjahres weitgehend abgeschlossen. Die bisher stark in die körperliche Entwicklung eingebundenen Kräfte werden im Jugendlichen allmählich frei. Diese stehen ihm nach und nach vermehrt als intellektuelle, soziale und Gestaltungskräfte zur Verfügung. Sie müssen allerdings noch entwickelt, geformt und beherrscht werden.

Die Jugendlichen zeigen zwar großes Interesse an Daten und Fakten, aber auch schon zunehmend die Fähigkeit, Zusammenhänge und Hintergründe zu erfassen, soweit diese der konkreten und anschaulichen Erfahrungswelt angehören und nicht abstrakt sind, d.h. die Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen entwickeln die „praktische Urteilskraft“.[175]

Jugendliche erschließen sich zudem in diesem Alter neue Dimensionen des seelischen Erlebens, die eng mit der Geschlechtsreife verbunden sind. Diese neuen Gefühle werden in ihrem Ausmaß und in ihrer Intensität noch nicht von der sich entwickelnden Individualität beherrscht, was als Pubertätsschwierigkeit wahrgenommen werden kann. In der Waldorfpädagogik spricht man von der „Geburt des Astralleibes“.

Äußerlich zeigen die Mädchen und Jungen in diesem Alter noch deutliche Unterschiede im Entwicklungsstand: Die Mädchen sind physisch und psychisch deutlicher im Jugendstadium angekommen. Das zeigt sich zum einen in ihrer Beurteilungsfähigkeit gegenüber bestimmten Phänomenen, zum anderen in der meist schon weiter entwickelten inneren Arbeits- und Lernmotivation. Mädchen erleben weniger schulische Abstürze. Die Jungen sind zum großen Teil noch kindlicher, noch im Stimmbruch und bedürfen noch einer deutlicheren Begeisterung von außen.

Die Schülerinnen und Schüler erleben stärker als bisher Enttäuschungen ihres Vertrauens in das Gelingen eigenen und fremden Tuns, in das Schöne, Wahre und Gute. Sie sind in diesem Alter stark an Idealen orientiert und verlangen nach Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit. Es entsteht leicht eine Irritation an der Außenwelt, die sich zunächst eher extravertiert äußert. Sie bemerken aufgrund einer neuen Wahrnehmungsfähigkeit bei Erwachsenen und sich eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität. Das zeigt sich darin, dass sie tief betroffen sind über Ungerechtigkeiten oder Enttäuschungen, eigene Fehlleistungen oder die anderer. Dies führt zu einem radikalen Beurteilen fremden Verhaltens, während das eigene Ungenügen leicht übersehen bzw. verdrängt wird. Die Unkenntnis

über sich selbst ruft aber auch Empfindlichkeit und Scham hervor. Die Schülerinnen und Schüler zeigen erste Ansätze zur Eigenwahrnehmung und Selbstreflexion.

Da der seelische Innenraum als noch relativ neu erlebt wird, liegt die Sicherheit versprechende Beschäftigung mit dem Außen näher - ein unbewusster Drang der sich selbst Fremden, die erproben wollen, wer sie sind. An Idealen orientiert, fragen sie nach Wahrhaftigkeit, verlangen oft die unbedingte Realisierung eines gefassten Entschlusses oder einer Erkenntnis. Sie müssen mit der Geschlechtsreife zurechtkommen, mit ersten Lieben, mit den Kräften von Sympathie und Antipathie. Sie erleben ihr Ich stark als ihren Empfindungen ausgesetzt.

Sie sind mit dem Spektrum der Gefühlswelt konfrontiert und müssen lernen diese auszuhalten und zu beherrschen. Gleichzeitig beginnt in einem ganz neuen Ausmaß die Individualisierung der jungen Menschen, sie suchen ihre Persönlichkeit, doch können sie Gruppenzwängen nur wenig entgegensetzen, sie sind in der neunten Klasse noch nicht Oberstufenschülerinnen und -schüler im eigentlichen Sinne.

Die Schülerinnen und Schüler haben in dieser Altersstufe die Neigung sich trotzig von den Erwachsenen abzusetzen. Dies kann sich auch im reduzierten Sprachschatz bzw. im Gebrauch einer vereinfachten Sprache oder Jugendsprache äußern. Man kann das als Abgrenzung von der Erwachsenenwelt verstehen, die notwendig ist um in den nächsten Jahren der eigenen Individualität Entwicklungsraum zu geben. Dazu gehört auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler das bisher Erfahrene und Gelernte neu zu eigen machen, d.h. das Gelernte wird individualisiert. Nur wenige Schülerinnen und Schüler können schon mit abstrakten Begriffen richtig umgehen.

Jugendliche sind also gerade am Ich, an den in ihm aufsteigenden Ideen und an deren unbedingter Realisierung interessiert. Dies ist bildlich ausgedrückt die „Columbus-Situation“: Eine Idee entsteht in der Persönlichkeit, wird sehr stark empfunden und soll am noch Unerfahrenen auch mit hoher Risikobereitschaft erprobt werden. Da dies häufig nicht gelingt oder die Idee fast immer relativiert wird, erfahren Neuntklässler und Neuntklässlerinnen die Welt als zerrissen, Selbstbehauptung gegen Angriffe auf ihre Persönlichkeit als notwendig, während die Wahrnehmung von Seelischem im Gegenüber oft als er-greifend erlebt wird.

Das Bewusstwerden des Eigenempfindens kann eine Objektivierung einleiten. Da der Geschichtsunterricht in der neunten Klasse das Verhältnis von Idee und Realisation thematisiert, kann er zu einer Versöhnung der Diskrepanz durch Verstehen beitragen. Pädagogisch stehen als Aufgaben des Geschichtsunterrichts an, die „Columbus-Situation“ zu spiegeln, beim Finden des Ich-Welt-Verhältnisses fördernd zu wirken und die Mutkräfte bei den Schülern und Schülerinnen zu unterstützen.

Im Alter von fünfzehn bis sechzehn Jahren beginnen die Schülerinnen und Schüler das extravertierte Verhalten abzulegen. Das Bedürfnis nach Fakten und Zahlen verwandelt sich, indem Fragen nach dem Warum und Woher gestellt und im Sinne einer tieferen Einsicht Begründungszusammenhänge aufgesucht werden. Der Heranwachsende entwickelt die Fähigkeit, Gesetze aus der Erfahrung zu abstrahieren und die gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden. Die Steigerung des intellektuellen Vermögens wird in dem Schritt von der Kenntnis zur Erkenntnis sichtbar (theoretische Urteilskraft).

Die Orientierung der Schülerinnen und Schüler an der Meinung der Gruppe und die Neigung zum Rollenverhalten, um Anerkennung in derselben zu erzielen, werden schwächer, ohne dass darauf bereits verzichtet werden kann. Die Jugendlichen lösen sich allmählich

von den Gruppenbindungen, um einen individuellen Lebensweg einzuschlagen, hierbei kann es während der Neuorientierung zu Konflikten und Krisen kommen.

Mit dem Abklingen der seelischen Pubertätsturbulenzen ist bei den Jugendlichen oft ein deutliches Ringen zu bemerken, sich in das Weltgeschehen einzuordnen. Der eigene Standpunkt wird gesucht, nach Begründungen der menschlichen Existenz gefragt. Dieses Ringen schließt einerseits das Bemühen um einen Ausgleich zwischen der subjektiven Emotionalität und den Einsichten in Notwendigkeiten ein, bewirkt andererseits aber oft eine bis ins Radikale reichende Suche nach dem Existentiellen. Ähnlich ambivalent ist das Sozialverhalten: hier tritt häufig die Polarität von individuellem Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsbedürfnis zu Tage. Rollen werden ausprobiert, Gruppen neu gebildet, das andere ist von höchstem Interesse. Im Unbewussten der Jugendlichen deuten sich Orientierungssuche und Hinwendung zur Geschichtlichkeit des Menschen an. Die latenten Fragen gelten möglichen Welterfahrungen, Bewusstseinsarten und Weltverankerungen der Menschen. In diesem Sinne erwacht im Sechzehnjährigen ein neuer Geschichtssinn. Der eigene Standpunkt kann als Gegenwart im Durchgang vom Andersgewesenen zum Anderswerdenden erlebt werden. Die Möglichkeit, mit dem eigenen Verstand Weltzusammenhänge zu erschließen, deutet sich als Mittel an, sich aus der einseitig empfindungsorientierten Befindlichkeit zu lösen.

Neben der Radikalität im Urteil des Jugendlichen und dem Bedürfnis, die Gesetzmäßigkeiten der Welt zu durchschauen, tritt ein starkes Empfinden auf. Grenzerlebnisse werden aufgesucht und Risiken nicht gescheut. Daneben findet sich ein Verhalten, das von Trägheit und Motivationsschwäche gezeichnet ist, Gegensätzliches steht sich so gegenüber.

Die beginnende Eigenständigkeit führt auch häufig zum Erlebnis der Einsamkeit. Zurückgezogenheit und Verstummen sind Zeichen davon, Selbstzweifel können aufkommen. Die sprachliche Ohnmacht verstärkt sich und wird dem Jugendlichen bewusster. Zugleich entsteht aber eine Sehnsucht, sich differenziert zu äußern und eine eigene, individuelle Sprache zu finden. Dem kommt z.B. der *Deutschunterricht* entgegen, indem sowohl die mündliche Sprache durch Referate, Rezitation, als auch durch spezifische schriftliche Übungen gepflegt wird. Doch auch die Präzision der Beschreibung von Beobachtungen und deren Zusammenhängen (wichtig auch im *Geschichtsunterricht*) in den *naturwissenschaftlichen Fächern* tragen zur Entwicklung der Sprachkompetenz bei.

Die Entwicklung zur Ich-Identität bedeutet zugleich ein gesteigertes Selbstwahrnehmen, das sich in der zunehmenden Intensität solcher Gefühle wie Einsamkeit, Melancholie bis zu suizidalen Phantasien[176], Verliebtheit, aber auch Orientierungslosigkeit geltend machen kann. Mit der Steigerung des Selbst-Bewusstseins geht die Entwicklungsaufgabe einher, nicht nur den eigenen Leib neu zu erobern und damit die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln, sondern auch die Umweltbeziehungen einschließlich der sozialen aus eigenem Antrieb neu zu gestalten. Grundkraft für die Schaffung der neuen Brücken zur Welt ist, was oben die Kraft des „Begehrens“ und „allgemeine Liebefähigkeit“ genannt wurde.

8.1.2.1 Sozialkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr

Die für das vierzehnte bis fünfzehnte Lebensjahr beschriebenen allgemeinen Kompetenzen, die bis zum Übergang in die Oberstufe (sechzehntes Lebensjahr) zu erwerben sind, werden im Verlauf der neunten Klasse weiter entwickelt. Insbesondere sind die zur Verfügung stehenden Denkkräfte im Dienste einer bewusst geführten Urteilsbildung in den einzelnen Fächern weiter zu entfalten.

Die Intelligenzentwicklung steht auf einem Höhepunkt der Entwicklung in Bezug auf die logisch-mathematische Intelligenz.[177] Hier ist im Verlauf der neunten Klasse insbesondere in der Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern die Führungskompetenz dieser Form des Denkens an streng gesetzmäßigen Regeln, die aber zunächst hergeleitet und verstanden werden müssen, sowie an wirklichkeitsnahen Verhältnissen in Natur und Technik zu entwickeln. Die hier bis zum Ende der neunten Klasse auszubildende und zu entwickelnde Kompetenz kann als „*praktische Urteilskraft*“ bezeichnet werden.[178] Nicht umsonst werden in

den meisten Waldorfschulen in den Klassen 8 und 9 *Praktika* durchgeführt, durch die die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, praktische Aufgaben in Wald und Landwirtschaft auszuführen.

Seelische Selbständigkeit wird in Rollenspiel und Gruppenprozessen erprobt. Leitideen kündigen sich an, werden ergriffen, aber erst selten durchgetragen. Argumente, ein oft schon differenziertes Urteilsvermögen bewegen den Jugendlichen genauso wie immer noch pauschale Werturteile über Weltfragen. Selbstüberschätzung im Urteil ist ebenso möglich wie im nächsten Moment ein überraschendes Verantwortungsgefühl im Umgang mit Mitmenschen. In dieser Zeit leben Fragen in den Jugendlichen, die sie eher unbewusst in sich tragen, die dadurch jedoch kaum oder nur ungeschickt formuliert werden können. Auf solche

Fragen einzugehen, ist Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers.[179] Gelingt dies, können die Jugendlichen Sinn, und daraus Stärkung in ihrer Lebenssicherheit gewinnen. Dies lässt sich kaum in „Kompetenzen“ fassen, – am ehesten wäre dies unter „Selbstkompetenz“ einzuordnen -, ist auch nicht testbar, aber gleichwohl ein wichtiges Element ihrer inneren Bildung für das spätere Leben. Ein Beispiel hierfür sind Fragen, wie sie heute von Jugendlichen auch ausgesprochen werden: Bin ich ein Produkt meiner Eltern, deren Gene? Wer bin ich selbst? Was ist „Schicksal“? Solche Fragen können etwa in der elften Klasse durch die Vererbungslehre und die Embryologie in der Biologie, oder durch die Geschichts- und Deutsch-Epochen, in denen am Beispiel des Parzifal Schicksalsfragen, Fragen der Identität, Individualität und Entwicklung behandelt werden, Antworten finden.

In dieser immer noch brodelnden Situation ihres jungen Lebens möchten Jugendliche Lebenssicherheit gewinnen. Fragen über Leben und Tod oder über Krankheit und Gesundheit, über Partnerschaft bewegen sie mehr oder weniger bewusst, und oft werden Erlebnisse gesucht, die an die Grenzen der Belastbarkeit des eigenen Körpers führen.

Damit kann die zu entwickelnde *Sozialkompetenz* so umrissen werden: Wie im persönlichen Bereich sind im Bereich des Lernens und Arbeitens Beziehungen zu anderen bewusst zu ergreifen und zu gestalten (nur ein Teil davon wird mit dem Begriff „Teamfähigkeit“ erfasst) auf der Grundlage einer Wertschätzung des anderen (*ethische Autonomie*).

Im erweiterten Sinn sind Kompetenzen wie Flexibilität des Denkens, Transferfähigkeit u. a. für Fragen des ethischen Umgangs mit den Mitmenschen und der Natur im Hinblick auf Folgen des sozialen, technischen und wirtschaftlichen Handelns elementar wichtig. Die Schulung der sinnlichen Erlebnisfähigkeit, die die Waldorfpädagogik anstrebt, leistet einen Beitrag zur Überwindung der Abstraktionsferne von den Gegenständen unserer Umwelt und kann so die Kultur der seelischen Erlebnisfähigkeit, Distanzüberwindung und Bezugsfähigkeit unterstützen. Verschiedene Motive, Themen und Fragestellungen begleiten die Schülerin und den Schüler auf seinem Weg der Loslösung von Elternhaus und Gruppenbindungen unterstützend (siehe dazu die inhaltlichen Angaben zu den Fächern in den folgenden Abschnitten).

Als wesentliche soziale Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler in dem beschriebenen Zeitraum erwerben, kann die Objektivierung und Entwicklung eines gesunden Ich-Welt-Verhältnisses genannt werden. Diese schafft die Fähigkeit, sich von sozialem Druck

oder Handlungen abzugrenzen, die man nicht mit vollziehen will. Dazu gehört zum Beispiel, die körperlich-seelisch unterschiedlichen Erlebnishaltungen des weiblichen und männlichen Menschen als fortlaufenden Entwicklungsprozess zu erfassen, um daraus einen respektvollen Umgang mit Menschen des anderen Geschlechts zu leisten. Dies beinhaltet wiederum seelische und soziale Prozesse mit den Aspekten: Hören auf sich selbst und auf die Partner/Partnerin), Begegnungsfähigkeit, Empathie, Hinwendung, Sorge, Zärtlichkeit, Kommunikation, Beziehungsfähigkeit, Höflichkeit und Achtung.

Die Entwicklung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen schafft so eine innere Beweglichkeit, die es ermöglicht, verschiedene Standpunkte einnehmen, als Gesprächskompetenz begründete Urteile zu formulieren, die gestalterischen Mittel der Sprache als Elemente der eigenen Ausdrucksfähigkeit/ Kommunikationsfähigkeit zu erfahren und bewusst(er) einzusetzen.

Die Wahrnehmung der anderen Individualität und deren Fähigkeit ermöglicht auch, die eigene Persönlichkeit in die Gruppe einzubringen und so in kleinen Gruppen in der Gestaltung gemeinsamer Prozesse aktive und passive Kritikfähigkeit zu erwerben bzw. anzuwenden, z.B. beim Vortrag eines persönlich gefärbten Textes oder Gedichts der Bewertung durch andere standzuhalten.

Das Verständnis für die anderen und für das andere erfordert Toleranz beim Zuhören und Öffnung in gemeinsamer Arbeit. Durch Selbstorganisation im Team und die Einbeziehung der Ergebnisse (z.B. Präsentationen) anderer für eigenes Lernen kann das Lernen von und mit Mitschülerinnen und -schülern zur Teamfähigkeit führen.

Am Ende dieser Prozesse steht dann die Fähigkeit zu konstruktiver Evaluation der Leistung anderer und sachgemäßer Wiedergabe dieser Evaluation, es steht hier aber auch die Fähigkeit zur sachgemäßen Beurteilung der eigenen Leistung und der Realisierung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen, die bereits den Bereich der Selbstkompetenz eröffnen.

8.1.2.2 Selbstkompetenzen im 9. und 10. Schuljahr

Den einleitenden Betrachtungen zum oberen Abschnitt (8.1.2) folgend kann die zu erwerbende *Selbstkompetenz* wie folgt charakterisiert werden: über das Interesse an den realen Erscheinungen der Welt und der systematischeren Beschäftigung mit diesen sich der eigenen Kräfte bewusst werden und diese bewusst und stabil einsetzen. Konkret heißt das: Die Kompetenzentwicklung wird zunehmend auf Verstehensprozesse als Zusammenspiel von Erkenntnis, Empfindung und Motivation gegründet. Grundmuster menschlicher Erfahrungen werden als Hilfe bei dem Versuch der eigenen Objektivierung und der Entwicklung eines gesunden Ich – Welt – Verhältnisses angenommen. So kann Handlungskompetenz in Selbstverantwortung entwickelt werden. Die seelischen und sozialen Prozesse (Aspekte: Hören auf sich selbst und auf den Partner oder die Partnerin, Begegnungsfähigkeit, Empathie, Hinwendung, Sorge, Zärtlichkeit, Kommunikation, Beziehungsfähigkeit, Höflichkeit und Achtung) werden auf die geistigen (ethischen) Fragen nach der eigenem Identität bezogen (Aspekte: Wer bin ich? Wer bist Du? Was fordert die Begegnung? Was ist mein Schicksal? Was liegt in meiner Verantwortung?). Umgebungseinflüsse wie das Verhalten zu gelebten Werten der umgebenden Erwachsenenwelt, Medien, Jugendkultur werden in diese Fragen kritisch integriert. So entsteht eine „ethische Kompetenz“ durch Wahrnehmung des eigenen Handelns und kritische Rechtfertigung vor sich selbst, was letztlich die Fähigkeit bedeutet, mit Hindernissen und Krisen umgehen zu können (Resilienz – s. dazu den entsprechenden Abschnitt in 2.3.3).

Im Umgang mit einzelnen Sachgebieten zeigen sich diese Kompetenzen daran, dass und in welcher Art unterschiedliche Wissensgebiete zusammengeführt werden. Das zunehmende Verständnis für kulturelle und historische Zusammenhänge wird angewandt. Hier

entsteht und zeigt sich eine „theoretische Urteilsfähigkeit“. Die so gewonnene Sicherheit im eigenen Urteilen wie auch das Erleben der Erkenntnissicherheit (z.B. durch die Mathematik) bedeutet das allmähliche Sich-Lösen von der Autorität.

Der methodische Aspekt dieser Selbstkompetenzen äußert sich im Verbalisieren von Haltungen und Absichten oder in der Fähigkeit, andere Standpunkte einzunehmen. Im Umgang mit Lernschwierigkeiten führt eine gesteigerte Reflektion über den eigenen Lernprozess zu der Entwicklung eines eigenen Lernweges. Die Eigenkorrektur (z.B. erfahren am Werkstück des handwerklichen Unterrichts) bewirkt zielgerichtetes Arbeiten, Durchhaltevermögen und selbständiges Lösen von auftretenden Problemen. So werden die eigene Grenzen und Kompetenzen erkannt und erweitert.

8.2. Das Ende der Schulzeit – Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen bis zum Ende des 12. Schuljahrs

8.2.1 Einleitende Betrachtungen

Für die Waldorfpädagogik ist das Motto „Lernen – ein Leben lang“ nicht neu. Es gehört ebenso zum Grundbild der Pädagogik wie die Aufforderung an die tätigen Pädagogen, im jungen Menschen vor sich immer auch den zukünftigen „Meister“ zu sehen. Beides hat erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht und auf den inneren Ansatz des Unterrichtes, dem der Gedanke des Kompetenzerwerbs vollkommen entspricht. Wird der Kompetenzgedanke so, wie er oben beschrieben wurde (s. Kapitel 1-3), in den Mittelpunkt der Betrachtung von Schule und schulischem Lernen gestellt, dann muss deutlich werden, dass der Begriff des Lernens sich zum Ende der Schulzeit verwandeln muss: Aus dem gelenkten, auf das Individuum bezogene Lernen wird ein eigenständiges, selbst organisiertes Lernen – der Inbegriff der Kompetenz.

„Mit dem Begriff der Kompetenz rückt indessen der Mensch als ganzheitliche Person, als Individuum in das Zentrum des von ihm *selbst organisierten* Entwicklungsgeschehens. Der Mensch wird durch den in *Freiheit* bestimmten Lernprozess zum Träger der Kompetenz.“[180]

Damit kann zweierlei deutlich werden. Zum einen, dass zum Ende der Schulzeit hin der Schwerpunkt der Kompetenzen wieder mehr zur Sozial- und Selbstkompetenz hin verlagert wird. Fachliche und methodische Kompetenzen, wie sie im Rahmen der schulischen Bildung erworben werden können, müssten nun so spezifiziert werden, dass sie in den Bereich der beruflichen Ausbildung fallen, damit aber die Möglichkeiten von Schule sprengen. Zum anderen wird ersichtlich, dass sich der Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen immer mehr aus dem Gesamtkonzert der fachlichen Bereiche heraus nährt, oder anders gesagt, dass diese Kompetenzen nicht mehr fachgebunden erworben werden (können).

Die Grenze, die auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben markiert wird, wird in Tabelle 3 im Abschnitt 2.2 deutlich in den Bereich des neunzehnten/zwanzigsten Lebensjahres gelegt. Dass sich die Waldorfpädagogik im Rahmen dieses Konzeptes in leicht variierter Form wiederfinden lässt, wurde im Kapitel 6, besonders in den Abschnitten 7.4.5 und 7.5 (darin besonders auch die Tabelle in 7.5.2) verdeutlicht. Dieser „Grenze“ im neunzehnten/zwanzigsten Lebensjahr entspricht die Zwölfjährigkeit der Waldorfschule. In einem pädagogischen Vortrag benennt Rudolf Steiner diese „Grenze“ wie folgt: „…etwas, zu dem eigentlich ein im aktiven Denken zu erringendes Urteil notwendig ist, kann man überhaupt nicht wissen bis zu einem Zeitpunkt im Leben, der ungefähr zwischen dem achtzehnten und neunzehnten Lebensjahr liegt.“[181]

Rudolf Steiner weist hier auf eine komplexere Form der Urteilsbildung hin, die hier nicht weiter erläutert werden soll. Wichtig erscheint aber, dass Steiner im Zusammenhang des hier Zitierten auf Lernformen verweist, die mit der genannten Altersgrenze deutlich verändert werden müssen. Bis zu diesem Zeitpunkt sei die Lehrerin bzw. der Lehrer für die Schülerinnen und Schüler als Autorität anerkannt, im Bereich der oberen Klassen ab Klasse 9 als Fachautorität, die ihre eigene Kenntnis vermittele, die der Schüler übernehme. Erst gegen Ende der Schulzeit entwickeln die Schülerinnen und Schüler allmählich einen ganz eigenständigen, aus der Sache hergeleiteten Zugang zu den Inhalten.

Barbara Schenk kommt 2004 in der Auswertung einiger Untersuchungen von Absolventen am Ende der Sekundarstufe II zu folgendem Ergebnis: „14 Prozent der jungen Erwachsenen gelingt ausschließlich die Anwendung naturwissenschaftlichen Alltagswissens. Sie können etwa angeben, […] (warum) *eine gesunde Ernährung auch Obst und Gemüse erhalten soll (multiple choice)*. Ein weiteres Drittel ist darüber hinaus in der Lage, alltagsnahe Phänomene in einfacher Weise zu erklären; diese jungen Erwachsenen wissen, welche Art von Sonnenstrahlen Sonnenbrand verursacht […]. Ein weiteres Drittel wendet naturwissenschaftliche Konzepte an: Beispielsweise wird erklärt, warum Pfennigabsätze Fußböden beschädigen können. Aber nur 13 Prozent erklären naturwissenschaftliche Vorgänge, wie etwa den Stromfluss, der ein an eine Batterie angeschlossenes Lämpchen zum Leuchten bringt, mit naturwissenschaftlichen Konzepten und Methoden“[182]

Schenk untersucht hier den Zusammenhang von Interesse und schulischen Lernergebnissen im Bereich der Naturwissenschaften. Dennoch scheint es legitim, diesen Teil der Untersuchung für den hier zu behandelnden Gedankengang heranzuziehen. Ein Teil des selbst organisierten Lernens ist auch die Entwicklung von Interesse für ein Themengebiet, das nicht unmittelbar zugänglich ist; es handelt sich hier auch um eine Form der Selbstkompetenz.

Die Anlage der Waldorfpädagogik auf zwölf Schuljahre kann mit Rudolf Steiner so begründet werden, dass nach diesen zwölf Jahren der junge Erwachsene sich in einer eigenständigen Weise Zugang zu den Lerngebieten verschaffen kann. Ausgerüstet mit den wesentlichen methodischen und fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, aber auch mit der nötigen Einsicht in die eigenen Fähigkeiten, selbst organisiert zu lernen, kann er eine neue Form der Weiterbildung angehen, die nun sehr viel individueller an seine beruflichen Interessen anknüpft.

Dem entspricht auch heute noch eine berufliche Lehr-Ausbildung ab einem durchschnittlichen Lebensalter von fünfzehn bzw. sechzehn Jahren (Beendigung mindestens der Hauptschule oder – in Deutschland - der Realschule mit dem entsprechenden Abschluss) im eher autoritativen Stil, in der der Auszubildende eher fremdbestimmt auf die Anweisungen des „Lehrherrn“ angewiesen ist, die begleitet wird vom Besuch der Berufsschule. Dem entspricht auch die gesetzliche Vorgabe von zwölf Jahren schulischer Ausbildung. Nicht zuletzt findet diese Auffassung auch ihren Widerhall in der Verkürzung der Lehrzeit für Auszubildende mit höherem Schulabschluss. Nicht selten ist an Waldorfschulen zu hören, dass die Absolventen des zwölften Schuljahres der Waldorfschulen gerne in Lehrausbildung genommen würden, weil sie einen so hohen Grad an Reife, Verantwortung und Selbstbewusstsein haben, dass dies aber auch Anlass sei, über die Ausbildungsform nachzudenken, weil diesen jungen Menschen kaum mehr einfach nur Anweisungen gegeben werden könnten.

In der Waldorfpädagogik hat sich für diesen Abschnitt ein Stichwort als prägnant erwiesen, auf das Rudolf Steiner in verschiedenen Vorträgen hinweist (so zum Beispiel im obigen Zitat) und das wesentlich zusammenhängt mit einer pädagogischen Betrachtung, die weit über das herkömmliche Maß hinausreicht. Gemeint ist der Ausdruck „Mondknoten“,

der nicht die etwa vierzehntägig auftretende Kreuzung der Mondbahn mit der Ekliptik meint, aber doch mit ihr

zu tun hat. Gemeint ist hier der Moment der exakten Übereinstimmung von Sonnen- und Mondenstand bezogen auf einen bestimmten Ort, der sich alle 18 Jahre, 218 Tage, 21 Stunden und 22 Minuten (oder alle 6.793,39 Tage) wiederholt. Dieser Moment kann bei genauer und dennoch vorsichtiger Betrachtung ein Signal sein für bestimmte Entwicklungsprozesse im Menschen. Häufig lässt sich um diesen Zeitpunkt herum eine Veränderung im Entwicklungsablauf beobachten. Beim jungen Erwachsenen mit etwa 18 2/3 Jahren zeigt sich hier häufig ein deutlicher Schritt in die Berufsfindung, parallel dazu ergibt sich oft eine „natürliche“ Trennung vom Elternhaus.

Die achtzehn- bis neunzehnjährigen jungen Erwachsenen treten den Erziehern mit dem Anspruch auf Mündigkeit entgegen. Sie werden als Erwachsene angesprochen, ohne den Prozess der Akzeleration schon ganz abgeschlossen zu haben. Hatten sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kindheit unbewusst Schritt um Schritt in das ererbte Milieu ihrer elterlichen Umwelt und in den Wertekanon ihrer Gesellschaft integriert, hatten sie sich später dann dem erprobend entgegengestellt, so müssen sie als Achtzehnjährige bewusst nach einer menschenwürdigen Gesellschaft und Welt fragen, um diese selbst mitzugestalten. Dieser Schritt kann ebenso als Durchbruch und Chance erlebt werden wie als existentielle Krise: Was heißt es, in der heutigen Welt zu leben? Bin ich für sie vorbereitet? Wofür will ich mich einsetzen? - Fragen, Hoffnungen und Ängste im Hinblick auf Beruf, Partnerschaft und Lebensgestaltung tauchen vor dem Hintergrund der neuen Bewusstheit auf. Darin liegen latente Fragen nach den Grenzen der Erkenntnis und einer Steigerung eigener Bewusstseinsfähigkeiten, den Quellen moralischen Handelns, der Auseinandersetzung mit dem Bösen, dem Sinn der menschlichen Existenz und nach der Möglichkeit - ganz allgemein - einen Überblick über die eigene Situation in Bezug auf die Anderen und die Welt zu gewinnen. Um dies zu ermöglichen, fordert die Entwicklungssituation der Schülerinnen und Schüler, ihnen Überblicke in umfassendem Sinn zu verschaffen.

Neben dem Evidenzerlebnis der Wahrheitsfindung und der Sicherheit im Erkennen müssen Voraussetzungen gepflegt werden, die es dem jungen Menschen erlauben, seine Aufgabe in der Welt zu finden und zu ergreifen. Besonders die Auseinandersetzung mit Entwicklungsabläufen und ihren Gesetzmäßigkeiten führt zu dem Erlebnis, dass die Welt sich in fortschreitender Entwicklung befindet, an der man aktiv handelnd teilnehmen kann. Die überwiegende Beschäftigung mit Faktenwissen und fertigen Denkmodellen lähmt die Willenskräfte und bewirkt die heute oft zu beobachtende Resignation. Die oben genannten Überblicke geben den Jugendlichen Orientierungsmöglichkeiten, um eigene Standpunkte beziehen, Sinn entdecken und sich auf diese Weise fortentwickeln zu können. Alle Zukunftsimpulse, die die jungen Menschen in sich erspüren, müssen Gelegenheit bekommen, so zu erkraften, dass sie für die kulturelle Entwicklung fruchtbar werden können.[183]

Die für die Bewältigung der mit diesem Zeitpunkt zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben zu entwickelnden Kompetenzen sind wesentlich die hier mit Sozialkompetenz und Selbstkompetenz bezeichneten. Sie werden in der Folge beschrieben. Die Methodenkompetenzen werden ähnlich wie für die neunte und 10. Schulstufe fächerübergreifend aber weitgehend fachbereichsbezogen zusammengefasst. Die Fachkompetenzen zu diesem Abschnitt ergeben sich aus den Darstellungen der einzelnen Fächer in Kapitel 9.

8.2.2 Methodenkompetenzen in der 11. und 12. Schulstufe

Als ein Kernergebnis des Erwerbs von Methodenkompetenzen aus dem schulischen Bereich kann das selbständige, sachgerechte Umgehen mit Arbeitsmaterialien jeder Art bezeichnet werden. Dazu gehört, das Material selbstständig zu recherchieren, zu exzerpieren und zu strukturieren, also das Auswerten wissenschaftlicher Texte oder Fachartikel,

das Studium und die Bearbeitung von Fallbeispielen, die kritische Einordnung und Interpretation von Quellen. Die Analyse von Materialien zur Erstellung von Kunstwerken – egal ob der musischen oder der bildnerischen Künste – gehört ebenso zu diesem Bereich wie der sach-/fachgerechte Einsatz von Material und Technik bei der Bearbeitung von Projekten jeder Art. Damit werden die Methodenkompetenzen bewusst weggeführt von der herkömmlichen Definition der

Kompetenz als Lösungsansatz von Problemen.

Aus genau erfassten und beschriebenen Beobachtungen werden weiterführende Fragestellungen abgeleitet, visuelle Informationen werden versprachlicht, ausgewertet und bewertet. Die Aufbereitung der Informationen zu einem informativen Aufsatz mit entsprechender Fachsprache unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schreib-Intentionen (z.B. sachlich argumentativ, kritisch, emotional usw.) bzw. unterschiedlicher künstlerischer oder fachlicher Ansätze führt schließlich zur sachlich-fachlich angemessenen Präsentation der Arbeit (in der Form eines Aufsatzes, einer Seminararbeit, eines thematisch klar gegliederten Portfolios, einer Komposition, einer Plastik, eines Gemäldes, der Planung, Durchführung und Auswertung eines Projektes) unter Verwendung unterschiedlicher Präsentationsformen und Medien. Dem schließt sich dann eine Selbstevaluation und/oder eine Evaluation durch Außenstehende (z.B. der Klassenkameraden) auf objektiver Basis an.

Im ***sprachlich-literarischen*** Bereich steht die differenzierte und systematische Textanalyse bzw. –produktion im Zentrum. Hier gilt es, literarische Bilder als Bilder für seelische Prozesse zu deuten, an verschiedene Texte und Zeiten unter einer Leitfrage heranzutreten, literarische und nicht-literarische Texte angemessen zu beschreiben und zu interpretieren. Dazu muss über Mittel und Methoden zur Textstrukturierung verfügt werden. Es gilt textspezifische Konventionen beachten, um stilistisch anspruchsvolle Texte zu verfassen (z.B. durch Verwendung von Hypotaxe, Partizipial- oder Gerundialkonstruktionen), also „style“ und „register“ sicher anzuwenden, sich eines differenzierteren Wortschatzes und syntaktischer Formen zu bedienen. Grundvoraussetzung dafür ist der sichere selbstständige Umgang mit entsprechendem Hilfswerkzeug (Lexika, einsprachige Wörterbücher, Thesauri, etc.). Im rein sprachlichen Bereich steht hier auch die Fähigkeit, in zwei- und mehrsprachigen Situationen mündlich zu vermitteln.

Im ***künstlerisch-handwerklichen*** Bereich geht es um die Beherrschung fachspezifischer Techniken bei der Realisation von Gestaltungsaufgaben um spezifische Charaktermerkmale in eigenen Entwürfen, Skizzen, Gestaltungen zeichnerisch-plastisch oder in eigenen Kompositionsversuchen umsetzen und anwenden zu können. Musikalische und bildnerische Prozesse improvisatorisch oder kompositorisch gestalten, einen angemessenen Vortrag vokaler und/oder instrumentaler Werke zu erarbeiten stehen als Methodenkompetenz am Ende der Schulzeit. Im waldorfspezifischen Bereich der Eurythmie bedeutet dies den Einsatz der Planetengebärden als eurythmisches Kunstmittel zur Darstellung besonderer, insbesondere überpersönlicher Seelenstimmungen oder den Einsatz der Intervallgebärden als eurythmisches Kunstmittel zur Darstellung insbesondere der Spannungen bzw. Klangfarben in Musikstücken. Weit über den Bereich des Künstlerischen greifen die methodischen Fertigkeiten hinaus, dem eigenen Sprechen bewusst gedanklich vorausgreifen zu können, eine Korrespondenz zwischen Gestik und Sprache zu erzeugen oder nonverbale Interaktivitäten einzusetzen.

Nicht nur im ***mathematisch-naturwissenschaftlichen*** Bereich, dort aber als besonderes Spezifikum, steht das Denken in Entwicklungszusammenhängen im Mittelpunkt der methodischen Kompetenzen. Das freie Bewegen in Denkformen (ohne Abstützung auf äußere Anschauung), die Selbständigkeit in der gedanklichen Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Modellen und Weltanschauungen, die Fähigkeit zum Standpunktwechsel nach Sachlage, also ein nicht nur mathematisches dreidimensionales Vor-

stellungsvermögen, ermöglicht gedanklichen Transfer, das Erkennen von Analogien und Homologien und das bewusstes Anwenden heuristischer Methoden. Dazu gehört, Erklärungen und deren Folgen (z.B. für Modelle des Universums) zu begreifen, brauchbare Modellvorstellungen entwickeln, ihren Nutzen beurteilen und ihre Grenzen erkennen zu können, aber auch, die richtige Einordnung von reduktionistischen Modellen und Grenzen ihrer Gültigkeit beurteilen zu können.

Die Metamorphose als allgemeingültiges Prinzip auch auf die eigene Biographie bezogen anzuwenden/umzusetzen, Wirklichkeitsfragen im historischen Kontext zu erfassen und aus Weltbildern Welterklärungen abzuleiten, religiöse Motivationen in der Wissenschaftsgeschichte und deren Konsequenzen zu erkennen und zu prognostizieren sind übergeordnete Methodenkompetenzen, die am Ende der Waldorf-Schulzeit zumindest als Anlage erworben sein sollen.

Als „Technik“ (Methode) gehört dazu, die vielen Erscheinungen zugrunde liegenden Gemeinsamkeiten abstrakt beschreiben und dennoch einen Bezug dazu wahren zu können. Um die Fülle von stofflichen Erscheinungen zu einem lebensvollen und strukturierten Gesamtbild zusammenzuführen müssen Phänomene geordnet und gesetzmäßige Zusammenhänge erkannt werden. Die komplexe Vielfalt von Lebenserscheinungen gilt es zu erfassen und zu ordnen, dafür Ordnungskriterien zu entwickeln, Experimente zu planen und auszuwerten, quantitative Messreihen durchzuführen und mathematisch auszuwerten. Für die Verarbeitung von tabellarisch erfasstem Beobachtungsmaterial zu Diagrammen und deren Interpretation ist Sicherheit in der Anwendung der spezifischen Formeln erforderlich. In diesem Bereich werden Fachkompetenzen zu Methodenkompetenzen.

8.2.3 Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen für das 11. Schuljahr

Die Phase der Adoleszenz ist davon bestimmt, dass die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Außenwelt in der Regel nicht mehr so stark von Abgrenzung und Reibung, sondern eher von der Suche nach dem Wesentlichen geprägt ist - dies gilt sowohl für die zwischenmenschliche Begegnung als auch für die Welterkenntnis. Erkennbar wird nun bei den Jugendlichen der *Jahrgangsstufe 11* der eigene Innenraum bewusster. Aus dieser Innenorientierung, die gelegentlich auch Züge tiefer Melancholie annimmt, spricht das Bedürfnis, in der eigenen Existenz sowie der Welt Authentisches zu finden. So kann neben der Egozentrik eine eindrucksvolle Frühreife vor allem in der Empathiefähigkeit zum Ausdruck kommen. Das Interesse an Weltanschauungen, Philosophie und Erziehungsfragen resultiert aus dieser seelischen Entwicklung. Ein starker idealistischer Zug bestimmt die Haltung zu vielen Aspekten der Welt, verbunden mit einer starken Begeisterungsfähigkeit und einem zunehmenden Verantwortungsbewusstsein. Der Blick geht weiter hinaus, man fasst fernere Ziele ins Auge, die zu erreichen man bestrebt ist. Innere und äußere Selbständigkeit entwickeln sich im Verein mit Beweglichkeit im Denken und Erweiterung der Vorstellungskraft. Dies ermöglicht auch ein feinfühligeres Eindringen in die Welt anderer Wesen, es entwickelt sich „beseelte Urteilskraft“[184].

Der Unterricht kann nun an die Möglichkeiten zu differenzierterem, abwägenderem Urteilen und an die Neigungen zur Feinsinnigkeit anknüpfen.

Aus der Perspektive des Eurythmieunterricht, der für diesen Bereich als im gewissen Sinne wichtigster Unterricht gesehen werden kann, u. a. weil er gleichzeitig für die Schülerinnen und Schüler der empfindlichste ist, da sie sich hier in einer sonst nicht gekannten Weise offenbaren, kann dies wie folgt beschrieben werden: Es wird den Schülern (erst jetzt) möglich, bewusst mit seelischen Stimmungen gestaltend umzugehen: Der Schritt zur künstlerischen Eurythmie im Sinne einer darstellenden Bühnenkunst ist möglich. (Bisher haben die Übungen im Eurythmieunterricht im Wesentlichen „pädagogischen“

Charakter gehabt, ohne dabei aber unkünstlerisch sein zu dürfen.) Gleichzeitig hat das bewusste Gestalten mit seelischen Stimmungen in der künstlerischen Tätigkeit (R. Steiner spricht wörtlich von „seelischem Turnen“.[185]) Rückwirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung: Im künstlerischen Prozess des bewussten Handhabens von Seelenstimmungen wird für das „normale Leben“ geübt. Die in der Regel erreichte innere Autonomie der Elftklässlerinnen und Elftklässler lässt eine neue Art der eurythmischen Bewegung zu. Sie sind anfänglich in der Lage, neben der eigenen Bewegung bewusst mit dem *Raum als Realität* umzugehen. Es wird versucht, den Umraum (Bühnenraum) um seine Gestalt herum als eigene Qualität, als lebendig bewegten, von seelischen Spannungen erfüllten Raum erscheinen zu lassen.[186]

Für den naturwissenschaftlichen Bereich werden ähnliche Ansätze fachspezifisch formuliert: Ahnung erhalten davon, „was die Welt im Innersten zusammenhält“. Objektive und gesetzmäßige Zusammenhänge sollen nun klar und sicher erkannt werden. Denkmodelle (z.B. Atomaufbau) können als Prüfinstanz für persönliches Urteilsvermögen erfahren werden.

So können die Schülerinnen und Schüler den eigenen Standpunkt bewusst werden lassen und angesichts widersprüchlicher Modelle und Phänomene stärken. Dazu dient die Astronomie, durch die die Schülerinnen und Schüler im äußeren Kosmos Bezüge zu Chemie und Biologie erfahren können z.B. durch folgende Themen: Kommensurabilität, Kosmos-Begriff, Ursprungfragen, kosmische Ökologie als Existenzgrundlage des menschlichen Seins, Polarität von mikro- und makrokosmischen Aspekten. Dem entsprechen in gewissem Sinne in der Biologie die Behandlung der Zelle (Cytologie) und der sich in der Substanz verwirklichende Gestaltungsprozess (Genetik), durch die der Blick auf eine Fülle von Naturerscheinungen gelenkt wird. Dabei werden Prinzipien erarbeitet, die zu einem Verstehen der lebendigen Natur führen und zugleich tiefe Fragen über die Evolution, die menschliche Existenz, die Frage nach der Individualität aufwerfen. Der Weg geht vom Großen ins Kleine, von der Ganzheit bis in zelluläre und molekulare Strukturen - er führt einerseits durch das „Nadelöhr des Materialismus“ und hilft andererseits, den Menschen als Schöpfer seiner Weltsicht methodisch verstehen zu lernen.

8.2.4 Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen für das 12. Schuljahr

In der seelischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der *12. Jahrgangsstufe* ist eine Stufe hoher seelischer Autonomie und objektiver Urteilsfähigkeit erreicht: Bewusstsein für das eigenes Handeln, Selbstwahrnehmung und Reflexionsvermögen sind vorhanden oder entstehen. Eine neue Qualität von moralischer, objektiver und differenzierter Urteilsfähigkeit bildet sich, die als „individualisierte Urteilskraft“[187] beschrieben wird. Die Urteile sind nicht mehr nur von Sympathie und Antipathie abhängig. Die jungen Menschen sind erwachsen, der Leib wird Träger der sich selbst bewussten Individualität. Die Schülerinnen und Schüler haben eigene Vorstellungen und Zukunftsideale, aber auch die Fähigkeiten zuzuhören und sich der Gemeinschaft einzufügen, entwickelt.

Die Zusammenschau z. B. in der Geschichte muss notwendig den benannten entwicklungspsychologischen und menschenkundlichen Gesichtspunkten entsprechen. Das heißt einerseits, dass Geschichte als Weltgeschichte verständlich gemacht wird. Es bedeutet andererseits, dass auch das Innere der Geschichte behandelt wird, also die Frage nach den inneren, geistigen Bezügen zwischen den Ereignissen, auch solchen, die zeitlich weit auseinander liegen. Es heißt drittens, dass immer der Bezug zur gegenwärtigen geschichtlichen Situation der Jugendlichen im Blick bleibt. Geschichte oder Geschichtsphilosophie sind im Kontext der Entwicklung der jungen Menschen kein Selbstzweck, sondern sollen anthropologisch fundierte Orientierungshilfen bilden und Erkenntnisprozesse für die Gegenwart der Jugendlichen fruchtbar machen.

Weltinteresse und ein Gefühl der Verantwortung gegenüber der Welt führt zu dem Bedürfnis, sich Fakten, Kenntnisse der Zusammenhänge zu erwerben. Es gilt aber auch Handlungs- (Willens-) Kompetenz zu entwickeln. Für die Biologie gilt aufgrund der hohen Komplexität der von ihr bearbeiteten Phänomene, dass die aus der technischen Welt entnommenen Denkmodelle und die bloß kognitive Erfassung der Zusammenhänge für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben nicht ausreichen werden. Die notwendige Aktivierung des Willens geschieht durch vertiefte exemplarische Beschäftigung und durch *künstlerisches Erfassen* von Zusammenhängen. Metamorphosen denken als allgemeingültiges Prinzip, ausgehend von Goethes Metamorphosebegriff des Pflanzenwachstums, kann auch auf die eigene Biographie bezogen werden. So kann freies Bewegen in unterschiedlichen Denkformen entwickelt werden und neben der Fähigkeit stehen, einen eigenen Standpunkt beziehen und begründet vertreten zu können.

Das Ausmaß der erworbenen Kompetenzen lässt sich nicht in allen Fächern erkennen – das widerspräche auch dem hier dargestellten Grundgedanken des Kompetenzbegriffs. Das zwölfte Schuljahr der Waldorfschule bietet den Schülerinnen und Schülern aber eine Reihe von Möglichkeiten, ihre erworbenen Kompetenzen einzusetzen und so selbst zu erfahren, was das Evidenzerlebnis des Lernens in hohem Maße prägt. Zu den genannten Möglichkeiten zählen, neben zahlreichen Referaten und Einzelbeiträgen im Unterricht besonders die an vielen Schulen in diesem Schuljahr übliche „Jahresarbeit“, ein Sozialpraktikum, das Klassenspiel und der „künstlerische Abschluss“. Im „Sozialpraktikum“ machen die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule für etwa drei Wochen in sozialen Einrichtungen einzeln Erfahrungen mit ihren Hilfsmöglichkeiten im Umgang mit alten Menschen, Kindern, geistig und/oder körperlich behinderten Menschen. Mit der „Jahresarbeit“ stellen sie ein selbständig über einen längeren Zeitraum erarbeitetes Thema wissenschaftlicher, künstlerischer oder praktischer Art einem interessierten Publikum vor. Dies wird begleitet von einer schriftlichen Ausarbeitung und kann im Rahmen eines Kolloquiums als Teil einer Prüfung zum Abschluss beitragen. Das Klassenspiel nimmt in der Biographie der Schülerinnen und Schüler einen besonderen Stellenwert ein, da hier eine Vielzahl von Prozessen zusammenfließen: Neben der Vorstellung und Auswahl eines für die ganze Gruppe geeigneten Stückes (hier wird Sprachkenntnis, ästhetisches Empfinden, Redegewandtheit, Überzeugungskraft, Toleranz gegenüber den Willensäußerungen der anderen und eventuell demokratisches Grundverständnis gefordert) gilt es hier, die selbst gewählte oder zugeteilte Rolle zu lernen, das Bühnenbild und die Kostüme zu entwerfen und zu gestalten, die Plakat- und Programmgestaltung zu planen und durchzuführen, sich der Leitung durch die Regie zu unterwerfen und nicht zuletzt das Stück aufzuführen.

Das Sozialpraktikum und die Jahresarbeit sind in der Regel Einzelleistungen der Schülerinnen und Schüler, bei denen sie ganz individuell ihre Kompetenzen anwenden, oder sie in Facetten einem Publikum präsentieren. Das Klassenspiel ist ein Gruppenprozess, für den viele individuelle Leistungen zusammenfließen und so zu einer gemeinsamen Leistung werden. Ähnlich und doch wieder anders ist dies mit dem „künstlerischen Abschluss“ oder „Eurythmieabschluss“. Auch hier wird ein Gesamtwerk aus Einzelleistungen erstellt, anders ist hier, dass die Einzelleistungen in der Regel noch individueller sind.

Der Prozess beginnt damit, dass die Schülerinnen und Schüler überlegen, welche Aussage, welches Stück sie in einer künstlerisch-eurythmischen Darstellung vor Publikum präsentieren wollen. Viele weitere Arbeitsschritte schließen sich an: Finden der eigenen Intention, Suche und Auswahl geeigneter Stücke, Zusammenfinden einer (arbeitsfähigen) Gruppe, Planung und Proben der eurythmischen Umsetzung (Raumformen, Gebärden, Bühnenauf- und -abgänge) bis hin zu Kostüm- und Beleuchtungsfragen sowie der Gestaltung eines Gesamtprogramms (als Klasse). Bei den Schülern werden in einem solchen Prozess komplexe Fähigkeiten gefördert und gefordert: Einerseits müssen sie ihrer eigenen Intentionen und Neigungen bewusst werden. Im Übprozess werden Kreativität, Ges-

taltungskompetenz, Gruppenarbeitsfähigkeiten, aber auch ein starkes Durchhaltevermögen gebraucht. Für die eurythmische Darstellung der Stücke schließlich ist ein hohes Maß an Selbstlosigkeit, an Fähigkeit, von sich selbst abzusehen, gefragt: Eine Aufführung wird dem Stück nur gerecht, wenn es gelingt, intensiv in das Stück hineinzulauschen, um zu erforschen, wie, bildlich formuliert, das Stück gestaltet werden will. In dieser Hinsicht weist das Erarbeiten eines Eurythmieabschlusses in Bezug auf die erworbenen Fähigkeiten weit über sich selbst hinaus. Teilweise sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, Musikstücke oder Gedichte solistisch eurythmisch zu gestalten. Neben den bereits skizzierten Anforderungen sind beim *Solo* darüber hinaus erheblicher Mut, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen notwendig. Insbesondere ist es im Rahmen einer Soloaufführung sehr viel anspruchsvoller, den Eindruck eines sich lebendig bewegenden Umraumes um die eigene Gestalt herum zu erzeugen. Die Schülerin oder der Schüler muss in hohem Maße eurythmisch kompetent sein.[188]

8.2.5 Sozialkompetenzen der Klassenstufen 11 und 12

Die zu erwerbenden Sozialkompetenzen sollen am Ende der Schulzeit an den Punkt gelangt sein, an dem der junge Erwachsene mindestens im Ansatz über einen Überblick über die eigene Situation in Bezug auf die Anderen und die Welt verfügen kann. Dies bringt mit sich die Bereitschaft, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen. Im sozialen Sinne bedeutet dies, Zusammenhänge fachübergreifend als Phänomen erkennen zu können. So können wichtige Elemente des „nationalen Selbstverständnisses“ anderer Länder zueinander und mit der eigenen Kultur in Verbindung gesetzt werden, wichtige Erscheinungen des zeitgenössischen öffentlichen Lebens und der politischen Kultur anderer Länder werden vor ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Hintergrund als Grundlage für das jeweilige Handeln *erkannt,* Chancen und Probleme sozialen Wandels vor dem Hintergrund der Globalisierung gesehen. So entsteht Verantwortung für das Leben und die Erde, die zur Bewusstmachung einer „kosmischen Ökologie“ (das meint u. a. Zusammenhänge fachübergreifend als Phänomen erkennen) führen kann.

Krisen können als Wendepunkte und Entwicklungschancen erlebt und verstanden werden. Persönliche Vorlieben/Freundschaften werden zugunsten der Sache hintangestellt Die Bedeutung des Unter- und des Überbewussten für Lebensentscheidungen werden entdeckt, was bedeuten kann, dass Ruhe und Abstand in chaotischen oder menschlich schwierigen Situationen gewahrt werden kann und Übersicht auch in Vielschichtigen und komplexen Zusammenhängen behalten werden kann. Hier hilft es z.B., die Kunst als Ausdrucksmittel für eigenes Empfingen (hörend und gestaltend) anwenden zu können, oder die Kunst und künstlerische Gestaltung als eigene Ausdrucksform in allgemeinen Lebensbedingungen einsetzen zu können. Wird die zeitliche Form der Kunst als Entwicklungselement erkannt und genutzt, kann die soziale Wirkung der Kunst erfasst werden. Damit lassen sich die gesellschaftlichen Aufgabenfelder der Kunst erkennen und ergreifen.

Dazu gehört als soziale Kompetenz eine Kommunikationsfähigkeit, die es ermöglicht, an Diskussionen teilnehmen und die eigene Haltung deutlich machen zu können. Dazu gehört aber auch ein großes Maß an Einfühlungsvermögen, das ein Einfügen in die Gruppenbewegung, ein Eingehen können auf die Impulse anderer ermöglicht und gleichzeitig erlaubt, auch sich selbst zurücknehmen zu können, um die dynamischen Gruppenprozesse wahrnehmen zu können. Daraus kann sich Initiative entwickeln, aus der die jungen Menschen sich selbst aktiv und impulsiv einbringen können und so Verantwortung für den Gesamt(lern)prozess der Gruppe übernehmen und tragen können. Aus der gegenseitigen Unterstützung beim Lernen und Erarbeiten von Inhalten (z. B. durch Partner- oder Gruppenarbeit) kann aktive und passive Kritikfähigkeit entwickelt werden, die es dann ermöglicht, die eigene Leistung wie auch die Leistung Anderer auf objektiver Basis zu beurteilen. Als Übergang zum Bereich der Selbstkompetenz steht dann die Bereitschaft, sich auf „Grenzerfahrungen“ einzulassen.

8.2.6 Selbstkompetenzen der Klassenstufen 11 und 12

Autonomie und Persönlichkeit als Ausdruck von Ich-Kompetenz bilden den Zielpunkt des Erwerbs von Selbstkompetenz und stellen gleichzeitig den Auftrag zu lebenslangem Üben, den dieses Ziel kann nicht ein Ziel nur einer Lebensphase des Menschen sein!

Am Ende der Schulzeit kann sich die erworbene Selbstkompetenz der jungen Menschen darin zeigen, dass sie im kulturellen und gesellschaftlichen Leben einen Standpunkt einnehmen und das eigene „Darinnenstehen“ in den Fragen der Gegenwart bewusst erleben und daraus handeln. So zeigen sie Bereitschaft, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen. Aus dem Vermögen, Fragen an das Woher und Wohin von Erde

und Mensch zu formulieren und zu bearbeiten entsteht der Impuls, die Welt von morgen aus dem heute zu entwickeln. Die Fähigkeit, Bewusstsein für Entwicklung in die Überlegungen einzubeziehen, Problembewusstsein zu zeigen, Zukunftsperspektiven zu entwickeln setzt voraus, dass Multiperspektivität im Denken und Handeln angewandt werden kann. Die Waldorfpädagogik spricht hier von „individualisierte Urteilsfähigkeit“.

Der methodische Aspekt dieser Selbstkompetenzen liegt in den hinter den Ansätzen verborgenen Leitgedanken: Den eigenen Standpunkt bewusst werden zu lassen und zu stärken bedeutet, angesichts widersprüchlicher Modelle und Phänomene die „Verortung des eigenen Seins“. Wahrnehmung und Denken als individuelles Mittel zur selbständigen Beurteilung sind kompetent zu handhaben ermöglicht freies Bewegen in unterschiedlichen Denkformen und das Einnehmen verschiedener Standpunkte, um daraus die Methodenkompetenz in ihrer Vielfältigkeit abzuleiten. Durch die Erkenntnis sinnhafter Zusammenhänge zwischen Mensch und Welt als Sachkenntnis und Überblick wird Lebenssicherheit gewonnen, aber auch Sicherheit und Selbständigkeit im Urteilen. Der Mensch kann als Schöpfer seiner Weltsicht methodisch verstanden werden.

Dies setzt voraus und führt zu bewussterem Umgang mit den Qualitäten überpersönlicher Gestaltungskräfte und zu bewussterem Umgang mit seelischen Qualitäten. Die Waldorfpädagogik spricht hier von „beseelter Urteilskraft“. Die jungen Menschen müssen sich bewusster dem Werk gegenüber „zurücknehmen“ und versuchen, diesem gerecht zu werden. Sie sind offen für Anregungen von außen und können eigene Hemmungen überwinden, um sich mit sich selbst und ihrer Auffassung zu identifizieren. Der Mut zur selbstständigen Gestaltung, zum Risiko und zum Misserfolg lässt sie die eigenen Fähigkeiten und Grenzen aber auch die eigene Kreativität erkennen und anwenden. So können sie den eigenen Lernprozess reflektieren und Subjekt des Lern- und Bewertungshandelns werden.

Dies ermöglicht Selbstbewusstsein durch sachgemäßes Handeln. Sich im Fremden des Eigenen bewusst werden kann als ein Zielpunkt des Erwerbs von Selbstkompetenzen im Rahmen der Waldorfpädagogik genannt werden.

9. Fachlehrpläne der Oberstufe

Dieser Teil wurde für Österreich neu bearbeitet und bezieht in punkto Aufbau und Inhalt auch den österreichischen AHS-Lehrplan in der Ausprägung des „Oberstufenrealgymnasiums mit Instrumentalunterricht oder Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung“ mit ein.

Die aus dem Buch „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – zum Bildungsplan der Waldorfschule“ übernommenen Passagen in der Schriftart „Verdana 11pt“ gehalten.

Die Schriftart „Times New Roman 11pt“ kennzeichnet von den österreichischen Waldorfschulen erarbeitete Teile.

Die Schriftart Garamond 11 pt kennzeichnet Textbausteine aus dem österreichischen AHS-Lehrplan (Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalunterricht oder Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung).

Weitere Quellen sind in der Schriftart „Tahoma 11pt“ gehalten und jeweils angegeben.

Der Aufbau der einzelnen Fachlehrpläne folgt in der Regel dieser Einteilung:

9.x.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen
9.x.2 Bezug zu den Bildungsbereichen*
9.x.3 Fachdidaktische Grundsätze
9.x.4 Kompetenzerwerb
9.x.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse
9.x.4.1.1 Fachkompetenz 9/10
9.x.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10
9.x.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10
9.x.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10
9.x.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse
9.x.4.2.1 Fachkompetenz 11/12
9.x.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12
9.x.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12
9.x.4.2.4 Selbstkompetenz 11/12

*Diese Teile sind in der Regel dem österreichischen AHS-Lehrplan entnommen.
„Um allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten bewusst zu machen, dass das im Sinne einer grundlegenden Allgemeinbildung gesellschaftlich relevante Wissen über die Summe des in den einzelnen Gegenständen Gebotenen hinausgeht und einer Vernetzung bedarf, werden im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I die Ziele für die einzelnen Bereiche der Allgemeinbildung neu definiert und miteinander zu „Bildungsbereichen" verwoben. Diese bieten einen Bezugsrahmen für die Einordnung jener Beiträge, welche die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess leisten. Sie stellen damit auch einen Interpretations- und Legitimationsrahmen für fächerübergreifende und fächerverbindende Zusammenarbeit dar.
Der Idee dieser Bildungsbereiche liegt also der Wunsch zu Grunde, die Gegenstände besser zu verbinden, ohne ihre Kernziele zu verlassen, ja sogar, um diese in ihrer Vernetzung bewusst zu machen.“

Quelle: www.schule.at/schulautonomiehandbuch [11.5.2010]

9.1 Deutsch

9.1.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

9. Klasse

Der Anlage des Jugendlichen zum Idealismus versucht der Deutschunterricht der Waldorfschule durch die Wahl klassischer Inhalte zu entsprechen. An Hand ausgewählter Unterrichtsgegenstände können die Schüler erleben, wie ein Mensch in seinen Lebensschritten und in seiner Dichtung Ideelles realisiert bzw. Konkretes idealisiert, z. B. am Leben und Werk Goethes und Schillers. Eine Ideengeschichte wird in diesem Alter nicht angestrebt.

Bei der Thematisierung der Goethezeit erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die oft unbewussten Fragen und Probleme im Spiegel der Dichterbiographien und literarischen Werke zu bearbeiten und ihre Urteilsfähigkeit an ihnen zu entwickeln.

Das Erleben und Verstehen verschiedener Seeleneigenschaften, vor allem derjenigen des Humors, kann es den Schülerinnen und Schülern erleichtern mit Unzulänglichkeiten freier umzugehen und Distanz zu sich und schwierigen Situationen zu gewinnen. Dies kann aber auch über das Verstummen hinweg helfen, den Wortschatz erweitern und zu einem flexibleren Umgang mit Sprache führen.

10. Klasse

Die Auseinandersetzung mit dem „Nibelungenlied“ beispielsweise im 10. Schuljahr fördert die Anlage einer Erkenntnisfähigkeit für bewusstseinsgeschichtliche Prozesse. Indem der Heranwachsende in diesem Zusammenhang eine Unterscheidungsfähigkeit zwischen geschichtlichem Fort- und Rückschritt ausbildet, werden erste Antworten auf seine latente Frage nach dem eigenen Verhältnis zu den sozialen Bindungen von Familie, Gemeinschaft und nationaler Zugehörigkeit gegeben.

Das Kennenlernen und Umgehen mit wesentlichen Aspekten der Sprachgeschichte und den Gesetzen künstlerisch gestalteter Sprache im Zusammenhang mit der Poetikepoche verhelfen dem Jugendlichen, seine Ausdrucksweise zu individualisieren und das Sprachempfinden zu schulen. In diesem Zusammenhang nehmen die Schülerinnen und Schüler die Sprache bewusst wahr und erleben die Macht der Sprache in einer tieferen Dimension.

Durch das Herausarbeiten der immer stärkeren Differenzierung und Individualisierung des Denkens, Fühlens und Wollens der Menschen anhand der literarischen Texte in der **9. und 10. Klasse** kann der junge Mensch die Probleme seiner eigenen seelischen Emanzipation am dichterischen Bilde klären und aufhellen.

11. Klasse

Der entwicklungspsychologischen Situation entsprechend steht im Zentrum des Unterrichts der 11. Klasse die Auseinandersetzung mit biografischen Fragen, insbesondere mit der Innenwelt des Menschen, mit Beziehungs- und Schicksalsfragen. Der Deutschunterricht unterstützt jetzt besonders die Herausbildung einer ästhetischen Urteilskraft, die nicht mehr nur aus der Wahrnehmungswelt Gesetze abstrahiert, sondern in dieser das Unverwechselbare, Einmalige aufsucht, wie es sich in Biografien und Kunstwerken realisiert. Der junge Mensch kann sich anhand des Parzival-Epos und motivähnlicher Literatur bis in die Gegenwart mit Urbildern seelisch-geistiger Entwicklung und mit den darin verborgenen Lebensfragen beschäftigen. Er setzt sich mit Menschen auseinander, die aufgrund ihrer eigenen Sozialisation an Grenzen stoßen, sie in Frage stellen und einen Weg zu einem autonomen Lebensplan suchen.

12. Klasse

Im 12. Schuljahr geben Goethes „Faust“ und ein literaturgeschichtlicher Überblick Orientierung und verhelfen zu einem Verständnis des eigenen Ich in der Gegenwart. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Chancen und Gefahren auseinandersetzen, die der Verlust geschlossener Weltbilder mit sich bringt. Die Bearbeitung von Goethes „Faust“ eröffnet den Blick auf den werdenden, strebenden Menschen. Dabei können grundlegende Aspekte erkannt werden, die Hilfe zur Selbstfindung geben und zugleich ein Verständnis der Moderne ermöglichen: z. B. die Auseinandersetzung mit Wesen und Technik des Bösen; die Unterscheidung von verschiedenen Erkenntnismöglichkeiten: Intuition, Rationalität; Faust als typisch neuzeitlichen Menschen.

Im Rahmen des literaturgeschichtlichen Überblicks erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass der Mensch immer neu um sein Selbstverständnis ringt. Literarische Fragen werden in die Gegenwart transformiert. Die Heranwachsenden werden angeregt, einen verantwortlichen Umgang mit den Intelligenzkräften auszubilden und sich zu positionieren, aber auch Empathie zu kultivieren für andere Kulturzustände.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf und die aktive Teilnahme am Kulturleben der Gegenwart werden angeregt. In der Sprachbetrachtung wird besonderes Augenmerk gelegt auf den Zusammenhang von Sprache und Weltbild. Dies gilt für den gesamten Deutschunterricht in der Oberstufe, denn die Grundlagen dafür werden bereits ab der neunten Klasse gelegt.

Charakterisierungen, die Entwicklungen beschreiben, sowie Textanalysen in der Aufsatzschulung und Referate ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern sich in größeren Zusammenhängen zu bewegen und Aspekte vertieft und differenziert auszuführen.

Anhand von Sprachbetrachtungen bis ins Mittelhochdeutsche werden die Schülerinnen und Schüler in der eigenen Sprache beheimatet und erhalten so einen Horizont für die vor ihnen stehende Aufgabe, die vorgefundene Sprache zur eigenen Sprache zu individualisieren.

Der Sinn für Bildhaftes wird vertieft. Besonders das einfühlende Deuten sprachlicher Bilder, die Ausdrucksmittel für seelische Vorgänge sind, ermöglicht ihnen eine Sprache für ihr Innenleben zu entwickeln.

Durch kreatives Schreiben können sie ihrem Innenraum differenzierten und individuellen Ausdruck geben. Besonders der Umgang mit Erzähltechniken (Perspektivenwechsel) hilft ihnen dabei das Verhältnis Innenwelt-Außenwelt und die Komplexität menschlicher Beziehungen zu erkunden.

Die Schüler bilden so Urteilsfähigkeit und Sprache für einen Umgang mit der 'inneren Biografie' aus.

9.1.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Der Deutschunterricht trägt im Umgang mit Sprache als Medium, als Untersuchungsgegenstand und als ästhetisches Gestaltungsmittel zur Erreichung aller Ziele dieses Bildungsbereiches bei.

Mensch und Gesellschaft

Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei. Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Er bietet Wege**,** sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen. Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit. Durch Vermittlung fachlicher Inhalte und Methoden sowie durch den Bezug zur Lebenswelt leistet der Deutschunterricht einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Grundfertigkeiten für Studium und Beruf.

Natur und Technik
Sprache und Literatur können selbst als Techniken zur Beherrschung der Natur und Regelung gesellschaftlicher Beziehungen verstanden werden. Zugleich sind sie Medien der Reflexion über die Rolle des Individuums und der Gesellschaft zwischen Naturzustand und technischer Zivilisation. Medienkompetenz fördert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Auswirkungen technischer Kommunikationsmittel.

Kreativität und Gestaltung
Durch kreativen Umgang mit Sprache, kreative und produktive Schreibaufgaben, szenische Gestaltung und Eigenproduktion ästhetischer Texte trägt der Deutschunterricht zur Erreichung aller Ziele dieses Bildungsbereiches bei.

Gesundheit und Bewegung
Sprachliche und mediale Bildung eröffnen eine bewusstere Wahrnehmung der Diskurse um die gesundheitlichen Auswirkungen von Freizeitgesellschaft, Gesundheitsindustrie, Spitzen- und Breitensport sowie die bewusstere Wahrnehmung von gesundheitlichen Interessen im privaten und beruflichen Leben.

9.1.3 Fachdidaktische Grundsätze

Die vielfältigen Aufgaben von Sprache legen für den Deutschunterricht sinnvolle Handlungszusammenhänge nahe. Damit fordern sie zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten und zum Lernen an Themen heraus, die für die einzelnen sowie für die Gesellschaft bedeutsam sind und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Die folgenden sechs Bereiche sind in vielfältiger Weise miteinander zu verflechten.
Mündliche Kompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung und ein Ziel jeder Bildung. Über Gesprächserziehung sind die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sprachhandlungskompetenz im privaten und im öffentlichen Bereich zu fördern. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, Schülerinnen und Schüler in die unterschiedlichen Bedingungen und Prozesse mündlicher Kommunikation Einblick gewinnen und situations-, personen- und sachgerecht agieren sowie die Möglichkeiten verschiedener Gesprächs- und Redeformen ausloten zu lassen. Dabei sind neben der Mündlichkeit in der persönlichen Kommunikation auch deren mediale Vermittlungsformen zu berücksichtigen.

Schriftliche Kompetenz ist ein wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Sie umfasst die Beschäftigung mit Schreiben für sich, Schreiben als Instrument des Lernens und mit Schreiben für andere. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Schreibmotivation und Freude am Schreiben sind zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in allen seinen Phasen zu übernehmen – vom Schreibvorhaben bis zum endredigierten Text. Die Auswahl der Textsorten hat sich weitgehend an der außerschulischen Wirklichkeit, darunter **besonders** an literarischen Vorbildern zu orientieren. Vor allem hat der Schreibunterricht textsortenübergreifend Schreibhaltungen auszubilden. Rechtschreibsicherheit ist anzustreben. Individuelle Rechtschreibschwächen sind durch regelmäßige Übungen abzubauen. Einblicke in den Wandel der Schreibnormen sind zu geben. Wörterbücher und andere Hilfsmittel - auch in elektronischer Form - können in allen Schreibsituationen verwendet werden, auch bei Schularbeiten und anderen Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung. Ihr Einsatz bei Diktaten ist nach Maßgabe der Aufgabenstellung abzuwägen.

An T**extkompetenz** werden unter den Bedingungen multimedialer Kommunikation höhere und differenziertere Anforderungen gestellt. Texte sind heute selbst zunehmend multimediale Produkte, die eine synästhetische Rezeption erfordern. Textrezeption bzw. Lesen wird verstanden als Interaktion zwischen den Sinnangeboten des Textes und dem Weltwissen und Textwissen der Leserinnen und Leser. Dabei ist eine aktive Auseinandersetzung mit Texten - sowohl emotional als auch argumentativ – zu ermöglichen. Der kognitiv-analysierende Zugang zu Texten soll die Einsicht in die textkonstituierenden Mittel und in die Entstehungsbedingungen von Texten ermöglichen und so die Funktion der Sprache und anderer semiotischer Systeme als Vermittlerin von Wirklichkeiten offen legen. Auf dieser Basis soll die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten von Texten erkannt und genützt werden. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist für

alle Arten von Texten anzustreben, wobei künstlerisch-literarischen Texten eine besondere Bedeutung zukommt.

Literarische Bildung hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren. Die Analyse von Besonderheiten ästhetischer Texte und ihrer Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung von Texten in den kulturellen und historischen Kontext sind anzustreben. Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken können. Die Komplexität der Texte und die Intensität ihrer Auslotung sind der pädagogischen Situation anzupassen. Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.

Mediale Bildung im Deutschunterricht umfasst die Beschäftigung mit allen Arten von Medien, vor allem unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Bildung. Dabei sind sowohl die zentrale Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und die Identitätsfindung von Jugendlichen zu berücksichtigen wie auch die zunehmende Bedeutung der neuen Medien für alle gesellschaftlichen Bereiche und auch die neue Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten. Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, d.h. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.

Sprachreflexion ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht. Sie ist einerseits als ein integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts zu behandeln, andererseits als ein eigenes Arbeitsfeld. Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können. In weiterer Folge sind öffentliche Diskussionen (feministische Sprachkritik, politisch korrekte Sprache, Normenkritik, Sprachwandel, politische Kritik in Form der Sprachkritik) in die Unterrichtsarbeit aufzunehmen. Sprachreflexion ist aber auch als Basis für Textinterpretation zu verstehen und als solche Bestandteil literarischer Bildung.

Zur Sicherung des Unterrichtsertrages bieten sich Einzel-, Team- und Gruppenarbeiten, Projektarbeiten und regelmäßige Hausübungen an. Schularbeiten können, wenn es die räumliche und technische Ausstattung erlaubt und die Schülerinnen und Schüler damit vertraut sind, auch elektronisch verfasst werden. Der Portfolioansatz sollte in Zukunft stärker berücksichtigt werden: Portfolios stehen für eine neue Lernkultur, die selbstständiges Arbeiten und die Umsetzung eigener Ideen in den Mittelpunkt stellt. In jedem Fall geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen. Hier soll auch die eigene Lernbiographie sichtbar werden und der Arbeitsprozess an einem Projekt nachvollziehbar sein.

9.1.4 Kompetenzerwerb

9.1.4.1 Kompetenzenerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.1.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- Inhalt und Aussage eines Textes erfassen
- Inhaltsangaben und Sachdarstellungen beherrschen
- Sicherheit in der grammatikalischen Terminologie gewinnen
- formale Richtigkeit in Wort und Schrift zeigen
- Zusammenhänge von Inhalt und Form erfassen
- Grundlagen der Textbeschreibung, des gestaltenden Interpretierens und der Erörterung kennen
- Figuren der Literatur charakterisieren (Licht- und Schattenseiten eines Charakters, Motive des Handelns, Schuld und Schuldfähigkeit der Figuren, Prägung durch Abhängigkeit von der Gesellschaft etc.)
- eigene Texte in Anbindung an behandelte Inhalte mit Perspektiv- und Gattungswechsel erstellen
- Gesetzmäßigkeiten und Regeln der Dichtkunst (Metrum, Rhythmus, Reim, Bildsprache etc.) erkennen und anwenden
- Handlungen und Verhaltensweisen unter ethischen Gesichtspunkten bewerten
- einen eigenen Standpunkt vertreten
- Gedanken argumentativ entwickeln können
- Mehrdeutigkeit von Textstellen erkennen und benennen können
- poetologische Fachbegriffe anwenden und mit poetischen Mitteln umgehen können
- denselben Sachverhalt in verschiedenen Gattungen gestalten
- mit journalistischen Textsorten (Verfassen eigener Texte) umgehen können
- Ausdrucksfähigkeit durch sprachliche Übungen zunehmend entwickeln

9.1.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- Inhalte zusammenfassend und nachvollziehbar wiedergeben
- Referate inhaltlich und zeitlich angemessen sowie hörergerecht präsentieren
- sich sach- und formgerecht an Gesprächsrunden/Diskussionen beteiligen
- Diskussionen im Klassen- bzw. Lerngruppenverband moderieren
- aktives, Sinn erfassendes Lesen
- Texte nach Kriterien exzerpieren
- Mitschrift mit sinnvollen Stichwörtern anlegen können
- in Bibliotheken recherchieren
- Referate und andere Darstellungen gliedern und strukturieren
- Ein Kurs-Portfolio (Epochen- bzw. Fachbereichsmappe) selbständig führen, das den Verlauf eines Arbeitsprozesses schlüssig dokumentiert
- sich mit thematisierten Fragen und Problemen in eigenen Texten auseinandersetzen
- stilistische Mittel als Voraussetzung für einen bewussten Gebrauch der Sprache erkennen und anwenden
- mit Perspektiv- und Gattungswechsel in eigenen Texten umgehen können

9.1.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- aktiv zuhören

- begründete Urteile formulieren und dem Gesprächsverlauf entsprechend einbringen (Gesprächskompetenz)
- im Erarbeiten von Aufgaben in Gruppen den eigenen und anderen Anteil an der Gruppenarbeit wertschätzen
- das Ich – Welt – Verhältnis objektivieren
- den Weg der Loslösung von Elternhaus und Gruppenbindungen durch verschiedene Motive, Themen und Fragestellungen innerlich begleiten

9.1.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- verschiedene Standpunkte einnehmen (innere Beweglichkeit)
- den Arbeitsprozess an einem eigenen Projekt darstellen können (Portfolio)
- Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen (insbesondere in formalen Dingen wie Rechtschreibung und Selbstkontrolle)
- Ausbildung eines individuellen Schreibstils
- Sicherheit im eigenen Urteilen gewinnen (Lösen von der Autorität)
- Grundmuster menschlicher Erfahrungen als Hilfe bei dem Versuch der eigenen Objektivierung und der Entwicklung eines gesunden Ich – Welt – Verhältnisses annehmen

9.1.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.1.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

- differenzierte und systematische Textanalysen
- an verschiedene Texte und Zeiten unter einer Leitfrage herantreten
- freies und kreatives Schreiben (z.B. Versuche eigener Definitionen, Entwerfen von Beispielgeschichten zu Themen wie Glück, Sehnsucht, Schuld, Freiheit, Liebe, Schicksal usw.) anwenden
- die„Sprache“, die Ausdrucksmittel von Filmen analysieren können und Strategien des „bewussten Sehens entwickeln
- sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur orientieren können (Medienkulturkompetenz):
    - sich der Medien zielgerichtet und funktional bedienen
    - historische Grundkenntnisse über die Entwicklung der Medien erwerben
    - gesellschaftliche Auswirkungen der Medien erkennen und ihre das Leben beeinflussenden Funktionen reflektieren

Im Rahmen der 11. Klasse:

- Charaktere in ihrer Entwicklung und Mehrschichtigkeit beschreiben und bewerten
- Krisen als Wendepunkte und Entwicklungschancen erleben und verstehen
- psychologische Begriffe auf Verhaltensweisen und sprachliche Äußerungen anwenden
- die Bedeutung des Unter- aber auch des Überbewussten für Lebensentscheidungen erkennen
- genaue Betrachtung von Bildern (z. B. Codex Manesse, mittelalterliche Darstellungen) und schlüssige Deutung aus der Beschreibung entwickeln
- literarische Bilder als Bilder für seelische Prozesse deuten können
- mit Mehr- und Vieldeutigkeit umgehen können
- nichtfiktionale Texte analysieren
- sich mit dem Verhältnis von Denken und Sprache auseinandersetzen

Im Rahmen der 12. Klasse:

- Einsicht in die Widersprüchlichkeit der Figuren in der Moderne gewinnen
- die Abgründe des modernen Menschen nachempfinden können
- die Fähigkeit zur Charakterisierung vertiefen:
    - im Hinblick auf weltanschauliche Haltungen (z.B. den Nihilismus des Mephisto)
    - im Hinblick auf die Mehrschichtigkeit (auch Gespaltenheit)
    - im Hinblick auf die Entwicklung
- Literaturgeschichte als Ausdruck einer Entwicklung des menschlichen Bewusstseins verstehen (z.B. unter dem Aspekt von Freiheit und Emanzipation)
- über Sprache und Kommunikation reflektieren können
- verschiedene Formen der Bildsprache erfassen (Metapher, Chiffre etc.)
- im Konkreten das Allgemeine entdecken (Goethes Symbolbegriff)
- Formelemente wie Metrum, Stil als Spiegel innerer Zustände und als Ausdruck verschiedener Welten erkennen (Sprachanalyse)
- fakultativ: zu Aphorismen eigene Gedanken bilden und daraus neue Aphorismen formulieren
- Kenntnis von rhetorischen Stilfiguren und erzähltechnischen Mitteln erlangen
- die fachsprachliche Kompetenz erweitern
- bei sprachlichen Äußerungen hinter den Worten lesen, hinter den äußeren Wortsinn schauen und Subtexte erkennen können
- Schreibkompetenz erweitern und festigen: komplexe Themen differenziert erschließen und begründet bewerten
- einzelne literarische Phänomene in einen Zusammenhang einordnen (Literaturgeschichte, Gattung, etc.)

9.1.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- Vortragstechniken kennen und anlassgerecht anwenden (sichtbar in einem Teil des Waldorfabschlusses: Präsentation der Jahresarbeit)
- Diskussionen leiten und moderieren
- einen Vortrag unterstützende schriftliche/bildhafte Präsentationstechniken kennen und anlassgerecht anwenden (sichtbar in einem Teil des Waldorfabschlusses: Präsentation der Jahresarbeit)
- längere, formal korrekte und stilistisch anspruchsvolle Texte verfassen (auch als Transferleistung für andere Fachbereiche)
- kursorisches Lesen beherrschen
- Internet-Recherche-Techniken effizient und verantwortungsvoll anwenden
- Texte zielgruppenorientiert verfassen
- formale Vorgaben für Fachbereichsarbeiten sicher anwenden (das Gliedern, Zitieren etc.)
- Portfolio im Sinne einer Leistungsmappe gestalten, in dem die eigene Lernbiographie, die Entwicklung des Lernenden sichtbar wird und in dem die Arbeit an einem Projekt dokumentiert ist (vor allem im Rahmen der Jahresarbeit)

9.1.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- flexibel und selbst organisiert Einzel-, Partner- und Teamarbeit einsetzen
- eigene Arbeitsergebnisse (Jahresarbeit) vor einem Plenum vertreten und verteidigen

- die eigene Leistung und die der anderen sachgerecht beurteilen Diskussionen leiten und moderieren
- Krisen (auch in der Gruppe) als Wendepunkte und Entwicklungschancen erleben und verstehen
- Die Bedeutung des Unter- und Überbewussten für Lebensentscheidungen entdecken

9.1.4.2.4 Selbstkompetenz 11/12

- einen über mehrere Monate dauernden Arbeitsprozess organisieren (Jahresarbeit)
- offen mit eigenen Fehlern umgehen und eigene Lösungsstrategien entwickeln
- das eigene Lernen selbst organisiert gestalten – sowohl inhaltlich als auch strukturell
- den eigenen Lernprozess reflektieren und so Subjekt des Lern- und Bewertungshandelns werden
- literarische Bilder als Bilder für seelische Prozesse deuten
- einen eigenen Sprachstil entwickeln
- im kulturellen und gesellschaftlichen Leben einen Standpunkt einnehmen

9.2 Englisch

9.2.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Eine solide Weltbeziehung durch die Kräfte des Denkens oder auch Urteilens und der Betätigung des Willens (Handeln, Schaffen, Gestalten) zu gestalten, ist die große übergeordnete Entwicklungsaufgabe der Oberstufe.

Aufbauend auf die Kenntnisse und Fertigkeiten der ersten acht Schulstufen geht es in der Oberstufe um die Entwicklung der individuellen Urteilskraft. Von der Kenntnis zur Erkenntnis gelangen heißt, Funktion und Wirkung der (Fremd-) Sprache zu durchschauen, sprachspezifische Phänomene im Vergleich zur Muttersprache zu verstehen und das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. So kann der Jugendliche zum Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden. Im Sprechen und im Schreiben soll die Fremdsprache zu einem Instrument des Umgangs mit der Welt und des Ausdrucks des eigenen Inneren werden.

Damit der Jugendliche echtes Weltinteresse entwickeln kann, muss der Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe von Enthusiasmus getragen sein, an die Interessen der Jugendlichen (latente Fragen) anknüpfen und den individuellen Lernzugängen mit Methodenvielfalt begegnen. Es geht auch darum, dass die Jugendlichen zunehmend Verantwortung für die eigene Leistung übernehmen und schließlich Lernen als selbst organisierten Prozess gestalten können. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

9.2.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft
Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen sind die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht fördert das Erkennen der Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Prozesse und ermutigt den Schüler, sich aktiv daran zu beteiligen. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht.

Natur und Technik
Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich Sachtexte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung
Sprache geht in der Dichtkunst und im Theaterspiel über die Funktion der Verständigung hinaus. Neben der rezeptiven Seite des Künstlerischen wird in der Oberstufe dazu angeregt, selbst Gedichte zu schreiben, in Rollen- und Theaterspiele einzutauchen, sowie sich in unterschiedlichen kreativen Ausdrucksformen („creative writing“) zu üben.

Gesundheit und Bewegung
Der Fremdsprachenunterricht soll die Kräfte fördern, die der Gesundheit zuträglich sind. Dazu gehört ein rhythmisch gegliederter Unterricht, in dem sich rezeptive und aktive Tätigkeiten (schriftlich und

mündlich) abwechseln. Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

9.2.3 Fachdidaktische Grundsätze

9.2.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- Interkulturelles Lernen
- Integration
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung

Besonderheiten der Waldorfschulen:

- Dreischritt: Erleben und Nachahmen, Üben und Lernen, Durchschauen der Zusammenhänge
- Motive: gemeinsames Interesse, Enthusiasmus, latente Fragen
- Rhythmisch gestalteter Unterricht

9.2.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht

Sprache als kulturelles Phänomen

Aufgabe und Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülerinnen und Schülern klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen. So wird diese als etwas Eigenständiges und Anderes erkannt. Die Fremdsprache wird als Ergänzung zu Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen in der Muttersprache erfahren. Sie dient der kulturellen und landeskundlichen Auseinandersetzung.

KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ

Fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

GLEICHE GEWICHTUNG DER FERTIGKEITSBEREICHE

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

BERÜCKSICHTIGUNG DER LERNERSPRACHE

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

ZIELSPRACHE ALS UNTERRICHTSSPRACHE

Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer sind Sprachvorbilder und sollten sich um hohe Qualität hinsichtlich Artikulation und Ausdruck bemühen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstra-

tegische Zwischenschritte, z. B. zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschritteneren Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

REFLEKTIERENDER SPRACHENVERGLEICH
Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

VIELFALT VON LEHRMETHODEN, ARBEITSFORMEN, LERNSTRATEGIEN
Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie z. B. Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sind besonders durch differenzierte Lehrmethoden durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

VERTRAUTHEIT MIT LEHRMATERIALIEN, NACHSCHLAGEWERKEN UND HILFSMITTELN
Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen. Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben. Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (z. B. bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im rahmen von schriftlichen Kontrollarbeiten oder der Führung von Portfolios). Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

EINBINDUNG AUTHENTISCHER BEGEGNUNGEN
Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (z.B. durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Die Waldorfschulen bemühen sich, als Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer „native speakers“ einzusetzen. Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen.

FÄCHERÜBERGREIFENDE AKTIVITÄTEN
Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln. Fremdsprachen werden als Arbeitssprache des Öfteren in anderen Gegenständen eingesetzt.

ERWERB LINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache wird angestrebt, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Wort-

schatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen. Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren. Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten. Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

ERWERB PRAGMATISCHER KOMPETENZEN

Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie z. B. Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsschluss signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben). Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten. Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

ERWERB SOZIOLINGUISTISCHER KOMPETENZEN

Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

VIELFÄLTIGE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN

Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie z. B. häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

VIELFÄLTIGE THEMENBEREICHE UND TEXTSORTEN

Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie z.B. Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit individuellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen. Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie z.B. Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen,

Lieder, Gedichte). Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte literarischen Werken ein hoher Stellenwert einzuräumen.

LÄNDER UND KULTUREN
Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen. Dieser Bereich hat im Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen einen sehr hohen Stellenwert.

LEISTUNGSFESTSTELLUNG
Spezifische Kontrollarbeiten nach Abschluss von in der Grammatik und im Wortschatz erarbeiteten Gebieten, sowie Aufsätze. Die Verwendung von Wörterbüchern bei schriftlichen Kontrollarbeiten wird nach Maßgabe der Aufgabenstellungen erlaubt. In die Leistungsfeststellung werden Portfolios, mündliche Mitarbeit und Hausaufgaben miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jährlich eine verbale Beurteilung, die den Lernprozess und das Ergebnis reflektiert, sowie den jeweiligen Status laut ERS dokumentiert. In Bildungsgesprächen wird die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrerin/den Lehrer in Beziehung gesetzt. Es werden Stärken und Schwächen reflektiert sowie Ziele vereinbart.

9.2.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse

9.2.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS

Der Lehrplan der österreichischen Waldorfschulen schließt sich dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (ERS) des Europarates an. Insofern folgen die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schüler und Schülerinnen der Oberstufe erreichen sollen, den international standardisierten Kompetenzniveaus.

Von der ersten bis zur achten Schulstufe sollen die Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen das Kompetenzniveau A2 erreicht haben. Nach der 10. Schulstufe soll in der ersten Fremdsprache (Englisch) das Niveau B1 erreicht sein, nach der 12. das Niveau B2.

KOMPETENZNIVEAUS A1 – B2 DES EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS (ERS)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus a1, a2, b1 und b2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

RASTER ZU DEN FERTIGKEITSBEREICHEN

Kompetenzniveau A1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Sie können auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und – sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

KOMPETENZNIVEAUS UND LERNJAHRE
Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen. Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der
Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

ERSTE LEBENDE FREMDSPRACHE
5. BIS 8. LERNJAHR:
Nach dem 5. Lernjahr (5. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1
Nach dem 6. Lernjahr (6. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.
Nach dem 7. und 8. Lernjahr (8. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B2

9.2.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9. Klasse:
In der 9. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie mit der Sprache machen können und wie sie wirkt. Die Grundhaltung ihres Lernens folgt dem Motto: „Ich kann urteilen", wobei Ideal und Wirklichkeit aufgrund ihrer Entwicklungsphase noch stark auseinanderklaffen. Sie zeigen noch Unsicherheiten sich auszudrücken und auch Konzentrationsschwächen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:
- Schilderungen aus dem Leben großer Persönlichkeiten und deren Auswirkungen (Erfinder- und Entdeckerschicksale, sozial tätige Menschen).
- Erzählungen oder auch dramatische Szenen aus dem neueren Schrifttum, wenn möglich im Originaltext.
- Gedichte und Lieder.
- freie Nacherzählungen im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte (hier USA: Besiedelung, Sklaverei, Emanzipation der Schwarzen etc.)
- Redeübungen, Bildgeschichten, Detektivgeschichten

10. Klasse
In der 10. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler Gesetzmäßigkeiten ganz nüchtern erfassen. In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer bin ich?" den Zugang zu allen Lehrinhalten: Arbeit an den Phänomenen der Sprache, der Landeskultur und an interkulturellen Fragen; künstlerische Formen (Metrik, Stilistik) beurteilen, Strukturen erkennen, persönliche Sprache entwickeln. Ab der 10. Schulstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit „Sie" angesprochen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:
- Auswahl aus Werken des 19. und 20. Jh.: Kurzgeschichten oder Novellen.

- dem Alter entsprechende besondere Berücksichtigung der Lyrik (nach der Poetikepoche im Fachbereich Deutsch!) und Geschichte in Großbritannien, z.B. der englischen Romantik und parallel dazu der industriellen Revolution. Entsprechendes für die Literatur der weiteren Fremdsprachen.
- Lieder (mit deren Entstehungsgeschichte)
- Zeitungslektüre und Sachtexte

9.2.4.2.1 Fachkompetenz 9/10

- seelische und literarische Qualität der Lyrik erfassen, dies auch in Worte fassen
- Gedichte schreiben
- landeskundliches Wissen erwerben und kulturgeschichtliche Zusammenhänge erkennen
- Orthographie, auch in selbstverfassten Texten, gefestigt beherrschen
- einen längeren Text erkennen und einordnen
- verschiedene Textarten unter Berücksichtigung von deren Eigenart verfassen und gliedern
- fächerübergreifende Aspekte aufnehmen und verknüpfen (anfänglich)
- erste Auszüge von „style and register" erkennen und anwenden
- abstrakte Zusammenhänge in der Sprache erkennen, z.B. „to stop" mit Gerundium oder Infinitiv
- das Partizip und Gerundiums als formales Stilmittel anwenden können
- Qualität satzverkürzender Elemente erkennen
- kürzere Übersetzung anfänglich beherrschen
- unterschiedliche Sprachstrukturen und deren Wiedergabe erkennen, z.B. Gebrauch des bestimmten Artikels, Adjektiv als Nomen, Verständnis für den Gebrauch des Stützwortes „one", deutsches Reflexiv-Verb und englischer passiv/aktiv (intransitiv)-Gebrauch, Personen und Sache weitergeführt im Satz mit zwei Objekten (daraus persönliches Passiv entwickeln), lexikalisches Erkennen und Umschreiben der unvollständigen Hilfsverben

ERS:
Nach dem 5. Lernjahr (5. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1
Nach dem 6. Lernjahr (6. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

9.2.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10

- fächerübergreifend anfänglich arbeiten können
- selbstständiges, systematisches Lernen weiterführen
- „Style and register" anfänglich anwenden
- längere selbst erarbeitete Referate verfassen und frei vortragen
- selbstständiges Recherchieren, Exzerpieren und Strukturieren von Material beherrschen
- Gehörtes zusammenfassen und wiedergeben
- eine Übersetzung mit Genauigkeit anfertigen, unter Berücksichtigung der sprachlichen Besonderheiten
- Erstes „note taking" beherrschen
- fortführend: Bedeutungen aus dem Kontext erschließen

- mit Gedichten und Lyrik (Vortrag, Rezitation, Interpretation, selbst Verfassen etc) selbstständig umgehen
- „creative writing“ zunehmend beherrschen
- eine Mappe eigenständig zusammenstellen, das Erarbeitete bewerten, Wichtiges von Unwichtigem trennen
- Selbstevaluation und Evaluation der Klassenkameraden auf objektiver Basis anfänglich beherrschen
- Projektarbeit synergetisch angehen

9.2.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10

- die Leistung anderer konstruktiv evaluieren, die Evaluation sachgemäß präsentieren
- die eigene Leistung sachgemäß beurteilen
- die eigenen Fähigkeiten und Grenzen realisieren, Ziele setzen
- dem Vortrag eines Anderen aufmerksam folgen und den Inhalt aktiv aufnehmen
- fremde Aussagen anfänglich aufgreifen; im Gespräch Bezug auf zuvor Geäußertes nehmen, ein Gespräch weiterführen
- erste Projektarbeiten in der Gruppe anlegen
- einen persönlich gefärbten Text, z.B. ein Gedicht, vortragen und der Bewertung durch andere standhalten

9.2.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10

- Lyrik der Romantik als „seelenstimmendes Instrument“ erleben (ästhetisches Empfinden z.B. für Lyrik)
- Verständnis für kulturelle und historische Zusammenhänge zeigen
- anfängliche eigengeprägte Ausdrucksfähigkeit entwickeln

9.2.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

11. Klasse
In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer ist der andere?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten. In der Suche nach dem eigenen Platz in der Welt, im Leben, in der Beziehung zum anderen möchte das eigene Lebensmotiv entdeckt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen in die Qualität der Fremdsprache tiefer eindringen, deshalb ist in dieser Schulstufe auch die Aufführung eines Theaterstücks in einer der Fremdsprachen vorgesehen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Dichtung und anschauliche Sachprosa zu folgenden Stoffgebieten: Geschichtliche, gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Entwicklung in Großbritannien und in den USA bis um 1917
- Das Schulwesen anglophoner Länder.
- Ausgewählte Szenen aus der modernen Dramenliteratur, Kurzdramen oder ein Drama Shakespeares
- Beispiele aus dem modernen Schrifttum
- Zeitschriften und Zeitungen in ausgewählten Abschnitten; evtl. das Zeitungswesen
- Lyrik, besonders Shakespeare Sonette.
- Humoristisches.

12. Klasse
Die Grundfrage: „Wie ist die Welt?“ lässt nun einen Überblick und komparative Linguistik zu, die Schülerinnen und Schüler sollen zu Mittlern zwischen den Kulturen werden. Durch das Erkennen der großen Zusammenhänge der Welt wächst das Vertrauen, sich und seine Aufgabe darin zu finden.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Der Mensch des 20. und 21.Jahrhunderts (Maschinenzeitalter, Wissenschaft, Technologie, Medien, Internationalität, Einwanderungsfragen, Krieg und Frieden).
- Die anglophone Welt im 20. und 21. Jahrhundert (andere Fremdsprachen entsprechend).
- Ganzschriften und Dramen (mindestens ein Werk) aus der zeitgenössischen fremdsprachigen Literatur
- Bedeutsame Beiträge zur zeitgenössischen Literatur

9.2.4.3.1 Fachkompetenz 11/12

- Überblick über die Literaturgeschichte bedeutender englischsprachiger Länder gewinnen
- ausgewählter Textstellen aus Zeitungen und Zeitschriften interpretieren und kommentieren
- über einen angemessenen Wortschatz verfügen, um sich über die meisten Themen zu äußern
- über hinreichend Sprachmittel verfügen, um Wiederholungen zu vermeiden, Formulierungen zu variieren und zu umschreiben
- über einen Funktionswortschatz verfügen, der es ermöglicht, literarische und nichtliterarische Texte angemessen zu beschreiben und zu interpretieren
- im Rahmen des behandelten Wortschatzes über Sicherheit in der Rechtschreibung verfügen
- literarische Texte unter Berücksichtigung von Inhalt und Form interpretieren
- persönliche Mitteilungen verstehen
- selbständig mit Texten umgehen, Nachschlagewerke benutzen
- längere, komplexere Texte global verstehen und rasch auf Einzelinformationen hin durchsuchen
- die Struktur fiktionaler und nicht-fiktionaler Textarten erkennen
- unterschiedliche Darstellungsweisen eines Themas vergleichen (z. B. Film, literarischer Text)
- literarische Texte vor ihrem soziokulturellen Hintergrund verstehen
- Autorenintentionen und Wirk-Absichten von Texten erkennen, am Text belegen und Stellung dazu nehmen
- die für Textarten konstitutiven Merkmale erkennen und bei der eigenen Textproduktion mit berücksichtigen
- die Reflektion und/oder Brechung gesellschaftlicher Wirklichkeit in englischsprachiger Literatur erkennen und exemplarisch beschreiben
- in ausgewählten Werken der Literatur Grundsituationen des menschlichen Daseins und unterschiedliche Lebensentwürfe erkennen
- kreativ mit vorgelegten Texten umgehen
- aus verschiedenen Quellen Informationen und Argumente entnehmen und strukturiert zusammenfassen
- ein breites Spektrum von Texten zusammenfassen und kommentieren, in ihrer Gliederung erkennen.
- selbstständig Texte verfassen und dabei textspezifische Konventionen beachten.

- einen Text kohärent schreiben.
- in zweisprachigen Situationen mündlich vermitteln
- deutsche und englische Texte in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend vortragen.
- Teile authentischer Texte unter Berücksichtigung von Sinn und Aussageabsicht ins Deutsche übertragen
- unterschiedliche Sprachstrukturen erkennen und anwenden, z.B. persönlicher und sachlicher Genetiv, Steigerung des Adjektivs, Realität, Möglichkeit und Irrealität im Hilfsverb und im Konditionalsatz, Zusammenfassung aktiver und passiver Nebensätze durch Partizipien, Wortbedeutung in den Präpositionen (räumlich – zeitlich – abstrakt), Metamorphose der Wortarten: Nominaler Gebrauch von Verben und Adjektiven, verbaler und adjektiver Gebrauch von Nomina

ERS:
Nach dem 7. und 8. Lernjahr (8. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B2

9.2.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12

- den Wortschatz selbständig systematisch ausweiten
- über Mittel und Methoden zur Textstrukturierung verfügen
- mit einem einsprachigen Wörterbuch selbständig umgehen
- nicht nur sprachlich korrekte, sondern stilistisch anspruchsvollere Texte verfassen, z. B. durch Verwendung von Hypotaxe, Partizipial- oder Gerundialkonstruktionen
- sich eines differenzierteren Wortschatzes und syntaktischer Formen bedienen
- die zur Erzielung von Textkohärenz notwendigen Mittel (z. B. linking words) beim Schreiben auch längerer Texte bewusst einsetzen
- unterschiedliche Schreib-Intentionen verwirklichen (z. B. sachlich argumentativ, kritisch, emotional usw.)
- visuelle Informationen versprachlichen, auswerten und bewerten
- das bisher Angelegte durch fächerübergreifendes Arbeiten vertiefen
- Material selbstständig recherchieren, exzerpieren und strukturieren
- sich einer Diskussion des Erarbeiteten (z.B. eines Referates) stellen
- Projektarbeit in Gruppen synergetisch angehen
- „style“ und „register“ sicher anwenden
- ein thematisch klar gegliedertes Portfolio anlegen
- Selbstevaluation und Evaluation der Klassenkameraden auf objektiver Basis durchführen
- mit fachlichen Hilfsmitteln sicher umgehen

9.2.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12

- In der Fremdsprache beinhaltet Sozialkompetenz auch **kulturelle Kompetenz**! Sozialkompetenz zeigt sich insofern, wenn als Grundlage für das jeweilige Handeln:
    - wichtige Elemente des nationalen Selbstverständnisses Großbritanniens und der USA zueinander und mit der eigenen Kultur in Verbindung gesetzt werden,

    - wichtige Erscheinungen des zeitgenössischen öffentlichen Lebens und der politischen Kultur Großbritanniens und der USA vor ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Hintergrund gedeutet werden,
    - Chancen und Probleme sozialen Wandels vor dem Hintergrund der Globalisierung erfasst werden,
    - die Bedeutung des Englischen als lingua franca und die Probleme des so genannten Sprachimperialismus problematisiert werden,
    - ein weiter Teil der englischsprachigen Welt (z.B. Kanada, Australien), z.B. hinsichtlich Geschichte, Geografie, Gesellschaft oder Literatur verstanden wird.
- die eigene Leistung wie auch die Leistung Anderer auf objektiver Basis beurteilen
- in der Gruppe ergebnisorientiert arbeiten
- in Diskussionen die eigene Haltung deutlich machen ohne die Haltung der anderen zu beeinträchtigen (Diskussionsfähigkeit)

9.2.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12

- die eigenen Fähigkeiten und Grenzen erkennen
- Aufgaben konzentriert durchführen
- sich im Fremden des Eigenen bewusst werden
- mit der Fremdsprache vertraut werden – fast in der Fremdsprache denken

9.3 Russisch

9.3.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Eine solide Weltbeziehung durch die Kräfte des Denkens oder auch Urteilens und der Betätigung des Willens (Handeln, Schaffen, Gestalten) zu gestalten, ist die große übergeordnete Entwicklungsaufgabe der Oberstufe.

Aufbauend auf die Kenntnisse und Fertigkeiten der ersten acht Schulstufen geht es in der Oberstufe um die Entwicklung der individuellen Urteilskraft. Von der Kenntnis zur Erkenntnis gelangen heißt, Funktion und Wirkung der (Fremd-) Sprache zu durchschauen, sprachspezifische Phänomene im Vergleich zur Muttersprache zu verstehen und das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. So kann der Jugendliche zum Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden. Im Sprechen und im Schreiben soll die Fremdsprache zu einem Instrument des Umgangs mit der Welt und des Ausdrucks des eigenen Inneren werden.

Damit der Jugendliche echtes Weltinteresse entwickeln kann, muss der Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe von Enthusiasmus getragen sein, an die Interessen der Jugendlichen (latente Fragen) anknüpfen und den individuellen Lernzugängen mit Methodenvielfalt begegnen. Es geht auch darum, dass die Jugendlichen zunehmend Verantwortung für die eigene Leistung übernehmen und schließlich Lernen als selbst organisierten Prozess gestalten können. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

9.3.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft
Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen sind die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht fördert das Erkennen der Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Prozesse und ermutigt den Schüler, sich aktiv daran zu beteiligen. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht.

Natur und Technik
Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich Sachtexte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung
Sprache geht in der Dichtkunst und im Theaterspiel über die Funktion der Verständigung hinaus. Neben der rezeptiven Seite des Künstlerischen wird in der Oberstufe dazu angeregt, selbst Gedichte zu schreiben, in Rollen- und Theaterspiele einzutauchen, sowie sich in unterschiedlichen kreativen Ausdrucksformen („creative writing“) zu üben.

Gesundheit und Bewegung
Der Fremdsprachenunterricht soll die Kräfte fördern, die der Gesundheit zuträglich sind. Dazu gehört ein rhythmisch gegliederter Unterricht, in dem sich rezeptive und aktive Tätigkeiten (schriftlich und

mündlich) abwechseln. Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

9.3.3 Fachdidaktische Grundsätze

9.3.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- Interkulturelles Lernen
- Integration
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung

Besonderheiten der Waldorfschulen:

- Dreischritt: Erleben und Nachahmen, Üben und Lernen, Durchschauen der Zusammenhänge
- Motive: gemeinsames Interesse, Enthusiasmus, latente Fragen
- Rhythmisch gestalteter Unterricht

9.3.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht

Sprache als kulturelles Phänomen

Aufgabe und Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülerinnen und Schülern klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen. So wird diese als etwas Eigenständiges und Anderes erkannt. Die Fremdsprache wird als Ergänzung zu Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen in der Muttersprache erfahren. Sie dient der kulturellen und landeskundlichen Auseinandersetzung.

KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ

Fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

GLEICHE GEWICHTUNG DER FERTIGKEITSBEREICHE

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

BERÜCKSICHTIGUNG DER LERNERSPRACHE

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

ZIELSPRACHE ALS UNTERRICHTSSPRACHE

Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen.

Die Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer sind Sprachvorbilder und sollten sich um hohe Qualität hinsichtlich Artikulation und Ausdruck bemühen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, z. B. zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschritteneren Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

REFLEKTIERENDER SPRACHENVERGLEICH

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

VIELFALT VON LEHRMETHODEN, ARBEITSFORMEN, LERNSTRATEGIEN

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie z. B. Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sind besonders durch differenzierte Lehrmethoden durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

VERTRAUTHEIT MIT LEHRMATERIALIEN, NACHSCHLAGEWERKEN UND HILFSMITTELN

Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen. Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben. Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (z. B. bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im rahmen von schriftlichen Kontrollarbeiten oder der Führung von Portfolios). Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

EINBINDUNG AUTHENTISCHER BEGEGNUNGEN

Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (z.B. durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Die Waldorfschulen bemühen sich, als Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer „native speakers“ einzusetzen. Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen.

FÄCHERÜBERGREIFENDE AKTIVITÄTEN

Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln. Fremdsprachen werden als Arbeitssprache des Öfteren in anderen Gegenständen eingesetzt.

ERWERB LINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache wird angestrebt, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen. Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren. Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten. Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

ERWERB PRAGMATISCHER KOMPETENZEN
Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie z. B. Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsschluss signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben). Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten. Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

ERWERB SOZIOLINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

VIELFÄLTIGE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN
Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie z. B. häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

VIELFÄLTIGE THEMENBEREICHE UND TEXTSORTEN
Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie z.B. Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit indi-

viduellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen.
Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie z.B. Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte). Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte literarischen Werken ein hoher Stellenwert einzuräumen.

LÄNDER UND KULTUREN
Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen. Dieser Bereich hat im Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen einen sehr hohen Stellenwert.

LEISTUNGSFESTSTELLUNG
Spezifische Kontrollarbeiten nach Abschluss von in der Grammatik und im Wortschatz erarbeiteten Gebieten, sowie Aufsätze. Die Verwendung von Wörterbüchern bei schriftlichen Kontrollarbeiten wird nach Maßgabe der Aufgabenstellungen erlaubt. In die Leistungsfeststellung werden Portfolios, mündliche Mitarbeit und Hausaufgaben miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jährlich eine verbale Beurteilung, die den Lernprozess und das Ergebnis reflektiert, sowie den jeweiligen Status laut ERS dokumentiert. In Bildungsgesprächen wird die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrerin/den Lehrer in Beziehung gesetzt. Es werden Stärken und Schwächen reflektiert sowie Ziele vereinbart.

9.3.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse

9.3.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS

Der Lehrplan der österreichischen Waldorfschulen schließt sich dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (ERS) des Europarates an. Insofern folgen die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schüler und Schülerinnen der Oberstufe erreichen sollen, den international standardisierten Kompetenzniveaus.

In der Folge wird der komplette ERS zur Kenntnis gebracht:

KOMPETENZNIVEAUS A1 – B2 DES EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS (ERS)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus a1, a2, b1 und b2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

RASTER ZU DEN FERTIGKEITSBEREICHEN

Kompetenzniveau A1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Sie können auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und – sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

KOMPETENZNIVEAUS UND LERNJAHRE
Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen. Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

ZWEITE LEBENDE FREMDSPRACHE
1. BIS 4. LERNJAHR:
NACH DEN ERSTEN LERNJAHREN (1-8. Schulstufe bzw. bei Beginn in der Oberstufe: 9. Schulstufe) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.3.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9. Klasse:
In der 9. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie mit der Sprache machen können und wie sie wirkt. Die Grundhaltung ihres Lernens folgt dem Motto: „Ich kann urteilen", wobei Ideal und Wirklichkeit aufgrund ihrer Entwicklungsphase noch stark auseinanderklaffen. Sie zeigen noch Unsicherheiten sich auszudrücken und auch Konzentrationsschwächen.

10. Klasse
In der 10. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler Gesetzmäßigkeiten ganz nüchtern erfassen. In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer bin ich?" den Zugang zu allen Lehrinhalten: Arbeit an den Phänomenen der Sprache, der Landeskultur und an interkulturellen Fragen; künstlerische Formen (Metrik, Stilistik) beurteilen, Strukturen erkennen, persönliche Sprache entwickeln. Ab der 10. Schulstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit „Sie" angesprochen.

9.3.4.2.1 Fachkompetenz 9/10

Kommunikative Fähigkeiten

1. Sprechen

- einen Text mit weitgehend bekanntem Sprachmaterial phonetisch und intonatorisch angemessen vorlesen (setzt passives Beherrschen der Lautschrift voraus)
- einen Stoff darstellen, der noch nicht im Unterricht behandelt wurde
- längere selbst erarbeitete Referate frei vortragen
- das Gehörte zusammenfassen und wiedergeben

- ein einfaches, aber längeres Gespräch mit einem Gesprächspartner über ein vertrautes oder persönlich interessierendes Thema initiieren, in Gang halten und beenden
- Informationen austauschen, prüfen und bestätigen
- zu behandelten Themen und erarbeiteten Texten Fragen stellen und beantworten, Probleme benennen sowie Stellung beziehen
- in informellen Gesprächen und Diskussionen Gedanken über Themen aus ihren Interessengebieten ausdrücken
- die Standpunkte anderer kurz kommentieren
- Vergleiche anstellen und verschiedene Möglichkeiten einander gegenüberstellen und wertend Stellung beziehen
- Überzeugungen und Meinungen in angemessener Form artikulieren
- zunehmend freier sprechen
- Darstellungen begründen
- Standpunkte erläutern, Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten diskutieren
- Themen strukturiert und detailliert darstellen

2. Hören und Zuhören

- einfache Aussagen aus unbekanntem Kontext erfassen
- nach Vorbereitung Varianten des Russischen verstehen

3. Leseverstehen, Umgang mit Texten

- die Lautschrift passiv beherrschen
- eine größere Lektüre bewältigen
- kürzere Passagen/Texte im Voraus selbstständig, Sinn erschließend lesen
- das Wesentliche aus einem Text herausfiltern
- Sachverhalte aus verschiedenen Sichtweisen darstellen
- ausführlichere persönliche Mitteilungen verstehen
- Texte inhaltlich und im Hinblick auf ihre grundlegenden Gestaltungsweisen erschließen, anfänglich deuten und persönlich dazu Stellung nehmen
- den Inhalt von einfacheren Zeitungsartikeln oder -berichten zu vertrauten Themen erfassen
- mit Gedichten und Lyrik umgehen (rezitieren, interpretieren)
- Texte in strukturierter Form auswerten
- längere Texte gedanklich gliedern und eigene Texte gegliedert verfassen
- mit leichteren authentischen Texten umgehen

Lexikalische Kompetenz

- den Wortschatz weiterhin auf verschiedene Weise und teilweise selbstständig systematisch ausweiten
- verschiedene Methoden des Vokabellernens anwenden
- über eine gefestigte Orthografie auch in selbst verfassten Texten verfügen
- eine individuelle Ausdrucksfähigkeit anlegen
- über hinreichend sprachliche Mittel verfügen, um klare Beschreibungen zu geben
- über einen angemessenen Wortschatz verfügen, um Inhalte wiederzugeben und bei fehlenden Worten das Gemeinte zu umschreiben
- die Wortbedeutung aus dem Kontext anfänglich erschließen

Grammatik

- die Deklinationen aller Arten der Substantive bilden
- die Verben der Bewegung anfänglich handhaben

- die Kurzform der Adjektive bilden und anwenden
- das Passiv der unvollendeten Verben handhaben
- mit der direkten/indirekten Rede umgehen

Schreiben

- verschiedene Textarten verfassen
- das bei Referaten Gehörte zusammenfassen und wiedergeben
- Formen des „Kreativen Schreibens" weiterführen und freier damit umgehen
- Texte auswerten durch Beantwortung von Fragen, Beschreibung der Handlungsstruktur, Zusammenfassung, Stellungnahme und anderem

Sprachmittlung

- kürzere Herübersetzungen beherrschen

NACH DEN ERSTEN LERNJAHREN (1-8. Schulstufe bzw. bei Beginn in der Oberstufe: 9. Schulstufe) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

9.3.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10

- fächerübergreifende Aspekte anfänglich aufnehmen und verknüpfen
- selbstständiges, systematisches Lernen weiterführen
- längere selbst erarbeitete Referate verfassen und frei vortragen
- eine Mappe nach Anleitung, später eigenständig zusammenstellen, das Erarbeitete bewerten, Wichtiges von Unwichtigem trennen
- systematisch lernen (mit Anleitung)

9.3.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10

(Sozialkompetenzen werden hier auch als kulturelle Kompetenzen aufgefasst)

- landeskundliches Wissen anwenden und kulturgeschichtliche Zusammenhänge Russlands verstehen
- kulturelle und historische Zusammenhänge erkennen
- die eigene Leistung anfänglich bewerten
- erste Projektarbeiten in der Gruppe anlegen
- dem Vortrag eines Anderen aufmerksam folgen und den Inhalt aktiv aufnehmen
- fremde Aussagen anfänglich aufgreifen
- im Gespräch Bezug auf zuvor Geäußertes nehmen und das Gespräch weiterführen

9.3.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10

- mit Lernschwierigkeiten konstruktiv umgehen
- den eigenen Lernprozess gesteigert reflektieren
- einen eigenen Lernweg entwickeln
- einen anderen Standpunkt einnehmen

9.3.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

11. Klasse
In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer ist der andere?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten. In der Suche nach dem eigenen Platz in der Welt, im Leben, in der Beziehung zum anderen möchte das eigene Lebensmotiv entdeckt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen in die Qualität der Fremdsprache tiefer eindringen, deshalb ist in dieser Schulstufe auch die Aufführung eines Theaterstücks in einer der Fremdsprachen vorgesehen.

12. Klasse
Die Grundfrage: „Wie ist die Welt?“ lässt nun einen Überblick und komparative Linguistik zu, die Schülerinnen und Schüler sollen zu Mittlern zwischen den Kulturen werden. Durch das Erkennen der großen Zusammenhänge der Welt wächst das Vertrauen, sich und seine Aufgabe darin zu finden.

9.3.4.3.1 Fachkompetenz 11/12

Kommunikative Fähigkeiten

1. Sprechen

- die phonetischen und intonatorischen Elemente der Norm weitgehend sicher anwenden
- einen anspruchsvollen Text mit weitgehend bekanntem Sprachmaterial angemessen vorlesen
- einen Inhalt in klarer, korrekter Sprache ausdrücken
- sich im Alltag ohne thematische Einschränkung aktiv und angemessen an Gesprächen beteiligen
- sich in Gesprächen flüssig äußern und angemessene Beschreibungen, Darstellungen von Sachverhalten geben sowie diese durch untergeordnete Punkte und Beispiele abstützen
- eigene Erfahrungen, auch mit Lektüre, darstellen
- eigene Standpunkte argumentativ vertreten und Vor- und Nachteile einer Problemlösung darstellen
- flüssig über eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten
- Unterrichtsinhalte sprachlich sicher und strukturiert wiedergeben sowie eine eigene Bewertung und Stellungnahme vornehmen und begründen

2. Hören und Zuhören

- Textpassagen – auch Dialoge in Film, Dramen etc. verstehen

3. Leseverstehen, Umgang mit Texten

- persönliche Mitteilungen verstehen
- selbstständig mit Texten umgehen
- Nachschlagewerke benutzen
- längere und komplexe Texte sowohl global verstehen als auch rasch auf Einzelinformationen hin durchsuchen
- die Struktur verschiedenartiger Textsorten erkennen
- aus verschiedenen Quellen Informationen und Argumente entnehmen und sie strukturiert zusammenfassen
- ein breites Spektrum von Texten zusammenfassen und kommentieren und in ihrer Gliederung erkennen
- unterschiedliche Darstellungsweisen eines Themas vergleichen (z.B. Film, literarischer Text)
- selbstständig mit Gedichten (Rezitation, Interpretation, etc) umgehen

- die seelische und literarische Qualität der Gedichte erfassen, dies auch in Worte fassen
- literarische Texte vor ihrem soziokulturellen Hintergrund verstehen
- Autorenintentionen und Wirkabsichten von Texten erkennen, am Text belegen und Stellung dazu nehmen
- die für Textarten konstitutiven Merkmale erkennen
- in ausgewählten Werken der Literatur Grundsituationen des menschlichen Daseins und unterschiedliche Lebensentwürfe erkennen

Lexikalische Kompetenz

- über einen angemessenen Wortschatz verfügen, um sich über die meisten Themen zu äußern
- über hinreichende Sprachmittel verfügen, um Wiederholungen zu vermeiden, Formulierungen zu variieren und zu umschreiben
- den Wortschatz selbstständig systematisch ausweiten
- über Mittel und Methoden zur Textstrukturierung verfügen
- einen Text kohärent schreiben
- über einen Funktionswortschatz verfügen, um literarische und nicht-literarische Texte angemessen zu beschreiben und zu interpretieren
- im Rahmen des behandelten Wortschatzes über Sicherheit in der Rechtschreibung verfügen
- mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiten

Grammatik

- wiederholend vertiefen, das Erarbeitete fortführen
- sich einen Überblick über die grammatikalischen Phänomene verschaffen

Schreiben

- nicht nur sprachlich korrekte, sondern stilistisch anspruchsvollere Texte verfassen, z. B. durch Verwendung von Partizipial- und Adverbialpartizipialkonstruktionen
- sich eines differenzierteren Wortschatzes bedienen
- die zur Erzielung von Textkohärenz notwendigen Mittel beim Schreiben auch längerer Texte bewusst einsetzen
- unterschiedliche Schreib-Intentionen verwirklichen (z.B. sachlich argumentativ, kritisch, emotional usw.)
- visuelle Informationen versprachlichen, auswerten und bewerten.
- literarische Texte unter Berücksichtigung von Inhalt und Form interpretieren.
- kreativ mit vorgelegten Texten umgehen, durch entsprechende Aufgabenstellung angeleitet
- selbstständig Texte verfassen und dabei textspezifische Konventionen beachten

Sprachmittlung

- in zweisprachigen Situationen mündlich vermitteln
- deutsche und russische Texte in der jeweils anderen Sprache zusammenfassend vortragen
- Teile authentischer Texte unter Berücksichtigung von Sinn und Aussageabsicht ins Deutsche übertragen

ERS:

NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.3.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12

- das in Klasse 10 angelegte fächerübergreifende Arbeiten vertiefen
- Material selbstständig recherchieren, exzerpieren und strukturieren
- sich einer Diskussion des Erarbeiteten (z.B. eines Referates) stellen
- Projektarbeit in der Gruppe angehen
- ein thematisch klar gegliedertes Portfolio anlegen
- Selbstevaluation und Evaluation der Klassenkameraden auf objektiver Basis durchführen
- mit fachlichen Hilfsmitteln sicher umgehen

9.3.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12

(Sozialkompetenzen werden hier auch als kulturelle Kompetenzen aufgefasst)

- Lernfortschritte anderer wahrnehmen und angemessen beurteilen
- sich gegenseitig beim Lernen und Erarbeiten von Inhalten durch z. B. Partner- oder Gruppenarbeit unterstützen
- Verantwortung für den ergebnisorientierten Gesamtlernprozess der Gruppe übernehmen
- in Diskussionen die eigene Haltung deutlich machen ohne die Haltung der anderen zu beeinträchtigen (Diskussionsfähigkeit)
- vertieftes respektvolles Verständnis der russischen Kultur und Lebenswelt zeigen
- Die wichtigsten Elemente des nationalen Selbstverständnisses von Russland, die jeweilige Bedeutung der Beziehungen zwischen Deutschland und Russland, Chancen und Probleme sozialen Wandels vor dem Hintergrund der Globalisierung fließen als Erkenntnis- und Handlungsmotive in die eigenen Arbeiten ein.

9.3.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12

- den eigenen Lernfortschritt kritisch reflektieren
- Aufgaben konzentriert und zielgerichtet durchführen
- offen sein für Anregungen von außen
- sich im Fremden des Eigenen bewusst werden

9.4 Französisch

9.4.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Eine solide Weltbeziehung durch die Kräfte des Denkens oder auch Urteilens und der Betätigung des Willens (Handeln, Schaffen, Gestalten) zu gestalten, ist die große übergeordnete Entwicklungsaufgabe der Oberstufe.

Aufbauend auf die Kenntnisse und Fertigkeiten der ersten acht Schulstufen geht es in der Oberstufe um die Entwicklung der individuellen Urteilskraft. Von der Kenntnis zur Erkenntnis gelangen heißt, Funktion und Wirkung der (Fremd-) Sprache zu durchschauen, sprachspezifische Phänomene im Vergleich zur Muttersprache zu verstehen und das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. So kann der Jugendliche zum Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden. Im Sprechen und im Schreiben soll die Fremdsprache zu einem Instrument des Umgangs mit der Welt und des Ausdrucks des eigenen Inneren werden.

Damit der Jugendliche echtes Weltinteresse entwickeln kann, muss der Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe von Enthusiasmus getragen sein, an die Interessen der Jugendlichen (latente Fragen) anknüpfen und den individuellen Lernzugängen mit Methodenvielfalt begegnen. Es geht auch darum, dass die Jugendlichen zunehmend Verantwortung für die eigene Leistung übernehmen und schließlich Lernen als selbst organisierten Prozess gestalten können. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

9.4.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft
Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen sind die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht fördert das Erkennen der Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Prozesse und ermutigt den Schüler, sich aktiv daran zu beteiligen. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht.

Natur und Technik
Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich Sachtexte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung
Sprache geht in der Dichtkunst und im Theaterspiel über die Funktion der Verständigung hinaus. Neben der rezeptiven Seite des Künstlerischen wird in der Oberstufe dazu angeregt, selbst Gedichte zu schreiben, in Rollen- und Theaterspiele einzutauchen, sowie sich in unterschiedlichen kreativen Ausdrucksformen („creative writing“) zu üben.

Gesundheit und Bewegung
Der Fremdsprachenunterricht soll die Kräfte fördern, die der Gesundheit zuträglich sind. Dazu gehört ein rhythmisch gegliederter Unterricht, in dem sich rezeptive und aktive Tätigkeiten (schriftlich und

mündlich) abwechseln. Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

9.4.3 Fachdidaktische Grundsätze

9.4.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, sofern die 2. Fremdsprache schon in der Unter- und Mittelstufe geführt wurde. Beginnt diese erst mit der 9. Schulstufe, so ist an die bereits bekannten Lerntechniken des Erwerbs der englischen Sprache anzuknüpfen.
- Interkulturelles Lernen
- Integration
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung

Besonderheiten der Waldorfschulen:

- Dreischritt: Erleben und Nachahmen, Üben und Lernen, Durchschauen der Zusammenhänge
- Motive: gemeinsames Interesse, Enthusiasmus, latente Fragen
- Rhythmisch gestalteter Unterricht

9.4.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht

Sprache als kulturelles Phänomen

Aufgabe und Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülerinnen und Schülern klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen. So wird diese als etwas Eigenständiges und Anderes erkannt. Die Fremdsprache wird als Ergänzung zu Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen in der Muttersprache erfahren. Sie dient der kulturellen und landeskundlichen Auseinandersetzung.

KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ

Fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

GLEICHE GEWICHTUNG DER FERTIGKEITSBEREICHE

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

BERÜCKSICHTIGUNG DER LERNERSPRACHE

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

ZIELSPRACHE ALS UNTERRICHTSSPRACHE
Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer sind Sprachvorbilder und sollten sich um hohe Qualität hinsichtlich Artikulation und Ausdruck bemühen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, z. B. zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschritteneren Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

REFLEKTIERENDER SPRACHENVERGLEICH
Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

VIELFALT VON LEHRMETHODEN, ARBEITSFORMEN, LERNSTRATEGIEN
Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie z. B. Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sind besonders durch differenzierte Lehrmethoden durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

VERTRAUTHEIT MIT LEHRMATERIALIEN, NACHSCHLAGEWERKEN UND HILFSMITTELN
Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen. Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben. Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (z. B. bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im rahmen von schriftlichen Kontrollarbeiten oder der Führung von Portfolios). Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

EINBINDUNG AUTHENTISCHER BEGEGNUNGEN
Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (z.B. durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Die Waldorfschulen bemühen sich, als Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer „native speakers“ einzusetzen. Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen.

FÄCHERÜBERGREIFENDE AKTIVITÄTEN
Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln. Fremdsprachen werden als Arbeitssprache des Öfteren in anderen Gegenständen eingesetzt.

ERWERB LINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache wird angestrebt, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen. Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren. Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten. Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

ERWERB PRAGMATISCHER KOMPETENZEN
Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie z. B. Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsschluss signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben). Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten. Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

ERWERB SOZIOLINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

VIELFÄLTIGE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN
Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie z. B. häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

VIELFÄLTIGE THEMENBEREICHE UND TEXTSORTEN
Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie z.B. Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit indi-

viduellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen. Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie z.B. Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte). Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte literarischen Werken ein hoher Stellenwert einzuräumen.

LÄNDER UND KULTUREN
Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen. Dieser Bereich hat im Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen einen sehr hohen Stellenwert.

LEISTUNGSFESTSTELLUNG
Spezifische Kontrollarbeiten nach Abschluss von in der Grammatik und im Wortschatz erarbeiteten Gebieten, sowie Aufsätze. Die Verwendung von Wörterbüchern bei schriftlichen Kontrollarbeiten wird nach Maßgabe der Aufgabenstellungen erlaubt. In die Leistungsfeststellung werden Portfolios, mündliche Mitarbeit und Hausaufgaben miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jährlich eine verbale Beurteilung, die den Lernprozess und das Ergebnis reflektiert, sowie den jeweiligen Status laut ERS dokumentiert. In Bildungsgesprächen wird die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrerin/den Lehrer in Beziehung gesetzt. Es werden Stärken und Schwächen reflektiert sowie Ziele vereinbart.

9.4.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse

9.4.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS

Der Lehrplan der österreichischen Waldorfschulen schließt sich dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (ERS) des Europarates an. Insofern folgen die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schüler und Schülerinnen der Oberstufe erreichen sollen, den international standardisierten Kompetenzniveaus.

In der Folge wird der komplette ERS zur Kenntnis gebracht:

KOMPETENZNIVEAUS A1 – B2 DES EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS (ERS)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus a1, a2, b1 und b2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

RASTER ZU DEN FERTIGKEITSBEREICHEN

Kompetenzniveau A1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Sie können auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und – sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

KOMPETENZNIVEAUS UND LERNJAHRE
Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen. Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der
Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

ZWEITE LEBENDE FREMDSPRACHE
1. BIS 4. LERNJAHR:
NACH DEN ERSTEN LERNJAHREN (1-8. Schulstufe bzw. bei Beginn in der Oberstufe: 9. Schulstufe) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.4.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9. Klasse:
In der 9. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie mit der Sprache machen können und wie sie wirkt. Die Grundhaltung ihres Lernens folgt dem Motto: „Ich kann urteilen“, wobei Ideal und Wirklichkeit aufgrund ihrer Entwicklungsphase noch stark auseinanderklaffen. Sie zeigen noch Unsicherheiten sich auszudrücken und auch Konzentrationsschwächen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Schilderungen aus dem Leben großer Persönlichkeiten und deren Auswirkungen (Erfinder- und Entdeckerschicksale, sozial tätige Menschen)
- Erzählungen oder auch dramatische Szenen aus dem neueren Schrifttum, wenn möglich im Originaltext
- Gedichte und Lieder
- freie Nacherzählungen im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte
- Redeübungen, Bildgeschichten, Detektivgeschichten

10. Klasse
In der 10. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler Gesetzmäßigkeiten ganz nüchtern erfassen. In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer bin ich?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten: Arbeit an den Phänomenen der Sprache, der Landeskultur und an interkulturellen Fragen; künstlerische Formen (Metrik, Stilistik) beurteilen, Strukturen erkennen, persönliche Sprache entwickeln. Ab der 10. Schulstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit „Sie“ angesprochen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Auswahl aus Werken des 19. und 20. Jh.: Kurzgeschichten oder Novellen.
- Dem Alter entsprechende besondere Berücksichtigung der Lyrik (nach der Poetikepoche im Fachbereich Deutsch!) und Geschichte in Frankreich.
- Lieder (mit deren Entstehungsgeschichte)
- Zeitungslektüre und Sachtexte

Diese Themen der Klassen 9 und 10 gelten für die französische Sprache, wenn sie im Sinne der Waldorfpädagogik als zweite Fremdsprache von der 1. Schulstufe an geführt wurde. Setzt sie als „dritte" Fremdsprache erst in der 9. Schulstufe im Stundenausmaß einer zweiten Fremdsprache ein, so orientiert sich der Lehrplan zunächst stärker an den nötigen formalen, grammatischen Einstiegsszenarios.

9.4.4.2.1 Fachkompetenz 9/10

- mit Originaltexten umgehen können
- Darstellung von Sachverhalten (résumée) beherrschen
- argumentieren
- Grundlagenwissen der französischen Geschichte zeigen
- erste kreative Texte (z.B. innerer Monolog, Briefe) verfassen
- Textsorten kennen
- Hörverstehen zeigen (Film, Chanson…)
- bei Beginn in der 9. Klasse: Grundvokabular und Grundgrammatik, korrekte Aussprache gemäß Niveau A2 erreichen

ERS:
NACH DEM 1. LERNJAHR (9. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

9.4.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10

- Gespräche in der Klasse in der Fremdsprache führen
- in einfacher Weise Stellung beziehen
- Vergleiche, Bezüge herstellen
- Fähigkeit entwickeln sich in etwas hinein zu denken
- verschiedene Textarten verfassen (Briefe, Tagebuch…)
- gemeinsame Fehleranalyse beherrschen
- individuelles Fehlerprotokoll anfertigen
- Texte erschließen

9.4.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10

- die Leistung anderer konstruktiv evaluieren und sachgemäß angeben
- die eigene Leistung sachgemäß beurteilen

- die eigenen Fähigkeiten und Grenzen realisieren, Ziele setzen
- dem Vortrag eines Anderen aufmerksam folgen und den Inhalt aktiv aufnehmen
- fremde Aussagen anfänglich aufgreifen; im Gespräch Bezug auf zuvor Geäußertes nehmen, ein Gespräch weiterführen
- erste Projektarbeiten in der Gruppe anlegen
- einen persönlich gefärbten Text, z.B. ein Gedicht, vortragen und der Bewertung durch andere standhalten

9.4.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10

- mit Lernschwierigkeiten konstruktiv umgehen
- den eigenen Lernprozess gesteigert reflektieren
- einen eigenen Lernweg entwickeln
- einen anderen Standpunkt einnehmen

9.4.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

11. Klasse
In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer ist der andere?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten. In der Suche nach dem eigenen Platz in der Welt, im Leben, in der Beziehung zum anderen möchte das eigene Lebensmotiv entdeckt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen in die Qualität der Fremdsprache tiefer eindringen, deshalb ist in dieser Schulstufe auch die Aufführung eines Theaterstücks in einer der Fremdsprachen vorgesehen.

12. Klasse
Die Grundfrage: „Wie ist die Welt?“ lässt nun einen Überblick und komparative Linguistik zu, die Schülerinnen und Schüler sollen zu Mittlern zwischen den Kulturen werden. Durch das Erkennen der großen Zusammenhänge der Welt wächst das Vertrauen, sich und seine Aufgabe darin zu finden.

9.4.4.3.1 Fachkompetenz 11/12

- Sicherheit in der Anwendung von Grammatik und Wortschatz zeigen
- sich stilistisch gewandt ausdrücken
- sich schriftlich und mündlich zunehmend frei in der Sprache äußern
- Ausbildung eines sicheren Hörverständnisses zeigen
- mit komplexen Sachtexten und Literatur eigenständig umgehen
- Methoden der Texterschließung und der Textdeutung selbstständig anwenden
- Vertiefte Kenntnisse der französischen Geschichte und Gesellschaft (colonialisme, centralisme, francophonie, relations franco-allemandes…) zeigen
- Übersetzung von komplexen Sachtexten beherrschen
- selbstständig erarbeitete Themen frei präsentieren
- kreatives Schreiben beherrschen

ERS:
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1

Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.4.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12

- den Wortschatz selbständig systematisch ausweiten
- über Mittel und Methoden zur Textstrukturierung verfügen
- Mit einem einsprachigen Wörterbuch selbständig umgehen
- sich eines differenzierteren Wortschatzes und syntaktischer Formen bedienen
- die zur Erzielung von Textkohärenz notwendigen Mittel beim Schreiben auch längerer Texte bewusst einsetzen
- unterschiedliche Schreib-Intentionen verwirklichen (z. B. sachlich argumentativ, kritisch, emotional usw.)
- visuelle Informationen versprachlichen, auswerten und bewerten
- Material selbstständig recherchieren, exzerpieren und strukturieren
- sich einer Diskussion des Erarbeiteten (z.B. eines Referates) stellen
- Projektarbeit in Gruppen synergetisch angehen
- Selbstevaluation und Evaluation der Klassenkameraden auf objektiver Basis durchführen
- mit fachlichen Hilfsmitteln sicher umgehen

9.4.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12

- Lernfortschritte anderer wahrnehmen und angemessen beurteilen
- sich gegenseitig beim Lernen und Erarbeiten von Inhalten durch z. B. Partner- oder Gruppenarbeit unterstützen
- Verantwortung für den Gesamtlernprozess der Gruppe übernehmen
- vertieftes respektvolles Verständnis der französischen Kultur und Lebenswelt zeigen

9.4.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12

- den eigenen Lernfortschritt kritisch reflektieren
- Aufgaben konzentriert und zielgerichtet durchführen
- offen sein für Anregungen von außen
- menschliche Werte anhand von Lektüren erleben und erkennen
- sich im Fremden des Eigenen bewusst werden.

9.5 Italienisch

9.5.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Eine solide Weltbeziehung durch die Kräfte des Denkens oder auch Urteilens und der Betätigung des Willens (Handeln, Schaffen, Gestalten) zu gestalten, ist die große übergeordnete Entwicklungsaufgabe der Oberstufe.

Aufbauend auf die Kenntnisse und Fertigkeiten der ersten acht Schulstufen geht es in der Oberstufe um die Entwicklung der individuellen Urteilskraft. Von der Kenntnis zur Erkenntnis gelangen heißt, Funktion und Wirkung der (Fremd-) Sprache zu durchschauen, sprachspezifische Phänomene im Vergleich zur Muttersprache zu verstehen und das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. So kann der Jugendliche zum Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden. Im Sprechen und im Schreiben soll die Fremdsprache zu einem Instrument des Umgangs mit der Welt und des Ausdrucks des eigenen Inneren werden.

Damit der Jugendliche echtes Weltinteresse entwickeln kann, muss der Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe von Enthusiasmus getragen sein, an die Interessen der Jugendlichen (latente Fragen) anknüpfen und den individuellen Lernzugängen mit Methodenvielfalt begegnen. Es geht auch darum, dass die Jugendlichen zunehmend Verantwortung für die eigene Leistung übernehmen und schließlich Lernen als selbst organisierten Prozess gestalten können. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

9.5.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft
Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen sind die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht fördert das Erkennen der Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Prozesse und ermutigt den Schüler, sich aktiv daran zu beteiligen. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht.

Natur und Technik
Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich Sachtexte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung
Sprache geht in der Dichtkunst und im Theaterspiel über die Funktion der Verständigung hinaus. Neben der rezeptiven Seite des Künstlerischen wird in der Oberstufe dazu angeregt, selbst Gedichte zu schreiben, in Rollen- und Theaterspiele einzutauchen, sowie sich in unterschiedlichen kreativen Ausdrucksformen („creative writing“) zu üben.

Gesundheit und Bewegung
Der Fremdsprachenunterricht soll die Kräfte fördern, die der Gesundheit zuträglich sind. Dazu gehört ein rhythmisch gegliederter Unterricht, in dem sich rezeptive und aktive Tätigkeiten (schriftlich und

mündlich) abwechseln. Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

9.5.3 Fachdidaktische Grundsätze

9.5.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, sofern die 2. Fremdsprache schon in der Unter- und Mittelstufe geführt wurde. Beginnt diese erst mit der 9. Schulstufe, so ist an die bereits bekannten Lerntechniken des Erwerbs der englischen Sprache anzuknüpfen.
- Interkulturelles Lernen
- Integration
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung

Besonderheiten der Waldorfschulen:

- Dreischritt: Erleben und Nachahmen, Üben und Lernen, Durchschauen der Zusammenhänge
- Motive: gemeinsames Interesse, Enthusiasmus, latente Fragen
- Rhythmisch gestalteter Unterricht

9.5.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht

Sprache als kulturelles Phänomen

Aufgabe und Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülerinnen und Schülern klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen. So wird diese als etwas Eigenständiges und Anderes erkannt. Die Fremdsprache wird als Ergänzung zu Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen in der Muttersprache erfahren. Sie dient der kulturellen und landeskundlichen Auseinandersetzung.

KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ

Fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

GLEICHE GEWICHTUNG DER FERTIGKEITSBEREICHE

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

BERÜCKSICHTIGUNG DER LERNERSPRACHE

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

ZIELSPRACHE ALS UNTERRICHTSSPRACHE
Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer sind Sprachvorbilder und sollten sich um hohe Qualität hinsichtlich Artikulation und Ausdruck bemühen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, z. B. zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschritteneren Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

REFLEKTIERENDER SPRACHENVERGLEICH
Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

VIELFALT VON LEHRMETHODEN, ARBEITSFORMEN, LERNSTRATEGIEN
Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie z. B. Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sind besonders durch differenzierte Lehrmethoden durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

VERTRAUTHEIT MIT LEHRMATERIALIEN, NACHSCHLAGEWERKEN UND HILFSMITTELN
Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen. Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben. Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (z. B. bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im rahmen von schriftlichen Kontrollarbeiten oder der Führung von Portfolios). Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

EINBINDUNG AUTHENTISCHER BEGEGNUNGEN
Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (z.B. durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Die Waldorfschulen bemühen sich, als Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer „native speakers“ einzusetzen. Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen.

FÄCHERÜBERGREIFENDE AKTIVITÄTEN
Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln. Fremdsprachen werden als Arbeitssprache des Öfteren in anderen Gegenständen eingesetzt.

ERWERB LINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache wird angestrebt, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen. Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren. Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten. Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

ERWERB PRAGMATISCHER KOMPETENZEN
Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie z. B. Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsschluss signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben). Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten. Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

ERWERB SOZIOLINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

VIELFÄLTIGE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN
Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie z. B. häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

VIELFÄLTIGE THEMENBEREICHE UND TEXTSORTEN
Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie z.B. Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit indi-

viduellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen. Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie z.B. Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte). Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte literarischen Werken ein hoher Stellenwert einzuräumen.

LÄNDER UND KULTUREN
Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen. Dieser Bereich hat im Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen einen sehr hohen Stellenwert.

LEISTUNGSFESTSTELLUNG
Spezifische Kontrollarbeiten nach Abschluss von in der Grammatik und im Wortschatz erarbeiteten Gebieten, sowie Aufsätze. Die Verwendung von Wörterbüchern bei schriftlichen Kontrollarbeiten wird nach Maßgabe der Aufgabenstellungen erlaubt. In die Leistungsfeststellung werden Portfolios, mündliche Mitarbeit und Hausaufgaben miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jährlich eine verbale Beurteilung, die den Lernprozess und das Ergebnis reflektiert, sowie den jeweiligen Status laut ERS dokumentiert. In Bildungsgesprächen wird die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrerin/den Lehrer in Beziehung gesetzt. Es werden Stärken und Schwächen reflektiert sowie Ziele vereinbart.

9.5.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse

9.5.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS

Der Lehrplan der österreichischen Waldorfschulen schließt sich dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (ERS) des Europarates an. Insofern folgen die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schüler und Schülerinnen der Oberstufe erreichen sollen, den international standardisierten Kompetenzniveaus.

In der Folge wird der komplette ERS zur Kenntnis gebracht:

KOMPETENZNIVEAUS A1 – B2 DES EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS (ERS)
Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus a1, a2, b1 und b2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

RASTER ZU DEN FERTIGKEITSBEREICHEN
Kompetenzniveau A1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Sie können auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und – sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

KOMPETENZNIVEAUS UND LERNJAHRE
Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen. Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der
Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

ZWEITE LEBENDE FREMDSPRACHE
1. BIS 4. LERNJAHR:
NACH DEN ERSTEN LERNJAHREN (1-8. Schulstufe bzw. bei Beginn in der Oberstufe: 9. Schulstufe) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.5.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9. Klasse:
In der 9. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie mit der Sprache machen können und wie sie wirkt. Die Grundhaltung ihres Lernens folgt dem Motto: „Ich kann urteilen“, wobei Ideal und Wirklichkeit aufgrund ihrer Entwicklungsphase noch stark auseinanderklaffen. Sie zeigen noch Unsicherheiten sich auszudrücken und auch Konzentrationsschwächen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Schilderungen aus dem Leben großer Persönlichkeiten und deren Auswirkungen (Erfinder- und Entdeckerschicksale, sozial tätige Menschen)
- Erzählungen oder auch dramatische Szenen aus dem neueren Schrifttum, wenn möglich im Originaltext
- Gedichte und Lieder
- freie Nacherzählungen im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte
- Redeübungen, Bildgeschichten, Detektivgeschichten

10. Klasse
In der 10. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler Gesetzmäßigkeiten ganz nüchtern erfassen. In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer bin ich?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten: Arbeit an den Phänomenen der Sprache, der Landeskultur und an interkulturellen Fragen; künstlerische Formen (Metrik, Stilistik) beurteilen, Strukturen erkennen, persönliche Sprache entwickeln. Ab der 10. Schulstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit „Sie“ angesprochen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Auswahl aus Werken des 19. und 20. Jh.: Kurzgeschichten oder Novellen.
- Dem Alter entsprechende besondere Berücksichtigung der Lyrik (nach der Poetikepoche im Fachbereich Deutsch!)
- Landeskunde Italiens. (Geographie)
- Lieder (mit deren Entstehungsgeschichte)
- Zeitungslektüre und Sachtexte

Diese Themen der Klassen 9 und 10 gelten für die italienische Sprache, wenn sie im Sinne der Waldorfpädagogik als zweite Fremdsprache von der 1. Schulstufe an geführt wurde. Setzt sie als „dritte" Fremdsprache erst in der 9. Schulstufe im Stundenausmaß einer zweiten Fremdsprache ein, so orientiert sich der Lehrplan zunächst stärker an den nötigen formalen, grammatischen Einstiegsszenarios.

9.5.4.2.1 Fachkompetenz 9/10

- mit Originaltexten umgehen können
- Darstellung von Sachverhalten (Zusammenfassung) beherrschen
- argumentieren
- Grundlagenwissen der Landeskunde Italiens zeigen
- erste kreative Texte (z.B. innerer Monolog, Briefe) verfassen
- Textsorten kennen
- Hörverstehen zeigen (Film, Lieder…)
- bei Beginn in der 9. Klasse: Grundvokabular und Grundgrammatik, korrekte Aussprache gemäß Niveau A2 erreichen

ERS:
NACH DEM 1. LERNJAHR (9. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

9.5.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10

- Gespräche in der Klasse in der Fremdsprache führen
- in einfacher Weise Stellung beziehen
- Vergleiche, Bezüge herstellen
- Fähigkeit entwickeln sich in etwas hinein zu denken
- verschiedene Textarten verfassen (Briefe, Tagebuch…)
- gemeinsame Fehleranalyse beherrschen
- individuelles Fehlerprotokoll anfertigen
- Texte erschließen

9.5.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10

- die Leistung anderer konstruktiv evaluieren und sachgemäß angeben
- die eigene Leistung sachgemäß beurteilen

- die eigenen Fähigkeiten und Grenzen realisieren, Ziele setzen
- dem Vortrag eines Anderen aufmerksam folgen und den Inhalt aktiv aufnehmen
- fremde Aussagen anfänglich aufgreifen; im Gespräch Bezug auf zuvor Geäußertes nehmen, ein Gespräch weiterführen
- erste Projektarbeiten in der Gruppe anlegen
- einen persönlich gefärbten Text, z.B. ein Gedicht, vortragen und der Bewertung durch andere standhalten

9.5.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10

- mit Lernschwierigkeiten konstruktiv umgehen
- den eigenen Lernprozess gesteigert reflektieren
- einen eigenen Lernweg entwickeln
- einen anderen Standpunkt einnehmen

9.5.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

11. Klasse
In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer ist der andere?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten. In der Suche nach dem eigenen Platz in der Welt, im Leben, in der Beziehung zum anderen möchte das eigene Lebensmotiv entdeckt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen in die Qualität der Fremdsprache tiefer eindringen, deshalb ist in dieser Schulstufe auch die Aufführung eines Theaterstücks in einer der Fremdsprachen vorgesehen.

12. Klasse
Die Grundfrage: „Wie ist die Welt?“ lässt nun einen Überblick und komparative Linguistik zu, die Schülerinnen und Schüler sollen zu Mittlern zwischen den Kulturen werden. Durch das Erkennen der großen Zusammenhänge der Welt wächst das Vertrauen, sich und seine Aufgabe darin zu finden.

9.5.4.3.1 Fachkompetenz 11/12

- sich in der Landeskunde (Wirtschaft, Tourismus, Verkehrswesen, Außenhandel) auskennen (Klasse 11)
- Grundlagenwissen der italienischen Geschichte zeigen (Klasse 11)
- Sicherheit in der Anwendung von Grammatik und Wortschatz zeigen
- sich stilistisch gewandt ausdrücken
- sich schriftlich und mündlich zunehmend frei in der Sprache äußern
- Ausbildung eines sicheren Hörverständnisses zeigen
- mit komplexen Sachtexten und Literatur eigenständig umgehen
- Methoden der Texterschließung und der Textdeutung selbstständig anwenden
- Vertiefte Kenntnisse der italienischen Geschichte zeigen
    - Untergang des Römischen Reiches - San Benedetto da Norcia
    - Feudalistisches Italien – Die Gemeinden
    - das religiöse Leben im Hochmittelalter - Francesco d’Assisi
    - die Periode der Signorie (Renaissance Maler)
    - drei Jahrhunderte ausländische Besetzung Italiens – Napoleon I.
    - die Einigung Italiens
    - die Industrialisierung Norditaliens
    - der erste Weltkrieg – Gedichte von Giuseppe Ungaretti
    - die Jahre des Faschismus – zweiter Weltkrieg)

- sich in Themenbereichen der modernen Gesellschaft Italiens auskennen (Politik, kriminelle Organisationen, Einwanderer, soziale Strukturen, Globalisierung)
- Übersetzung von komplexen Sachtexten beherrschen
- selbstständig erarbeitete Themen frei präsentieren
- kreatives Schreiben beherrschen

ERS:
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.5.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12

- den Wortschatz selbständig systematisch ausweiten
- über Mittel und Methoden zur Textstrukturierung verfügen
- Mit einem einsprachigen Wörterbuch selbständig umgehen
- sich eines differenzierteren Wortschatzes und syntaktischer Formen bedienen
- die zur Erzielung von Textkohärenz notwendigen Mittel beim Schreiben auch längerer Texte bewusst einsetzen
- unterschiedliche Schreib-Intentionen verwirklichen (z. B. sachlich argumentativ, kritisch, emotional usw.)
- visuelle Informationen versprachlichen, auswerten und bewerten
- Material selbstständig recherchieren, exzerpieren und strukturieren
- sich einer Diskussion des Erarbeiteten (z.B. eines Referates) stellen
- Projektarbeit in Gruppen synergetisch angehen
- Selbstevaluation und Evaluation der Klassenkameraden auf objektiver Basis durchführen
- mit fachlichen Hilfsmitteln sicher umgehen

9.5.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12

- Lernfortschritte anderer wahrnehmen und angemessen beurteilen
- sich gegenseitig beim Lernen und Erarbeiten von Inhalten durch z. B. Partner- oder Gruppenarbeit unterstützen
- Verantwortung für den Gesamtlernprozess der Gruppe übernehmen
- vertieftes respektvolles Verständnis der italienischen Kultur und Lebenswelt zeigen

9.5.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12

- den eigenen Lernfortschritt kritisch reflektieren
- Aufgaben konzentriert und zielgerichtet durchführen
- offen sein für Anregungen von außen
- menschliche Werte anhand von Lektüren erleben und erkennen
- sich im Fremden des Eigenen bewusst werden

9.6 Spanisch

9.6.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Eine solide Weltbeziehung durch die Kräfte des Denkens oder auch Urteilens und der Betätigung des Willens (Handeln, Schaffen, Gestalten) zu gestalten, ist die große übergeordnete Entwicklungsaufgabe der Oberstufe.

Aufbauend auf die Kenntnisse und Fertigkeiten der ersten acht Schulstufen geht es in der Oberstufe um die Entwicklung der individuellen Urteilskraft. Von der Kenntnis zur Erkenntnis gelangen heißt, Funktion und Wirkung der (Fremd-) Sprache zu durchschauen, sprachspezifische Phänomene im Vergleich zur Muttersprache zu verstehen und das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. So kann der Jugendliche zum Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden. Im Sprechen und im Schreiben soll die Fremdsprache zu einem Instrument des Umgangs mit der Welt und des Ausdrucks des eigenen Inneren werden.

Damit der Jugendliche echtes Weltinteresse entwickeln kann, muss der Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe von Enthusiasmus getragen sein, an die Interessen der Jugendlichen (latente Fragen) anknüpfen und den individuellen Lernzugängen mit Methodenvielfalt begegnen. Es geht auch darum, dass die Jugendlichen zunehmend Verantwortung für die eigene Leistung übernehmen und schließlich Lernen als selbst organisierten Prozess gestalten können. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

9.6.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft
Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen sind die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Der Fremdsprachenunterricht fördert das Erkennen der Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Prozesse und ermutigt den Schüler, sich aktiv daran zu beteiligen. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht.

Natur und Technik
Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich Sachtexte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung
Sprache geht in der Dichtkunst und im Theaterspiel über die Funktion der Verständigung hinaus. Neben der rezeptiven Seite des Künstlerischen wird in der Oberstufe dazu angeregt, selbst Gedichte zu schreiben, in Rollen- und Theaterspiele einzutauchen, sowie sich in unterschiedlichen kreativen Ausdrucksformen („creative writing“) zu üben.

Gesundheit und Bewegung
Der Fremdsprachenunterricht soll die Kräfte fördern, die der Gesundheit zuträglich sind. Dazu gehört ein rhythmisch gegliederter Unterricht, in dem sich rezeptive und aktive Tätigkeiten (schriftlich und

mündlich) abwechseln. Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

9.6.3 Fachdidaktische Grundsätze

9.6.3.1 Allgemeine didaktische Grundsätze

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, sofern die 2. Fremdsprache schon in der Unter- und Mittelstufe geführt wurde. Beginnt diese erst mit der 9. Schulstufe, so ist an die bereits bekannten Lerntechniken des Erwerbs der englischen Sprache anzuknüpfen.
- Interkulturelles Lernen
- Integration
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung

Besonderheiten der Waldorfschulen:

- Dreischritt: Erleben und Nachahmen, Üben und Lernen, Durchschauen der Zusammenhänge
- Motive: gemeinsames Interesse, Enthusiasmus, latente Fragen
- Rhythmisch gestalteter Unterricht

9.6.3.2 Didaktische Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht

Sprache als kulturelles Phänomen

Aufgabe und Ziel des Sprachunterrichts ist, den Schülerinnen und Schülern klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen. So wird diese als etwas Eigenständiges und Anderes erkannt. Die Fremdsprache wird als Ergänzung zu Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen in der Muttersprache erfahren. Sie dient der kulturellen und landeskundlichen Auseinandersetzung.

KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ

Fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

GLEICHE GEWICHTUNG DER FERTIGKEITSBEREICHE

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

BERÜCKSICHTIGUNG DER LERNERSPRACHE

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

ZIELSPRACHE ALS UNTERRICHTSSPRACHE
Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer sind Sprachvorbilder und sollten sich um hohe Qualität hinsichtlich Artikulation und Ausdruck bemühen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, z. B. zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschritteneren Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

REFLEKTIERENDER SPRACHENVERGLEICH
Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

VIELFALT VON LEHRMETHODEN, ARBEITSFORMEN, LERNSTRATEGIEN
Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie z. B. Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sind besonders durch differenzierte Lehrmethoden durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

VERTRAUTHEIT MIT LEHRMATERIALIEN, NACHSCHLAGEWERKEN UND HILFSMITTELN
Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen. Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben. Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (z. B. bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im rahmen von schriftlichen Kontrollarbeiten oder der Führung von Portfolios). Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

EINBINDUNG AUTHENTISCHER BEGEGNUNGEN
Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (z.B. durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Die Waldorfschulen bemühen sich, als Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer „native speakers“ einzusetzen. Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen.

FÄCHERÜBERGREIFENDE AKTIVITÄTEN
Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln. Fremdsprachen werden als Arbeitssprache des Öfteren in anderen Gegenständen eingesetzt.

ERWERB LINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache wird angestrebt, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen. Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren. Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten. Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

ERWERB PRAGMATISCHER KOMPETENZEN
Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie z. B. Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsschluss signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben). Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten. Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

ERWERB SOZIOLINGUISTISCHER KOMPETENZEN
Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

VIELFÄLTIGE KOMMUNIKATIONSSITUATIONEN
Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie z. B. häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

VIELFÄLTIGE THEMENBEREICHE UND TEXTSORTEN
Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie z.B. Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit indi-

viduellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen. Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie z.B. Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte). Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte literarischen Werken ein hoher Stellenwert einzuräumen.

LÄNDER UND KULTUREN
Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen. Dieser Bereich hat im Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen einen sehr hohen Stellenwert.

LEISTUNGSFESTSTELLUNG
Spezifische Kontrollarbeiten nach Abschluss von in der Grammatik und im Wortschatz erarbeiteten Gebieten, sowie Aufsätze. Die Verwendung von Wörterbüchern bei schriftlichen Kontrollarbeiten wird nach Maßgabe der Aufgabenstellungen erlaubt. In die Leistungsfeststellung werden Portfolios, mündliche Mitarbeit und Hausaufgaben miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jährlich eine verbale Beurteilung, die den Lernprozess und das Ergebnis reflektiert, sowie den jeweiligen Status laut ERS dokumentiert. In Bildungsgesprächen wird die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrerin/den Lehrer in Beziehung gesetzt. Es werden Stärken und Schwächen reflektiert sowie Ziele vereinbart.

9.6.4 Kompetenzerwerb für die 9. – 12. Klasse

9.6.4.1 Fachkompetenz 9. – 12. Klasse gemäß ERS

Der Lehrplan der österreichischen Waldorfschulen schließt sich dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (ERS) des Europarates an. Insofern folgen die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schüler und Schülerinnen der Oberstufe erreichen sollen, den international standardisierten Kompetenzniveaus.

In der Folge wird der komplette ERS zur Kenntnis gebracht:

KOMPETENZNIVEAUS A1 – B2 DES EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS (ERS)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus a1, a2, b1 und b2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

RASTER ZU DEN FERTIGKEITSBEREICHEN

Kompetenzniveau A1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße. Sie können auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.
Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2
Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und – sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

KOMPETENZNIVEAUS UND LERNJAHRE
Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen. Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der
Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

ZWEITE LEBENDE FREMDSPRACHE
1. BIS 4. LERNJAHR:
NACH DEN ERSTEN LERNJAHREN (1-8. Schulstufe bzw. bei Beginn in der Oberstufe: 9. Schulstufe) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

An manchen österreichischen Waldorfschulen wird als Wahlpflichtfach eine dritte lebende Fremdsprache angeboten. Wird diese im für zweite Fremdsprachen erforderlichen Zeitausmaß gelehrt, so gelten die oben beschriebenen Kompetenzniveaus der zweiten Fremdsprache.

9.6.4.2 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9. Klasse:
In der 9. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie mit der Sprache machen können und wie sie wirkt. Die Grundhaltung ihres Lernens folgt dem Motto: „Ich kann urteilen“, wobei Ideal und Wirklichkeit aufgrund ihrer Entwicklungsphase noch stark auseinanderklaffen. Sie zeigen noch Unsicherheiten sich auszudrücken und auch Konzentrationsschwächen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Schilderungen aus dem Leben großer Persönlichkeiten und deren Auswirkungen (Erfinder- und Entdeckerschicksale, sozial tätige Menschen)
- Erzählungen oder auch dramatische Szenen aus dem neueren Schrifttum, wenn möglich im Originaltext
- Gedichte und Lieder
- freie Nacherzählungen im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte
- Redeübungen, Bildgeschichten, Detektivgeschichten

10. Klasse

In der 10. Klasse wollen die Schülerinnen und Schüler Gesetzmäßigkeiten ganz nüchtern erfassen. In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer bin ich?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten: Arbeit an den Phänomenen der Sprache, der Landeskultur und an interkulturellen Fragen; künstlerische Formen (Metrik, Stilistik) beurteilen, Strukturen erkennen, persönliche Sprache entwickeln. Ab der 10. Schulstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit „Sie“ angesprochen.

Themen für Gespräche und Lesestoff:

- Auswahl aus Werken des 19. und 20. Jh.: Kurzgeschichten oder Novellen.
- Dem Alter entsprechende besondere Berücksichtigung der Lyrik (nach der Poetikepoche im Fachbereich Deutsch!)
- Landeskunde Spaniens (Geographie)
- Lieder (mit deren Entstehungsgeschichte)
- Zeitungslektüre und Sachtexte

Diese Themen der Klassen 9 und 10 gelten für die spanische Sprache, wenn sie im Sinne der Waldorfpädagogik als zweite Fremdsprache von der 1. Schulstufe an geführt wurde. Setzt sie als „dritte“ Fremdsprache erst in der 9. Schulstufe im Stundenausmaß einer zweiten Fremdsprache ein, so orientiert sich der Lehrplan zunächst stärker an den nötigen formalen, grammatischen Einstiegsszenarios.

9.6.4.2.1 Fachkompetenz 9/10

- mit Originaltexten umgehen können
- Darstellung von Sachverhalten (Zusammenfassung) beherrschen
- argumentieren
- Grundlagenwissen der Landeskunde Italiens zeigen
- erste kreative Texte (z.B. innerer Monolog, Briefe) verfassen
- Textsorten kennen
- Hörverstehen zeigen (Film, Lieder…)
- bei Beginn in der 9. Klasse: Grundvokabular und Grundgrammatik, korrekte Aussprache gemäß Niveau A2 erreichen

ERS:
NACH DEM 1. LERNJAHR (9. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2
NACH DEM 2. LERNJAHR (10. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

9.6.4.2.2 Methodenkompetenz 9/10

- Gespräche in der Klasse in der Fremdsprache führen
- in einfacher Weise Stellung beziehen
- Vergleiche, Bezüge herstellen
- Fähigkeit entwickeln sich in etwas hinein zu denken
- verschiedene Textarten verfassen (Briefe, Tagebuch…)
- gemeinsame Fehleranalyse beherrschen
- individuelles Fehlerprotokoll anfertigen
- Texte erschließen

9.6.4.2.3 Sozialkompetenz 9/10

- die Leistung anderer konstruktiv evaluieren und sachgemäß angeben
- die eigene Leistung sachgemäß beurteilen
- die eigenen Fähigkeiten und Grenzen realisieren, Ziele setzen
- dem Vortrag eines Anderen aufmerksam folgen und den Inhalt aktiv aufnehmen
- fremde Aussagen anfänglich aufgreifen; im Gespräch Bezug auf zuvor Geäußertes nehmen, ein Gespräch weiterführen
- erste Projektarbeiten in der Gruppe anlegen
- einen persönlich gefärbten Text, z.B. ein Gedicht, vortragen und der Bewertung durch andere standhalten

9.6.4.2.4 Selbstkompetenz 9/10

- mit Lernschwierigkeiten konstruktiv umgehen
- den eigenen Lernprozess gesteigert reflektieren
- einen eigenen Lernweg entwickeln
- einen anderen Standpunkt einnehmen

9.6.4.3 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

11. Klasse
In dieser Entwicklungsphase bestimmt die Grundfrage: „Wer ist der andere?“ den Zugang zu allen Lehrinhalten. In der Suche nach dem eigenen Platz in der Welt, im Leben, in der Beziehung zum anderen möchte das eigene Lebensmotiv entdeckt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen in die Qualität der Fremdsprache tiefer eindringen, deshalb ist in dieser Schulstufe auch die Aufführung eines Theaterstücks in einer der Fremdsprachen vorgesehen.

12. Klasse
Die Grundfrage: „Wie ist die Welt?“ lässt nun einen Überblick und komparative Linguistik zu, die Schülerinnen und Schüler sollen zu Mittlern zwischen den Kulturen werden. Durch das Erkennen der großen Zusammenhänge der Welt wächst das Vertrauen, sich und seine Aufgabe darin zu finden.

9.6.4.3.1 Fachkompetenz 11/12

- sich in der Landeskunde (Wirtschaft, Tourismus, Verkehrswesen, Außenhandel) auskennen (Klasse 11)
- Grundlagenwissen der spanischen Geschichte zeigen (Klasse 11)
- Sicherheit in der Anwendung von Grammatik und Wortschatz zeigen
- sich stilistisch gewandt ausdrücken
- sich schriftlich und mündlich zunehmend frei in der Sprache äußern
- Ausbildung eines sicheren Hörverständnisses zeigen
- mit komplexen Sachtexten und Literatur eigenständig umgehen
- Methoden der Texterschließung und der Textdeutung selbstständig anwenden
- Vertiefte Kenntnisse der spanischen Geschichte zeigen
- sich in Themenbereichen der modernen Gesellschaft Spaniens auskennen
- Übersetzung von komplexen Sachtexten beherrschen
- selbstständig erarbeitete Themen frei präsentieren

- kreatives Schreiben beherrschen

ERS:
NACH DEM 3. UND 4. LERNJAHR (12. Klasse) DER ZWEITEN LEBENDEN FREMDSPRACHE
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

9.6.4.3.2 Methodenkompetenz 11/12

- den Wortschatz selbständig systematisch ausweiten
- über Mittel und Methoden zur Textstrukturierung verfügen
- Mit einem einsprachigen Wörterbuch selbständig umgehen
- sich eines differenzierteren Wortschatzes und syntaktischer Formen bedienen
- die zur Erzielung von Textkohärenz notwendigen Mittel beim Schreiben auch längerer Texte bewusst einsetzen
- unterschiedliche Schreib-Intentionen verwirklichen (z. B. sachlich argumentativ, kritisch, emotional usw.)
- visuelle Informationen versprachlichen, auswerten und bewerten
- Material selbstständig recherchieren, exzerpieren und strukturieren
- sich einer Diskussion des Erarbeiteten (z.B. eines Referates) stellen
- Projektarbeit in Gruppen synergetisch angehen
- Selbstevaluation und Evaluation der Klassenkameraden auf objektiver Basis durchführen
- mit fachlichen Hilfsmitteln sicher umgehen

9.6.4.3.3 Sozialkompetenz 11/12

- Lernfortschritte anderer wahrnehmen und angemessen beurteilen
- sich gegenseitig beim Lernen und Erarbeiten von Inhalten durch z. B. Partner- oder Gruppenarbeit unterstützen
- Verantwortung für den Gesamtlernprozess der Gruppe übernehmen
- vertieftes respektvolles Verständnis der italienischen Kultur und Lebenswelt zeigen

9.6.4.3.4 Selbstkompetenz 11/12

- den eigenen Lernfortschritt kritisch reflektieren
- Aufgaben konzentriert und zielgerichtet durchführen
- offen sein für Anregungen von außen
- menschliche Werte anhand von Lektüren erleben und erkennen
- sich im Fremden des Eigenen bewusst werden

9.7 Geschichte und Sozialkunde / politische Bildung

9.7.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Schwerpunkt Geschichte

Bis zum Eintritt in die Oberstufe haben die Jugendlichen bereits einen Überblick über die gesamte Geschichte erhalten (Kl. 5 - 8). Jetzt geht es darum, durch einen Fachlehrer Geschichte unter erweiterten Gesichtspunkten kennen und verstehen zu lernen. Methodisch soll durch starkes Hervorheben von Vernunft und Logik zunehmend Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden. Der Umgang mit geschichtlichen Quellen kann Bewusstsein in die oft spontanen Gefühlsäußerungen der jungen Menschen bringen. Durch die Schilderung und Erarbeitung geeigneter Biographien wird den Schülerinnen und Schülern ein Erfahrungsspektrum im Blick auf das Ich-Welt-Verhältnis geboten werden. Eine wesentliche Einsicht, die sich daraus ergeben kann, lautet: Um fruchtbar zu handeln muss man auch relativieren und Kompromisse schließen können.

9. Klasse
Für den Geschichtsunterricht in der neunten Jahrgangsstufe ist die Neuzeit ein ideales Thema. Dieser Stoff kommt dem Aktualitätsbedürfnis der Jugendlichen entgegen. Er entspricht auch der im Kapitel 8.1.2 angesprochenen „Columbus-Situation“, wenn als übergeordneter Gesichtspunkt die Erarbeitung der in der Geschichte wirkenden Ideen, ihres Scheiterns und ihrer Verwirklichung gesehen wird. Dadurch ist es möglich, Zusammenhänge zu erschließen, Weltinteresse zu

wecken, Verständnis für die eigene moderne Welt und Gesellschaft zu vermitteln und Urteilsfähigkeit gegenüber Personen und ihren Handlungen zu fördern. Bei der Auswahl des Stoffes im engeren Sinn kann es nicht um Vollständigkeit gehen. Es werden Schwerpunkte gesetzt. Vollständigkeit ist angesichts des geschichtlichen Materials nie erreichbar.

10. Klasse
Der Orientierungssuche und Hinwendung zur Geschichtlichkeit des Menschen wird in der Jahrgangsstufe 10 begegnet, indem die menschliche Kulturgeschichte von ihren Ursprüngen her behandelt wird. Schon an der Betrachtung ältester Funde (Skelette der Vor- und Frühmenschen, angelegte Feuerstellen, Steinartefakte) entzündet sich die Frage nach den ersten Ansätzen menschlichen Bewusstseins. Zeitdimension wird als Entwicklungsraum von Kultur und Zivilisation erschlossen. Älteste Bestattungsfunde und eiszeitliche Fels- und Höhlenmalereien führen zu den Fragen des Transzendenzbewusstseins und der frühen Ausbildung von Fähigkeiten.

Methodisch können hier die genaue Symptombetrachtung und die Hypothesenbildung in dem Sinne erübt werden, dass einerseits *das Fragen* als urteilerschließendes Mittel, andererseits die Grenzen der Beweisführung bewusst werden. Gerade bei diesem Themenkomplex sollte nicht unangemessen vereinfacht, sondern die Vielfalt der neueren Deutungsansätze berücksichtigt werden. So können die Jugendlichen die offene Frage als Vertiefung und persönliche Herausforderung erleben und die Lehrkräfte der Tendenz zu oberflächlichen Antworten grundsätzlich entgegenwirken.

Indem dann über das Stadium der Sesshaftwerdung die Entwicklung von Hochkulturen exemplarisch erschlossen wird, wird das Verstehen der Notwendigkeiten und Differenzierungen des Zusammenlebens in komplexeren Gemeinschaften geweckt und Bezug zur eigenen Gegenwart gesehen. Methodisch wichtig sind hier die Auswertung früher Quellen

(auch Mythen), die phänomenologische Betrachtung archäologischer Funde, vor allem aber die Erarbeitung der geologisch-klimatischen Bedingungen in einem Kulturraum.

Andere methodische Vorgehensweisen zur Erschließung der Bewusstseinsprozesse damaliger Menschen sind gegenüberstellende Vergleiche von Hochkulturen (z.B. Mesopotamien, Ägypten, Griechenland, evtl. auch Megalithkultur oder Kelten). Den Schülerinnen und Schülern werden so Entwicklungsprozesse als Kultur- und als Bewusstseinsgeschichte zugänglich. Ihre tieferen Fragen nach dem Selbstverständnis und ihr Wunsch nach Einordnung in einen größeren Zusammenhang treffen auf die Vielfalt und Offenheit von Ausgestaltungen menschlicher Existenz.

Zentral aber sollte in dieser Jahrgangsstufe der Vergleich einer theokratischen Kultur (z.B. Ägypten) mit der antiken griechischen Kultur stehen, in der das moderne Denken individualisierend zur Entfaltung kommt. Im Übergang vom Mythos zum Logos treffen sich die Orientierungsbemühungen zwischen Empfindung und Rationalität mit den Entwicklungsbedingungen der Sechzehnjährigen.

11. Klasse

Der im Kapitel 8.2.2. beschriebenen Herausbildung des „Innenraumes“ der Jugendlichen kann der Geschichtsunterricht in der elften Klassenstufe mit der Behandlung des Mittelalters begegnen. Kulturräume werden hinsichtlich der Verbreitung oder des Untergangs von Kulturimpulsen und Weltanschauungen ideengeschichtlich erschlossen. Die Ausbreitung, die wechselseitigen

Durchdringung, die Befruchtung, die Auseinandersetzung der Weltanschauungen und Religionen sind vom Hellenismus über die römische Kultur bis ins hohe Mittelalter zu verfolgen. So können die Wurzeln des Christentums im Judentum ebenso beachtet werden wie dessen Befruchtung durch die griechische Philosophie und dessen Auseinandersetzung mit der römischen Staatsreligion.

Ein weiterer Ansatz liegt darin, die mit der Ausbreitung des Christentums einhergehende Auseinandersetzung um den inneren Gehalt dieser Religion zu verfolgen (Kirchenbildung, Glaubensspaltungen). Hierzu gehört auch der Bereich der eigenständigen Entwicklung des Christentums im osteuropäischen Raum.

Der Übergang vom germanischen Stammeskönigtum zur frühmittelalterlichen Renaissance des Caesarentums, auf die dann die abendländische Kultur neu aufbaut, kann in Zusammenhang mit der Christianisierung der Germanen gezeigt werden. Auch die Verbindung von germanischer Gesellschaftsstruktur mit dem römischen Rechtsleben, wie sie in dem Lehenswesen und der darauf basierenden Sozialordnung entsteht, sollte erarbeitet werden. Hiervon ausgehend kann auf die Auseinandersetzung, aber auch die wechselseitigen Unterstützungen von weltlicher und geistlicher Macht eingegangen werden.

Weiter wird zu behandeln sein, wie sich der christlich-abendländische Kulturraum im Widerstand gegen die Vereinnahmungsversuche von anderen Kulturen konstituierte. Es ist in diesem Zusammenhang unerlässlich, sich mit dem Islam zu beschäftigen, wobei sowohl dessen expansives Auftreten als auch seine das Abendland bereichernde Kultur berücksichtigt werden sollte.

Die Behandlung des „Parzival“ im Deutschunterricht der 11. Jahrgangsstufe kann durch den Geschichtsunterricht unterstützt werden, indem Rittertum, Minnekultur und mittelalterliche Ethik thematisiert werden.

Für die Jugendlichen kann so das Mittelalter als Epoche der Ausbildung und Differenzierung unseres Kulturraumes vor der Entstehung der nationalstaatlichen Prinzipien deutlich werden. Ihr oben dargestelltes Interesse für geistesgeschichtliche Fragen kann angemes-

sen angesprochen werden, die Erschließung der geschichtlich dramatischen Bewegungen und Ideenkämpfe gibt dem inneren Prozess ihrer Werte- und Persönlichkeitsbildung Nahrung.

Die Beschäftigung mit Persönlichkeiten, die für Geistesrichtungen und die Etablierung von Kulturimpulsen stehen, ist ein Schwerpunkt im Unterricht. Selbstverständlich sind auch Kartenarbeit, Quellenarbeit sowie das Verfassen von schriftlichen Darstellungen, die Zusammenhänge aufzeigen und die Wirkungen von Ideen herausstellen, anzuregen. Im Mittelpunkt aber wird das an die inneren Fragen der Jugendlichen anknüpfende Gespräch über den Unterrichtsstoff stehen. So erhält gerade die Erarbeitung des Mittelalters individuell erlebte Aktualität.

12. Klasse

Die achtzehnjährigen Jugendlichen begegnen in der zwölften Klassenstufe ihrem Bedürfnis nach Übersicht entsprechend der Geschichte als einem „Ganzen". Dieser „Überblick" kann ganz verschieden gestaltet werden. Die Zusammenschau der Geschichte muss notwendig den benannten entwicklungspsychologischen und menschenkundlichen Gesichtspunkten entsprechen. Das heißt einerseits: Geschichte wird als Weltgeschichte verständlich gemacht. Es bedeutet andererseits: Geschichte wird in ihrer inneren Dynamik erläutert. Es heißt drittens, dass immer der Bezug zur gegenwärtigen geschichtlichen Situation der Jugendlichen im Blick bleibt. Geschichte oder Geschichtsphilosophie sind in diesem Kontext kein Selbstzweck, sondern sollen anthropologisch fundierte Orientierungshilfen bilden und Erkenntnisprozesse für die Gegenwart der Jugendlichen fruchtbar machen.

Somit kann die Geschichte des 20. Jahrhunderts der zentrale Lernstoff der zwölften Jahrgangsstufe sein. Anhand dieses Jahrhunderts kann symptomatologisch deutlich werden, wie vergangene Zeiten im heutigen Bewusstsein konstituierend wirken. Es ist dann sinnvoll zu zeigen, dass im 20. Jahrhundert Strukturen, Tendenzen, Gesten, Wahrnehmungen, Mentalitäten vergangener Epochen (Antike, Germanentum, Mittelalter oder früher Neuzeit) aufzufinden sind. Eine solche Stoffbetrachtung dient in hohem Maße der Gegenwartserkenntnis, sie ist notwendig für einen mündigen Bürger und entscheidend in einer Zeit, in der Weiterentwicklung weniger eine Sache äußerer Normen und immer früher eine Angelegenheit selbständiger Menschen ist. Zudem wird eine Geschichte des 20. Jahrhunderts immer Weltgeschichte sein müssen, wenn sie ihrem Anspruch genügen will.

Wurde das 20. Jahrhundert in der neunten Jahrgangsstufe in ausreichendem Maße behandelt, so bieten sich andere historische Inhalte an, um den erwünschten vertiefenden Überblick über die Geschichte zu vermitteln. So sind geschichtsphilosophische Betrachtungen möglich (etwa zu Jaspers „Achsenzeit"). „Kulturbiographien" (nach Christoph Lindenberg) können ebenso Stoff eines solchen

Unterrichtes sein wie der Vergleich verschiedener Kulturen (Kulturkreise) mit dem Zweck, Aspekte der Entwicklung, der Anthropologie und der Bewusstseinsgeschichte fruchtbar zu machen.

Methodisch wird in der zwölften Jahrgangsstufe intensiv mit Quellen gearbeitet. Neben der mehr analytischen Rekonstruktion von Geschichte und der Auseinandersetzung mit ihr soll Geschichte immer als ein lebendiges Ganzes wahrgenommen und nicht einfach auf Strukturen abstrahiert und reduziert werden.

Schwerpunkt Sozialkunde

Sozialkunde zielt besonders auf die Entwicklung der Sozialkompetenz. Es geht hier generell um „Lebenskunde", die als Grundtendenz den Unterricht der Waldorfschule in jedem Gegenstand prägen sollte. Insofern kann man weniger von einem klassischem Gegenstand der Oberstufe als von einer

sozialkundlichen Orientierung diverser Projekte oder Themen sprechen. Diese Orientierung ist oft in einen traditionellen Gegenstand wie Politische Bildung, Geschichte, Geographie integriert, kann aber auch in Gegenständen wie Biologie, Kunst, Deutsch oder Mathematik (z. B. Einführung in die Buchhaltung) zum Tragen kommen. Praktisch wird dieser Bereich in den österreichischen Waldorfschulen auf sehr verschiedene Weise gelebt.

Besonders wirksam wird diese Orientierung aber an allen österreichischen Waldorfschulen in den Praktika der Oberstufe, wo „Sozialkunde" oft in konzentrierter Stundenblockung oder in Projekten organisiert und gelegentlich als Arbeitsweltorientierung bezeichnet wird. Hier wird das Wirtschaftsleben Thema sein sowie der persönliche (berufs)biographische Anknüpfungspunkt der Jugendlichen. Insofern sind die Praktika in der Arbeitswelt – wenn auch interdisziplinär wirksam – dem Lehrplan „Geographie und Wirtschaftskunde" zugeordnet. Das Landwirtschaftspraktikum ist aufgrund seiner ökologischen Orientierung dem Lehrplan „Biologie" zugeordnet.

Jedenfalls wird aber die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt bestimmt sein von den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen. Hier kommt der **Tutorstunde oder Klassenkonferenz** eine wesentliche Aufgabe zu (siehe Lehrplanteil „Tutorstunde").

So wird es in der neunten Klasse um den Schwerpunkt der „Freiheit" gehen, d.h., es werden Fragen des Ideellen besprochen und wie sie sich Ideale gesellschaftlich entwickeln und im Persönlichen leben lassen. Hier ist eine klare Beziehung zu Geschichte und politischer Bildung gegeben und es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert mit Idealen umzugehen.

In der zehnten Klasse wird der Schwerpunkt auf der „Gleichwertigkeit" liegen. Wie sind die Bedingungen zu schaffen, dass Orientierung, Ordnung und Gerechtigkeit herrschen kann? Wie organisiert man das Abwägen von Interessen? Also sind Gesetze, Gerichte, Gesetzgebung wichtige Themen. Hinzu kommt oft auch die doppelte Buchführung als Instrument der finanziellen Balance und als Abbild der sozialen Beziehungen. Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, Ordnung, Klarheit und Gesetzmäßigkeit in der Welt erkennen zu wollen.
In der 11. oder 12. Klasse rückt vor allem die Wirtschaft in den Mittelpunkt der Sozialkunde. Hier wird es neben den klassischen Fragen der Wirtschaft, ihrer Entwicklung und Bedeutung für die Gegenwart besonders auch um Fragen der Alternativen in Richtung nachhaltigen Wirtschaftens gehen (siehe Geographie und Wirtschaftskunde). Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, wie Vorhaben realisiert werden, wenn sie den Menschen etwas bringen sollen: Was ist ein Bedürfnis und wie organisiert man dessen nachhaltige Befriedigung?

In der zwölften Klasse liegt der Schwerpunkt auf der Gesellschaft als Ganzem, d.h., wie stehen die Bereiche einer Gesellschaft in einem gesunden Verhältnis zueinander, welche Gesellschaftsutopien und Alternativen können entworfen werden, welche Bedeutung und Charakteristik hat die Europäische Union? Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, wie denn das eigene Leben in der Gesellschaft aussehen könnte, was wäre zu fördern, wofür müsste man sich einsetzen, wie kann man Überblick gewinnen und wie kann man erkennen, dass etwas in der Gesellschaft gesund oder kritisch abläuft.

Schwerpunkt politische Bildung
Besonders in Hinblick auf den Bereich der **politischen Bildung** sind im Unterricht die Grundstrukturen und der Strukturwandel der Weltgeschichte und der europäischen Geschichte sowie aktuelle Entwicklungen zu vermitteln. Dabei sind zu Geschichte, Gegenwart und politischer Struktur Österreichs ausreichende Bezüge herzustellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseiti-

ge Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.

Orientiert am europäischen Leitziel der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sollen Schülerinnen und Schüler auch erkennen können, dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse im Laufe der Geschichte unterschiedlich definiert waren und demnach veränderbar und gestaltbar sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen weiters befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies verlangt eine entsprechende Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler.

Durch den Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren und die Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen sowie die Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Religionen und Ideologien zu erkennen. Schülerinnen und Schüler sollen ihre gesellschaftliche Position und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und entsprechend handeln können.

Es soll Interesse an Politik und politischer Beteiligung geweckt und die Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates sichergestellt werden. Geschichte und politische Bildung setzen sich mit politischen Fragestellungen der Gegenwart auseinander, die zur Entscheidung anstehen, auf die Einfluss genommen werden kann und die Konsequenzen für die Zukunft haben. Themen der politischen Bildung haben meist eine historische Dimension, daher soll der Geschichtsunterricht insbesondere in der elften und zwölften Klasse zum Verständnis der Gegenwart beitragen.

Politischer Bildung ist ein Politikbegriff zu Grunde gelegt, der analytisch drei Dimensionen unterscheidet:
- formale Dimension: im Sinne von Regelungsmechanismen geht es dabei um Verfassungsregeln, Gesetze und Rechtsnormen, politische Institutionen.
- die inhaltliche Dimension umfasst im Sinne von Gestaltung politische Sachprobleme, Programme, Ziele, Lösungen, Ergebnisse der Politik.
- die prozessuale Dimension bezieht sich im Sinne von Durchsetzung auf politische Akteure, Beteiligte, Betroffene, Konflikte und Konsens, Kampf, Machtausübung, Beschaffung von Legitimation, Entscheidungsprozesse, Interessen und ihre Durchsetzung.

9.7.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
- Anwenden von Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen
- Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken und Karten u. a.) unter Einbeziehung der modernen Medien
- Aufbau einer demokratischen Kommunikationskultur

Mensch und Gesellschaft
- Stellenwert und Stellung von Frauen und Männern als Individuen und Sozialwesen im jeweiligen historischen Kontext
- Kollektivismus versus Individualismus
- Konzepte der Rechtfertigung von und der Auflehnung gegen Herrschaft
- massenpsychologische Phänomene in jeweiligen Herrschaftsformen

Natur und Technik
- natürliche Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Strukturen und Vorgänge
- Wechselwirkung zwischen Natur, Technik und Gesellschaft
- gesellschaftliche Folgen von technischen Innovationen
- Grenzen des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts
- nachhaltige Auswirkungen von Eingriffen in die Natur

Kreativität und Gestaltung
- simulative und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Themen der Geschichte und Politischen Bildung
- kreative und vielfältige Formen der Präsentation
- Auswirkung von Kunst und Kultur auf Politik und Gesellschaft

Gesundheit und Bewegung
- soziale Auswirkungen von Ernährung, Hygiene und medizinischem Fortschritt
- gesellschaftliche und politische Funktion und Instrumentalisierung des Sports in verschiedenen Kulturen

9.7.3 Fachdidaktische Grundsätze

Die Themenbereiche sind durch exemplarische Fallstudien, Quer- oder Längsschnitte, Gegenwartsbezüge und chronologische Darstellungen zu behandeln. Bei der Bearbeitung sind regionale Aspekte zu beachten: die lokale und regionale Ebene soll als nahe liegendes Erfahrungs- und Erprobungsfeld herangezogen werden. Sozialkundliche, alltagsgeschichtliche und politische Inhalte sind interdisziplinär; sie sollen verstärkt im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht - unter Bezug auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung - umgesetzt werden.

Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. Lehrerinnen und Lehrer haben den Schülerinnen und Schülern ausreichend Platz zu lassen für gegensätzliche Meinungen, für die auch Argumente und Materialien eingebracht werden sollen. Unterschiedliche Ansichten und Auffassungen dürfen nicht zu Diskreditierungen führen; kritisch abwägende Distanzen zu persönlichen Stellungnahmen sollen möglich sein. Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, umzusetzen.

Für die Organisation des Lernprozesses sind die eingesetzten Methoden von großer Bedeutung. Sie sollen neben den Kommunikationsformen wesentlich zu Diskussionskultur, Dialogfähigkeit und demokratischem Engagement beitragen. Den Zielsetzungen der Politischen Bildung entsprechend sind vielfältige Methoden und Arbeitsweisen einzusetzen.

Historisches und politisches Lernen soll mehr sein als eine rein intellektuelle Aneignung von Sachund Fachwissen: Es geht auch um das Entwickeln eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung (Sozialkompetenz). Lehrerinnen und Lehrer haben durch ihren Unterricht beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler politisch handlungsfähig werden. Dazu müssen diese lernen, selbst Erfahrungen zu machen, sich aktiv betätigen zu können, um die politische Wirklichkeit bewusst handelnd zu erschließen. Handlungskompetenz meint in diesem Sinne vor allem die politikrelevante Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese Kompetenz sollen sie in einem Unterricht erwerben, der praktisches, forschendes, problemlösendes, soziales, kommunikatives, projektartiges, produktorientiertes Lernen umfasst.

Für den Erwerb der notwendigen methodisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler haben die Lehrkräfte unter Einbeziehung der Informations- und Kommunikationstechnologien entsprechende Lernmöglichkeiten und geeignete Methoden anzubieten. Es lassen sich drei Handlungsfelder unterscheiden:
- **reales Handeln**: Erkundigungen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Straßeninterviews, Projekte / Initiativen, Fall-, Sozialstudien, Wahl von Schulsprecherinnen und Schulsprechern, Schülerzeitung usw.
- **simulatives Handeln**: Rollenspiele, Planspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Pro- und Kontra-Debatte, Hearing, Tribunal, Zukunftswerkstatt usw.
- **produktives Gestalten**: Tabellen / Schaubilder erstellen; Flugblatt, Plakat, Wandzeitung; Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video; Homepages, Referate und Berichte, Ausstellung, Fotodokumentation, Rätsel, Quiz, Lernspiele; Arbeitsblätter erstellen usw.

Der handlungsorientierte Unterricht ist durch jene Unterrichtsformen und Unterrichtssequenzen zu ergänzen, in denen neben den notwendigen Fertigkeiten auch das nötige Grund- und Detailwissen vermittelt wird (Sachkompetenz).

9.7.4 Kompetenzerwerb

9.7.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.7.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

Geschichte

Mit folgenden Themen frei verfügbar umgehen können:

- mittelalterliches und neuzeitliches Weltbild
- Veränderungen im gesellschaftlichen Aufbau und im sozialen Verhalten in Europa, insbesondere in Österreich
- Entstehung von nationalen Staatsräumen in Europa ab dem 15. Jahrhundert
- Emanzipation des Individuums und Individualisierung am Beginn der Neuzeit
- Herausbildung moderner staatlicher und gesellschaftlicher Strukturen in Europa, insbesondere in Österreich
- Absolutismus, Aufklärung und das Zeitalter der Revolutionen
- Ideen zum Naturrecht, Menschenrecht und Bürgerrecht
- Ideen zum Staat, hier bes. Absolutismus und Aufgeklärter Absolutismus
- Realisierung von Ideen bzw. Werten durch die Jahrhunderte der Neuzeit hindurch
- der Weg von den liberalen und nationalen Bewegungen im 19. Jahrhundert bis zum Wendejahr 1989
- Imperialismus, Bolschewismus, Stalinismus, Faschismus, Nationalsozialismus (insbesondere in Österreich)
- Industrialisierung und soziale Frage
- beide Weltkriege und Kalter Krieg
- Phänomen der Globalisierung sowie deren Chancen und Risiken
- Analyse von geographischen Räumen als Grundbedingung menschlicher Existenz
- Thesen zur Evolution des Menschen
- Frage nach dem Beginn der menschlichen Zivilisation
- Artefakte und ihre Voraussetzungen
- Fragen zur Datierung und epochalen Einteilung der Kulturgeschichte
- Einblicke in moderne Datierungsverfahren.
- frühe Stadtkulturen
- ägyptische und mesopotamische Hochkulturen Hochkultur
- griechische Antike

Sozialkunde

- aus im Gespräch erarbeiteten Beispielen wissen, wie sie sich Ideale gesellschaftlich entwickeln und im Persönlichen leben lassen
- aus im Gespräch erarbeiteten Beispielen wissen, wie die Bedingungen zu schaffen sind, dass Orientierung, Ordnung und Gerechtigkeit herrschen kann, wie das Abwägen von Interessen organisiert werden kann

Politische Bildung

- ***Im Bereich der <u>Rezeption</u> politischer Themen:*** Die Bedeutung politischer Entscheidungen und Urteile wird prinzipiell erkannt. Die Beurteilung erfolgt am Ende der 10. Klasse nicht mehr nur aus der Ich-Perspektive. Vorliegende Urteile anderer, die den eigenen Urteilen widersprechen, werden geprüft und zunehmend akzeptiert. Kriterien für die Einschätzung von politischen Entscheidungen und Urteilen sind primär noch die eigene Lebenswelt und die selbst erlebte Wirklichkeit, bewegen sich aber bereits in Richtung rationaler Argumentation.
- ***Im Bereich des Treffens und Formulierens <u>eigener Urteile</u>:*** Politische Probleme werden wahrgenommen und die Notwendigkeit auch von eigenen Entscheidungen / Urteilen wird akzeptiert. Diese Wahrnehmung und die damit verbundenen eigenen Urteile orientieren sich noch primär an der persönlichen Lebenswelt und an den von Autoritäten und peer-groups vorgegebenen (Wert)-Maßstäben und werden größtenteils von ihnen übernommen. Die für die Urteilsbildung notwendigen Konzepte, Kategorien und Begriffe haben sich am Ende der 10. Klasse weiter entwickelt, sind aber noch fragil, das Arbeitswissen ist von unterschiedlicher Konsistenz, geht in Einzelfällen über das Umrisshafte bereits hinaus. Voraus- bzw. Spontanurteile und Vorurteile werden zunehmend als solche erkannt und durch rationale (begründete) Urteile ersetzt. Kritische Nutzung der Medien wird erübt.
- ***Im Bereich des politischen <u>Handelns</u>***: Das für das Artikulieren und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen erforderliche Selbstbewusstsein ist zunächst wenig entwickelt und auf den persönlich-privaten Raum beschränkt. Die Fähigkeit zu sachlicher und verständlicher politischer Argumentation korrespondiert mit der anfänglichen Beschränkung des politischen Interesses auf die eigene Lebenswelt und die selbst erlebte Wirklichkeit. Das Eintreten für die Interessen anderer ist an das sich mehr und mehr entwickelnde Empathievermögen gebunden. Die Fähigkeit zur Artikulation und Durchsetzung von Interessen und Meinungen wird in dieser Stufe anhand konkreter, aus der persönlichen und schulischen Lebenswelt der Lernenden stammenden Fragen, Probleme und Konfliktfelder entwickelt und verbessert. Anhand verschiedener Formen schulischer Mitbestimmung kann die Beteiligung an gesellschaftlichen politischen Prozessen und gegebenenfalls die Übernahme politischer Verantwortung auf verschiedenen Ebenen praktiziert und erprobt werden. Sich selbst in der Rolle als KonsumentIn und als von der Wirtschaft umworbene Zielgruppe wahrzunehmen, wird ansatzweise geleistet. Berufsinteressen können reflektiert und begründet werden.
- ***Im Bereich des <u>Nutzens der Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen:</u>***
  Einzelne Institutionen und Nichtregierungsorganisationen und deren Aufgabenbereiche sind bekannt. Politische MandatsträgerInnen werden nicht als Obrigkeit, sondern als VertreterInnen der Interessen der BürgerInnen wahrgenommen.
- ***Im Bereich der <u>politischen</u> Begriffe:*** Die Fähigkeit, sich im Politischen zu artikulieren, ist gegeben. Die sprachliche und gedankliche Erfassung des Politischen geschieht vornehmlich mit Verwendung von Begriffen in ihrer alltagssprachlichen Bedeutung. Konnotationen der verwendeten Begriffe werden teilweise bereits erkannt oder berücksichtigt.
- ***Im Bereich der <u>politischen Kategorien und Konzepte</u>***: Die ersten Grundvorstellungen im Bereich der Politik werden der Alltagserfahrung entnommen. Die Verwendung politischer Kategorien und Konzepte ist (u. a. wegen der noch bruchstückhaften Kenntnis politischer Theorien) nur in eingeschränktem Maße möglich. Die Dimensionen der Politik werden erst ansatzweise unterschieden, der Politikbegriff wird noch von der prozessualen Dimension (Politics) dominiert.

(Quelle: Kompetenz-Strukturmodell von Reinhard Krammer u.a., Ein Projekt im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung, hrsg. vom BMUKK, 2008)

9.7.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- sachgerecht Fachbücher nutzen
- Zitiertechniken anwenden
- effizient Internetrecherche betreiben
- einige Präsentationsformen beherrschen
- methodische Ansätze z.B. der Quelleninterpretation anwenden
- Vergleiche anstellen
- Fragen als urteilerschließendes Mittel anwenden
- Symptombetrachtung und Hypothesenbildung anwenden

9.7.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Präsentationen anderer für eigenes Lernen einbeziehen
- Verständnis für die anderen und für das Andere zeigen
- Teamarbeit sinnvoll nutzen und bereichern
- Diskussionsregeln einhalten
- die doppelte Buchführung als Instrument der finanziellen Balance und als Abbild der sozialen Beziehungen erkennen

9.7.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- zielgerichtet arbeiten
- Ordnung, Klarheit und Gesetzmäßigkeit in der Welt erkennen
- erkennen, wie sich Ideale gesellschaftlich entwickeln und im Persönlichen (auch im Klassenverband) leben lassen
- theoretische Urteilsfähigkeit haben
- Sinn für Entwicklung haben
- Zusammenhänge erkennen
- Fragen als Vertiefung und persönliche Herausforderung erleben
- Ordnung, Klarheit und Gesetzmäßigkeit in der Welt erkennen

9.7.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.7.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

Geschichte

Mit folgenden Themen frei verfügbar umgehen können:

- Wurzeln des Christentums im Judentum, in der griechischen Philosophie und dem römischen Staat kennen
- römisches Imperium und seine Folgen kennen
- Völkerwanderung
- Germanisch-römische Durchdringung
- Entstehung und Ausbreitung des Islam

- die kulturellen Auseinandersetzung zwischen Okzident und Orient
- die weltliche und geistige Auseinandersetzung zwischen kirchlicher und weltlicher Macht
- wirtschaftliche und geistige Interessensentwicklungen
- Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts
- historische Paradigmenwechsel
- verschiedene Deutungsmuster bzw. Geschichtstheorien
- Untersuchung größerer Epocheneinheiten wie z.B. Prähistorie, Antike, Mittelalter und Neuzeit in ihren verschiedenen Deutungsmöglichkeiten
- vergleichende Kulturbetrachtungen
- Kulturbiographien anhand innerer Entwicklungsvorgänge (Prähistorie, Altertum, Mittelalter, Neuzeit)
- Vergleich von Kulturkreisen (je nach Ansatz z.B. Europa, Ostasien, Amerika, islamische Region, konfuzianische Region, etc.)
- das Zusammenfließen der Geschichte einzelner Kulturräume im Hinblick auf die sich abzeichnende globale Entwicklung bis zur Gegenwart
- Vergleich von Entwicklungslinien
- anhand bestimmter Symptome, wie z.B. dem Verhältnis Mensch-Natur, Sozialverband (Familie/Sippe/Staat), Jenseitsvorstellungen, Kampf und Krieg, Menschenrechte durch Auswertung von Quellen Entwicklungen erkennen
- Entwicklung der Menschenrechte
- Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins
- hypothetische Geschichtsbetrachtung

Sozialkunde

um die Entwicklung und Bedeutung der Wirtschaft für die Gegenwart wissen

- Alternativen in Richtung nachhaltigen Wirtschaftens kennen (siehe Geographie und Wirtschaftskunde)
- aus im Gespräch erarbeiteten Beispielen wissen, wie Vorhaben realisiert werden, wenn sie den Menschen etwas bringen sollen: Was ist ein Bedürfnis und wie organisiert man dessen nachhaltige Befriedigung?
- aus im Gespräch erarbeiteten Beispielen wissen, wie die Bereiche einer Gesellschaft in einem gesunden Verhältnis zueinander stehen, welche Gesellschaftsutopien und Alternativen entworfen werden können
- aus im Gespräch erarbeiteten Beispielen wissen, wie denn das eigene Leben in der Gesellschaft aussehen könnte, was zu fördern wäre, wofür man sich einsetzen müsste, wie man Überblick gewinnen kann und wie man erkennen kann, dass etwas in der Gesellschaft gesund oder kritisch abläuft

Politische Bildung

- ***Im Bereich der <u>Rezeption</u> politischer Themen:*** Die Bedeutung politischer Entscheidungen und Urteile für sich und / oder für die Gesellschaft (bzw. für Teile der Gesellschaft) wird erkannt. Die Auswirkungen werden nicht nur auf das eigene Ich sondern auch auf das Leben anderer bezogen. Das Spannungsverhältnis zwischen Individual- und Gemeinschaftsinteresse wird wahrgenommen. Urteilen anderer wird grundsätzlich – so sie mit den Grund- und Freiheitsrechten und den Verfassungsprinzipien im Einklang stehen – mit Offenheit und Bereitschaft zum Diskurs begegnet. Die Ablehnung von Urteilen erfolgt durch rationale Argumentation und unter bewusster Vermeidung von Voraus- und Vorurteilen.
- ***Im Bereich des Treffens und Formulierens <u>eigener Urteile</u>:*** Eigene politische Urteile werden an Theorien und Wertmaßstäben, denen in der Gesellschaft Gültigkeit

zugeschrieben wird, ausgerichtet und / oder durch sie begründet. Die Urteile werden reflektiert gebildet, indem die aufgeworfene politische Frage aufgegriffen und formuliert und erst nach Erheben des Sachverhalts und unter Einbeziehung relevanter Wertmaßstäbe entschieden wird. Der Umstand, dass (Gesamt-)Urteile von vielen Urteilen zu Teilproblemen abhängig sind, wird berücksichtigt. Die Bereitschaft, die eigenen Urteile nach Kenntnisnahme neuer Sachverhalte zu korrigieren, ist prinzipiell gegeben. Die für die Urteilsbildung notwendigen Konzepte, Kategorien und Begriffe sind in ausreichender Qualität und in genügendem Maße verfügbar. Die Urteilsfindung wird nicht ausschließlich von den eigenen Interessen abhängig gemacht, übergeordnete Interessen werden akzeptiert und bei der eigenen Entscheidungsfindung in Rechnung gestellt.

- ***Im Bereich des politischen Handelns***: Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen können schriftlich und / oder mündlich (auch aus einer Minderheitenposition heraus) artikuliert und (öffentlich) vertreten werden. Bei Konfliktfällen ist die / der Einzelne in der Lage, (etwa als KlassensprecherIn, SchulsprecherIn, ...) für die Interessen anderer einzutreten. Geschlossene Kompromisse werden akzeptiert und mitgetragen. Bereitschaft zur Beteiligung an demokratischen / politischen Prozessen (wie KlassensprecherInnen-Wahl, Volksabstimmungen, Wahlen usw.) und gegebenenfalls auch zur Übernahme politischer Verantwortung ist gegeben. Demokratische Partizipationsmöglichkeiten werden genutzt. Die Fähigkeit (und gegebenenfalls auch die Bereitschaft) zur Verbreitung der eigenen politischen Meinung und Überzeugung ist gegeben. Die Diskussion über politische Fragen wird geführt, Kontakt mit AnsprechpartnerInnen auch über verschiedene Medien wie z.B. LeserInnen-Briefe oder Chat-Rooms wird – wenn notwendig – aufgenommen. Konsumentscheidungen werden bewusst getroffen (z.B. nach ökonomischen, ökologischen, regionalen, Überlegungen und Kriterien). Entscheidungen zum eigenen Lebensweg (z.B. Bildungsweg, Berufswahl) werden neben persönlichen, auch an ethischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten ausgerichtet.
- ***Im Bereich des Nutzens der Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen:*** Staatliche Institutionen und / oder deren politische MandatsträgerInnen werden als VertreterInnen der BürgerInnen wahrgenommen. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kontaktaufnahme besteht (z.B. Gespräch in Sprechstunden, Petitionen, usw.). Nicht-Regierungsorganisationen und andere Institutionen (Kinder- und Jugendanwaltschaft, Kammern, ...) werden als demokratische Instrumente anerkannt und genützt.
- ***Im Bereich der politischen Begriffe:*** Die sprachliche Orientierung im Bereich des Politischen basiert auf der Kenntnis eines politikadäquaten, vom Alltagsgebrauch abgelösten Begriffsinstrumentariums. Die Veränderbarkeit der inhaltlichen Auffüllung von Begriffen wird erkannt. Die besonders in den Medien übliche Verwendung von Begriffen mit negativer / positiver Konnotation und die dahinter stehende Absicht wird zur Kenntnis genommen und kritisch in Rechnung gestellt.
- ***Im Bereich der politischen Kategorien und Konzepte***: Basiskonzepte (Grundvorstellungen im Bereich der Politik) zur Beschreibung von politischen Prozessen und Phänomene sind entwickelt, mit ihrer Hilfe werden politische Informationen strukturiert und geordnet. Politische Ereignisse und Vorstellungen können auf Grund ihrer Merkmale bestimmten Kategorien zugeordnet werden. Über die Kategorien, die sich auf die drei Dimensionen des Politischen zurückführen lassen (Politics, Policy, Polity) kann im Wesentlichen verfügt werden. Die Relevanz grundlegender erkenntnistheoretischer Prinzipien wird akzeptiert, die Prinzipien werden zur Anwendung gebracht.

(Quelle: Kompetenz-Strukturmodell von Reinhard Krammer u.a., Ein Projekt im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung, hrsg. vom BMUKK, 2008)

9.7.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- Quellen kritisch einordnen und interpretieren
- Zusammenhänge fachübergreifend als Phänomen erkennen
- Sachlich-fachliche Darstellung anwenden
- frei und mit angemessenen Hilfsmitteln präsentieren
- einfache Studien planen, durchführen und präsentieren
- verschiedene Methoden der politischen Informations- und Datengewinnung (vor allem Interview, Befragung, Beobachtung, Datenrecherche) anwenden und die Vor- und Nachteile der Methoden kennen, mögliche Auswirkungen der Art der Fragestellung auf die Ergebnisse berücksichtigen
- eigene politische Interessen nachvollziehbar argumentieren
- die Beeinflussbarkeit der Wirkung der Ergebnisse auf die Zielgruppen durch die Art der Präsentation und Darstellung erkennen
- die der eigenen Argumentation am besten entsprechende Form der Darstellung (Stil, Textsorte, visuelle Elemente etc.) anwenden, geeignete Medien auswählen, die Medienspezifik bei der Darstellung berücksichtigen
- Feedback zum erstellten Medium annehmen und gegebenenfalls verändern
- vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin untersuchen
- „politische Vorausurteile“ (die auf einer schmalen und nicht gesicherten Wissensbasis beruhen und emotional wenig verankert sind) und „politische Vorurteile“ (die stark emotional geprägt und daher stärker resistent gegenüber aufklärender Information sind) von rational begründeten und begründbaren Urteilen unterscheiden
- vorliegende Urteile hinsichtlich ihres historischen Entstehungskontextes überprüfen
- vorliegende politische Urteile auf ihre Kompatibilität mit den Grund- und Freiheitsrechten (insbesondere mit den Menschenrechten) hin überprüfen
- bei politischen Problemen, Kontroversen und Konflikten die Standpunkte und Perspektiven unterschiedlich Betroffener wahrnehmen und nachvollziehen, (Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und zu Perspektivenwechsel)
- den vorgefundenen kontroversen politischen Positionen / Urteilen / Entscheidungen von Einzelnen, Gruppen oder Parteien die ihnen zugrunde liegenden politischen Wert- und / oder philosophischen Grundhaltungen zuzuordnen und deren Einfluss auf die Entscheidung einschätzen
- die eigenen politischen Urteile und Überzeugungen in ihrer historischen Bedingtheit erkennen, analysieren und reflektieren
- kontroverse Positionen bei politischen Entscheidungsfindungen nach ihrer Abhängigkeit von vorgegebenen ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen befragen
- die durch politische Urteile / Entscheidungen berücksichtigten und vernachlässigten Interessen erkennen, die jeweiligen Konsequenzen abschätzen und die getroffenen Urteile / Entscheidungen danach bewerten

9.7.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- Überblick halten über die eigene Situation in Bezug auf die anderen und die Welt
- Bereitschaft, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen
- Gesprächskultur pflegen
- die Kommunikation durch kritische Wahrnehmung eigenen Verhaltens und des Verhaltens des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin verbessern
- eigene Positionen argumentieren

- gegensätzlichen Meinungen und Standpunkten mit Akzeptanz begegnen aber gegebenenfalls auch begründet entgegentreten
- Vertrautheit mit sozialen Grundtatsachen der Gegenwart zeigen
- soziales Problembewusstsein und soziale Urteilsfähigkeit zeigen
- Verantwortungsbewusstsein zeigen

9.7.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- Geschichte als Weltgeschichte verstehen, ihre innere Dynamik und ihren Bezug zur gegenwärtigen geschichtlichen Situation erkennen
- Geschichte als Orientierungshilfe für die eigenen Erkenntnisprozesse und für das eigenen Handeln erkennen
- Wille und Mut haben, zentrale Zeitaufgaben sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich zu ergreifen und zu lösen
- Bereitschaft, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen
- Relativieren und Kompromisse schließen können, um fruchtbar zu handeln
- mit beseelter und individualisierter Urteilskraft handeln (Reflexionsfähigkeit und praktische Urteilskraft)
- Fremdverstehen und Toleranz leben
- Zivilcourage zeigen
- die richtige Frage stellen
- Problembewusstsein leben
- Multiperspektivität leben
- Bewusstsein für Entwicklung / Zukunftsperspektiven haben
- mit eigenem Standpunkt und autonom auftreten (Authentizität)
- demokratische Handlungskompetenz zeigen: Am Ende der Schulzeit muss das Niveau ausreichend dafür sein, dass in politischer Mündigkeit z.B. als WählerInnen Verantwortung übernommen werden kann. Ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Politikbewusstsein sollte entwickelt sein, das dazu befähigt, die Konventionen des politischen Denkens und Handelns ohne Anleitung selbstständig zu vollziehen.
- die Dynamik von Meinungsbildungsprozessen erkennen und deren Einfluss auf eigene Sichtweisen beurteilen
- sich selbst begründet positionieren

9.8 Geographie und Wirtschaftskunde

9.8.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

In der Oberstufe ist es Aufgabe auch des Geographieunterrichts, wie aller anderen Fächer, die Schüler weiter in ihrer physischen, seelischen und geistigen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Für dieses Alter geschieht das durch die Betrachtung der Erde als Ganzes, beginnend mit den physischen Gegebenheiten in der Gesteinswelt (neunte Klasse) und den Lebensvorgängen der Erde in der zehnten Klasse (Vegetationszonen als Organe der Erde, rhythmische Prozesse im Erdinnern und in der Wasser- und

Lufthülle); daran schließt sich die Umgestaltung der Erde durch den Menschen an (Anthropogeographie). Dabei soll die Erde als Organismus verstanden werden, was zunächst eine Klärung dieses Begriffs und eine goetheanistische, von den Phänomenen ausgehende Methode voraussetzt, damit nicht nur abstrakte, wertneutrale Kenntnisse vermittelt und physikalisch-mathematische Kausalketten überbetont werden. Wichtig ist das Beschreiben von Prozessen, bis hin zur seelischen Befindlichkeit des Menschen in verschiedenen Erdgegenden.

Die Geographie der Oberstufe muss zu einer Ökogeographie entwickelt werden. Die ökologische Bedingtheit menschlicher Lebensverhältnisse in ihrer Unterschiedlichkeit (Regen- und Trockenzeiten, Steppe, Regenwald, Monsun- und Golfstromklima usw.) und die jeweilige Antwort darauf durch hoch angepasste Lebens- und Wirtschaftsformen muss an Fallbeispielen gezeigt werden. Andererseits sind die Folgen einer Missachtung der ökologischen und soziokulturellen Strukturen durch koloniale und neokoloniale Ausbeutungswirtschaft darzustellen.

So kann das Fach «Erdkunde» am Ende der Oberstufe in eine «Erdentwicklungskunde» übergeführt werden. Indem wir von den Fähigkeiten der einheimischen Bevölkerungen lernen, lassen sich erste Keime für eine «Partnerschaft mit der Natur» legen (Suchantke). Gesichtspunkte für eine menschengemäße soziale Ordnung sollten den Schülern Zukunftsperspektiven eröffnen.

Das eigentlich geografische Thema für die elfte Klasse liegt, gerade auch wenn man die menschenkundliche Situation des seelischen Hülle-Suchens berücksichtigt, in einer Ökogeografie, die die Wechselbeziehung zwischen Raum, Bodenrelief, Klima, Vegetation und Mensch darstellt. Eine solche Epoche, die an das im zehnten Schuljahr Behandelte anknüpft (die Hüllen der Erde), müsste eine Wirtschafts- und Sozialgeografie einschließen, die nicht nur die negativen Entwicklungen aufzeigt, sondern ansatzweise eine «Erdentwicklungskunde» veranlagt. Durch einen fortlaufenden Technologieunterricht kann diese Thematik vertieft werden. In einem möglichen Schwerpunkt „Kartographie“ reichen die von Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden und anzuwendenden Arbeitstechniken vom Entwerfen und Zeichnen thematischer Karten (Flächen, Grenzräume, Isolinien) bis zum Umsetzen von Statistiken in Diagramme und räumliche Darstellungen, Profilschnitte und Blockbilder. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit wird in einem weiten Spektrum durch die Karteninterpretation geschult. In diesem Zusammenhang wird auch topographisches Wissen gepflegt und erweitert.

Im zwölften Schuljahr weitet sich der Gesichtskreis des Jugendlichen: Die eigene Lebensaufgabe rückt näher in den Blick, aber auch die Weltprobleme werden mit zunehmender Verantwortung gesehen. Das Bedürfnis nach Überblick tritt auf, Querverbindungen zu anderen Fächern werden gesucht und Fragen der Lebensgestaltung in einer hoch technisierten Welt diskutiert. Wirtschaftskunde mit der Erläuterung verschiedener Wirtschaftsmodelle und deren ökologischen wie sozialen Auswirkungen ergänzt den Blick auf das Ganze. Am Ende der Schulzeit kann deutlich werden, dass ein neues Bewusstsein im Sinne der Partnerschaft des Menschen mit der Erde notwendig ist und jeder Einzelne dabei mitwirken muss.

Der **Schwerpunkt Wirtschaftskunde** wird darüber hinaus in den vielfältigen Praktika der Oberstufe wirksam. Individuelle **Praktika in der Arbeitswelt** finden an allen Waldorfschulen statt, manchmal nur in einer Schulstufe, an vielen Schulen aber bis zu dreimal in der Oberstufe. In der neunten Schulstufe wird es noch um ein Praktikum in einem überschaubaren Kleinbetrieb gehen, wo innerhalb von zwei Wochen die Arbeitsabläufe in einem Wirtschaftsbetrieb aus eigener Anschauung erkannt werden können. In den weiteren Schulstufen kann der Fokus auf dem biographischem Anknüpfungspunkt

liegen: Was kommt mir aus der Zukunft entgegen? Wo will ich mich und meine Zukunftserwartungen erproben?

In allen Praktikumsbereichen werden in den österreichischen Waldorfschulen auch schulübergreifend immer wieder Auslandspraktika durchgeführt, oft in Kooperation mit den EU-Bildungsprogrammen Comenius oder Leonardo da Vinci. Alle Praktika erfordern eine ausführliche Dokumentation. Hier wird der Portfolioansatz (siehe Fachbereich Deutsch) in vielen Schulen und in unterschiedlicher Ausprägung eingesetzt.

In der 11. oder 12. Klasse rückt vor allem die Wirtschaft in den Mittelpunkt. Hier wird es neben den klassischen Fragen der Wirtschaft, ihrer Entwicklung und Bedeutung für die Gegenwart besonders auch um Fragen der Alternativen in Richtung nachhaltigen Wirtschaftens gehen. Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, wie Vorhaben realisiert werden, wenn sie den Menschen etwas bringen sollen: Was ist ein Bedürfnis und wie organisiert man dessen nachhaltige Befriedigung? In diesem Zeitraum wird mindestens ein Praktikum in einem größeren Wirtschaftsbetrieb absolviert. Die persönlichen Erfahrungen werden in einem Portfolio dargestellt und reflektiert. In der anschließenden Evaluierung im Klassenverband und/oder unter Einbeziehung anderer Klassen, Lehrer- und Elternschaft entsteht ein differenziertes Bild der Arbeitswelt und eine fundierte Reflektion von Fragen nachhaltigen Wirtschaftens.

9.8.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur.

Mensch und Gesellschaft
Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.

Natur und Technik
Erklärung der Entstehung von Naturvorgängen und ihrer Wirkung auf Mensch und Umwelt; Beschreibung der Auswirkungen klimatischer Veränderungen auf die Lebenswelt; verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt; kritische Auseinandersetzung mit Statistiken, Wahrnehmen von Manipulationsmöglichkeiten; Auseinandersetzung mit einfachen Modellen; Erkennen der Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren; Erkennen der Auswirkungen menschlicher Eingriffe.

Kreativität und Gestaltung
Kreative Darstellung von Sachverhalten; Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt.

Gesundheit und Bewegung
Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen; Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen; Erfassen der zunehmenden Bedeutung der Freizeitgesellschaft; Erkennen der kulturellen Differenzierung von Ernährungsgewohnheiten.

9.8.3 Fachdidaktische Grundsätze

Aus den Zielstellungen haben die Lehrerinnen und Lehrer die Lerninhalte eigenverantwortlich und begründet abzuleiten. Dabei sind folgende Kriterien zu beachten: die Schüler- und Klassensituation, der aktuelle Bezug, die exemplarische Bedeutung, die Transferfähigkeit, die fächerübergreifenden Aspekte. Das intensive Befassen mit den Inhalten der einzelnen Themen und die Sicherung eines ständigen Lernprozesses sind dem bloßen Wissenserwerb vorzuziehen. In der Oberstufe werden höhere Anforderungen

an die Orientierung und Selbständigkeit gestellt als in der Unterstufe. Es soll in jeder Klasse Unterrichtseinheiten geben, in denen die Schülerinnen und Schüler durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Realität lernen.

Im Unterricht soll die Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. Dabei sind neben traditionellen geographischen Arbeitsformen insbesondere die Möglichkeiten der IKT zur Gewinnung sowie Verarbeitung und Darstellung geographischer und wirtschaftskundlicher Informationen zu nutzen. Methoden zur Aneignung neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln. Das selbständige Erkennen von Problemen und das Finden von Wegen zu ihrer Lösung sind zu üben. Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu nutzen. Daher kommt Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten in jeder Klasse besondere Bedeutung zu.

9.8.4 Kompetenzerwerb

9.8.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.8.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- frei verfügbarer Umgang mit:
    - Gestalt und Verteilung von Kontinenten und Ozeanen
    - Morphologie und Entstehung junger Faltengebirge
    - Das «Gebirgskreuz der Erde», die großen Grabenbrüche, Vulkanismus, mittelozeanische Rücken und Tiefseerinnen; von der Kontinentaldrift zur Plattentektonik
    - Gesteinskunde; rhythmische Prozesse bei der Gesteinsbildung
    - geologische Schichten als Zeugen vergangener Erdzeitalter; Erdgeschichte
    - Formenschatz exogener Kräfte
    - Hüllenbau der Erde: von der Lithosphäre zur Stratosphäre
    - Aufbau des Erdinneren
    - Bewegungsvorgänge der Plattentektonik im Einzelnen
    - Eigenschaften und Strömungsformen des Wassers
    - Flüsse und Meeresströmungen als Lebensorgane der Erde
    - Austausch zwischen Tiefen- und Oberflächenströmung; Stauphänomene
    - Schichtung der Atmosphäre
    - Wetterkunde
    - Klimawandel
    - das planetarische Windsystem
    - Magnetfeld der Erde
    - Zusammenspiel von Klima- und Vegetationszonen
    - Ökosysteme der Erde als Organe eines Organismus
    - Bewegungen und Rhythmen der Erde

- Arbeitsabläufe in einem Wirtschaftsbetrieb aus eigener Anschauung erkennen
- verschiedene Berufsbilder kennen

9.8.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- selbständig Karten auswerten (z.B. Klimazonen erklären)

- statistisches Material benutzen
- unterschiedliche Wissensgebiete (Chemie, Bodenbildung, Landwirtschaft, Handel, Verbraucher) zusammenführen
- Geographisch – wirtschaftskundliche Informationen mit Hilfe bewährter und auch mit dem Einsatz computergestützter Verfahren gewinnen, analysieren und zielgruppenorientiert darstellen können

9.8.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Teamfähigkeit zeigen
- dem Vortrag eines anderen aufmerksam folgen und den Inhalt aktiv aufnehmen
- fremde Aussagen anfänglich aufgreifen
- im Gespräch Bezug auf zuvor Geäußertes nehmen und das Gespräch weiterführen

9.8.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- theoretische Urteilsfähigkeit haben
- Sinn für Entwicklung haben
- Zusammenhänge erkennen

9.8.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.8.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

- die Landschaftszonen der Erde als Ökosysteme beschreiben
- Wirtschaftsstufen der Menschheit im geschichtlichen Prozess darstellen
- Wirtschaftsgüter und ihre Erschließung zeigen: der Welthandel
- die Verelendung der so genannten Entwicklungsländer durch Ausbeutungswirtschaft darstellen
- natur- und kulturgeografische Gliederungen der Erde untersuchen: Erdkörper - Lebensraum des Menschen - Kosmos
- Sprache, Religion und Geschichte als bestimmende Faktoren für die Entstehung von Völkern und Nationen charakterisieren
- Bevölkerungsumschichtungen heute problematisieren
- die Kulturkreise der Erde in ihrer physio- und anthropogeografischen Bedingtheit darstellen
- Nachwirkungen kultureller Eigenarten durch «westlichen» High-Tech als Problem erläutern
- Bevölkerungsentwicklung und Tragfähigkeit der Erde, Hunger und Überfluss, «nachhaltiges» Wirtschaften im Zusammenhang darstellen
- Überwindung von Rassismus und Nationalismus als Aufgabe zeigen: die Erziehung zur freien Individualität
- geglückte Projekte und Initiativen: Fallbeispiele für einen verantwortlichen Umgang mit der Erde in Bezug auf Natur und soziokulturelle Strukturen untersuchen/erforschen
- Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen
- **Bei Schwerpunkt Kartographie**

– Geschichte der Kartographie und des Weltbildes der Erde kennen
– Projektionsproblematik erfassen
– Stadtgeographie am Beispiel einer Großstadt (Wien) kennen
– Grundlagen der Raumordnung, Raumplanung beherrschen
– Karteninterpretation beherrschen
– Karte, Satellitenbild, Luftbild lesen können

9.8.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- Wissenschaftliche Texte auswerten
- Fachartikel einbeziehen
- Fallbeispiele und Gesichtspunkte für eine ökologische Wirtschaft nutzen
- vertiefende Fragestellungen von speziellen Themen, z.B. Theoriebildung zur Weltentwicklung erfassen und beurteilen
- weltweites topographisches Raster verdichten und sichern
- raumbezogene Informationen selbständig einordnen
- grundlegende Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen verstehen sowie gesamtwirtschaftliche Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme kennen
- Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können
- grundlegende Kenntnisse und konkrete Einblicke in innerbetriebliches Geschehen zeigen
- Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits-und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung zeigen
- die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können

9.8.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- Empathie entwickeln, sich einfühlen können (z.B.: wie sieht ein australischer Ureinwohner das moderne Leben in New York...)
- Aspekte einer gerechten Gesellschaftsordnung entwickeln
- die eigene Leistung wie auch die Leistung anderer auf objektiver Basis beurteilen
- In jeder Gruppe ergebnisorientiert arbeiten
- in Diskussionen die eigene Haltung deutlich machen ohne die Haltung der anderen zu beeinträchtigen (Diskussionsfähigkeit)

9.8.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- Fragen an das Woher und Wohin von Erde und Mensch formulieren und bearbeiten
- die Welt von morgen aus dem Heute entwickeln…
- sich im Fremden des Eigenen bewusst werden
- Problembewusstsein zeigen
- Multiperspektivität im Denken und Handeln anwenden
- Bewusstsein für Entwicklung in die Überlegungen einbeziehen
- Zukunftsperspektiven entwickeln
- individualisierte Urteilsfähigkeit anwenden
- eigenen Standpunkt vertreten
- Authentizität, Autonomie, Persönlichkeit entwickeln
- die eigenen Fähigkeiten, aber auch Grenzen erkennen
- Aufgaben konzentriert durchführen

- eigene Projekte bearbeiten
- erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben, bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anwenden
- die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen
- die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen
- die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen
- motiviert sein zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen
- Interesse für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich haben

9.9 Mathematik

9.9.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Jeder Unterrichtsstoff kann bestimmte Fähigkeiten wecken. So auch der Mathematikunterricht. Welche Fähigkeiten sind das? Welche sollten entwickelt werden? Das sind Fragen der zu entwickelnden Fach- und Methoden-Kompetenzen. Wie geschieht das? Wie bewusst gehen Lehrer damit um? Das sind Fragen der Methodenkompetenz der Lehrer. Auf der Stufe der inhaltsbezogenen Kompetenzen nähert sich eine Kompetenzbeschreibung gezwungenermaßen wieder den klassischen Lehrplänen: hier spielen konkrete Inhalte eine Rolle. Kommen Lehrpläne meist ohne viel Bewusstsein von Methodenkompetenz aus, stellt eine Kompetenzbeschreibung Methodenkompetenz in den Vordergrund. Diese kann oft mit nur wenigen Sätzen beschrieben werden, wobei diese Sätze dann eine Art Konzentrat darstellen, auf dem – zusammen mit dem Verständnis der altersbezogenen Bedürfnisse – der vielfältige Bau der angestrebten inhaltsbezogenen Kompetenzen gründet. In diesem Sinne geht die folgende Kompetenzbeschreibung der mit der Mathematik zusammenhängenden geistigen Fähigkeiten von den altersbezogenen Entwicklungsbedürfnissen aus beschreibt dann das zu erringende „Was“ („Fachkompetenzen“), sodann das „Wie“ („Methodenkompetenz“) und schließlich beschreiben die „altersbezogenen Bedürfnisse“ u. a. auch die zu erwerbenden Sozial- und Selbstkompetenzen.

Die Menschen bildende Wirkung des Unterrichts wurde im Detail bisher wenig ausgearbeitet. So gefasst, bietet die Formulierung von Kompetenzen eine Chance, die eigene Pädagogik detaillierter zu beschreiben.

Vor den einzelnen, auf Klassenstufen bezogenen Kompetenzen, sind Kompetenzen anzuführen, die übergreifend von den Klassen 9 bis 12 zu entwickeln sind. Das mathematische Denken wird oft genug in der Unterrichtspraxis eingeengt auf Anwendung – oft genug unverstandener – Formeln, insbesondere wenn es um die Vorbereitung auf Prüfungen geht. Ein „statisches“ Denken, das sich hierin und im Auswendiglernen von Sätzen vorwiegend bewegt, begreift eine entscheidende Komponente nicht ein: dass das Denken verflüssigt werden muss, d.h. dass ein prozessorientiertes Denken zu entwickeln ist. Dies kann nicht mit den inhaltsbezogenen, auch nicht den anderen Kompetenzen erfasst werden, da sie im engeren Sinne ergebnisorientiert sind. Daher werden hier die für die Klassen 9 – 12 aufgeführten Kompetenzen vorangestellt, die in diesem Sinne beschreiben, welche prozessorientierten Kompetenzen im Verlaufe insbesondere der Oberstufe zu erlangen sind („Metakompetenzen“).

9.9.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Mathematik ergänzt und erweitert die Umgangssprache vor allem durch ihre Symbole und ihre Darstellungen, sie präzisiert Aussagen und verdichtet sie; neben der Muttersprache und den Fremdsprachen wird Mathematik so zu einer weiteren Art von Sprache.

Mensch und Gesellschaft
Der Unterricht soll aufzeigen, dass Mathematik in vielen Bereichen des Lebens (Finanzwirtschaft, Soziologie, Medizin usw.) eine wichtige Rolle spielt.

Natur und Technik
Viele Naturphänomene lassen sich mit Hilfe der Mathematik adäquat beschreiben und damit auch verstehen; die Mathematik stellt eine Fülle von Lösungsmethoden zur Verfügung, mit denen Probleme bearbeitbar werden.

Kreativität und Gestaltung
Mathematik besitzt neben der deduktiven auch eine induktive Seite; vor allem das Experimentieren an neuen Aufgabenstellungen und Problemen macht diese Seite sichtbar, bei der Kreativität und Einfallsreichtum gefördert werden.

Gesundheit und Bewegung
Durch die Bearbeitung mathematisch beschreibbarer Phänomene aus dem Gesundheitswesen und dem Sport können Beiträge zu diesem Bildungsbereich geleistet werden.

9.9.3 Fachdidaktische Grundsätze

Im Sinne der Methodenvielfalt ist bei jedem der folgenden Grundsätze eine Bandbreite der Umsetzung angegeben, innerhalb der eine konkrete Realisierung - angepasst an die jeweilige Unterrichtssituation – zu erfolgen hat. Wenn von minimaler und maximaler Realisierung die Rede ist, ist dies nicht im Sinne einer Wertung zu verstehen.

Lernen in anwendungsorientierten Kontexten
Anwendungsorientierte Kontexte verdeutlichen die Nützlichkeit der Mathematik in verschiedenen Lebensbereichen und motivieren so dazu, neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erwerben. Vernetzungen der Inhalte innerhalb der Mathematik und durch geeignete fächerübergreifende Unterrichtssequenzen sind anzustreben. Die minimale Realisierung besteht in der Thematisierung mathematischer Anwendungen bei ausgewählten Inhalten, die maximale Realisierung in der ständigen Einbeziehung anwendungsorientierter Aufgaben- und Problemstellungen zusammen mit einer Reflexion des jeweiligen Modellbildungsprozesses hinsichtlich seiner Vorteile und seiner Grenzen.

Lernen in Phasen
Unter Beachtung der Vorkenntnisse sind Begriffe in der Regel in einer ersten Phase auf einer konkret-anschaulichen, intuitiven oder heuristischen Ebene zu behandeln, bei einfachen Anwendungen zu erproben und erst in einer späteren Phase zu vertiefen, ergänzen, verallgemeinern oder exaktifizieren. Die minimale Realisierung besteht in der Orientierung am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und der Einführung von Begriffen über intuitive und heuristische Ansätze mit exemplarischen Exaktifizierungen, die maximale Realisierung in einer weit reichenden Präzisierung mathematischer Begriffe, Sätze und Methoden.

Lernen im sozialen Umfeld
Der Einsatz passender Sozialformen ist auf die angestrebten Lernziele, die Eigenart der Inhalte und auf die jeweilige Lerngruppe abzustimmen. Hilfreich für jeden Lernprozess ist ein konstruktives Klima zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits sowie den Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern andererseits. Die minimale Realisierung besteht im situationsbezogenen Wechsel der Sozialformen im Unterricht, die maximale Realisierung im Vermitteln elementarer Techniken und Regeln für gute Team- und Projektarbeit sowie in der Kooperation mit außerschulischen Expertinnen und Experten.

Lernen unter vielfältigen Aspekten
Einzelne Inhalte und Probleme sind aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen und aus verschiedenen Richtungen zu beleuchten. Vielfältige Sichtweisen sichern eine große Flexibilität bei der Anwendung des Gelernten. Die minimale Realisierung besteht in der gelegentlichen Verdeutlichung verschiedener Sichtweisen bei der Behandlung neuer Inhalte, die maximale Realisierung im konsequenten Herausarbeiten der Vor- und Nachteile verschiedener Zugänge. Damit wird ein vielschichtiges und ausgewogenes Bild der Mathematik gewonnen.

Lernen mit instruktionaler Unterstützung
Lernen ohne instruktionale Unterstützung ist in der Regel - insbesondere in Mathematik - ineffektiv und führt leicht zur Überforderung. Lehrerinnen und Lehrer müssen Schülerinnen und Schüler anleiten und insbesondere bei Problemen gezielt unterstützen. Die minimale Realisierung besteht in der Bereitstellung

von schüleradäquaten Lernumgebungen und Lernangeboten, die maximale Realisierung in Differenzierungsmaßnahmen, durch die individuelle Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Bedürfnisse und Interessen gefördert werden.

Lernen mit medialer Unterstützung
Die Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Informationen hat auch mit Büchern (z.B. dem Schulbuch), Zeitschriften und mit Hilfe elektronischer Medien zu erfolgen. Nutzen und Problematik mathematischer Inhalte und Lernhilfen im Internet sind hier zu thematisieren. Die minimale Realisierung besteht in der gelegentlichen Einbeziehung derartiger Medien, die maximale Realisierung im gezielten Erwerb von Kompetenzen, die von der Informationsbeschaffung bis zur eigenständigen Abfassung und Präsentation mathematischer Texte und Facharbeiten reichen.

Lernen mit technologischer Unterstützung
Mathematiknahe Technologien wie Computeralgebra-Systeme, dynamische Geometrie-Software oder Tabellenkalkulationsprogramme sind im heutigen Mathematikunterricht unverzichtbar. Sachgerechtes und sinnvolles Nutzen der Programme durch geplantes Vorgehen ist sicherzustellen. Die minimale Realisierung besteht im Kennenlernen derartiger Technologien, das über exemplarische Einblicke hinausgeht und zumindest gelegentlich eine wesentliche Rolle beim Erarbeiten und Anwenden von Inhalten spielt. Bei der maximalen Realisierung ist der sinnvolle Einsatz derartiger Technologien ein ständiger und integraler Bestandteil des Unterrichts.

9.9.4 Kompetenzerwerb

Prozessorientierte mathematische Kompetenzen von Klassenstufe 9 bis 12

- von der Frage zu plausiblen Vermutungen
- eine Frage entfalten
- das an der Frage entstandene Problem analysieren
- phantasievolles Suchen und Finden, dabei Mut zu Einfällen haben und Fehler als hilfreich erleben
- plausible Vermutungen entwickeln
- Grundlagen des Beweisens
- das Bedürfnis haben, sich über das Plausible Gewissheit zu verschaffen
- exploratives (suchendes) Argumentieren
- folgerichtiges Strukturieren des Erdachten
- Begriffe entwickeln (im Gegensatz zu festgezurrten Definitionen)
- die Entwicklung des Beweises
- die Gedankenführung folgerichtig darstellen
- Evidenz erleben (Beweis intuitiv antizipieren)
- nach Erkenntnissicherheit streben
- einen Beweis führen
- über die Reflexion zur Methodenkompetenz
- den mathematischen Inhalt reflektieren und darstellen
- das Lösungsverfahren auf andere Fragestellungen anwenden
- das Lösungsverfahren als allgemeine Methode erfassen
- die Methode sicher anwenden können

9.9.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.9.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- **Zahlen und Algebra**
  - Reflektieren über das Erweitern von Zahlenmengen an Hand von natürlichen, ganzen, rationalen und irrationalen Zahlen
  - Darstellen von Zahlen im dekadischen und in einem nichtdekadischen Zahlensystem
  - Verwenden von Zehnerpotenzen zum Erfassen von sehr kleinen und sehr großen Zahlen in anwendungsorientierten Bereichen
  - bewusstes und sinnvolles Umgehen mit exakten Werten und Näherungswerten
  - Aufstellen und Interpretieren von Termen und Formeln, Begründen von Umformungsschritten durch Rechengesetze

- **Potenzen, Wurzeln, Logarithmen**
  - Definieren von Potenzen mit natürlichen, ganzen, rationalen und reellen Exponenten, Definieren von Wurzeln und Logarithmen
  - Formulieren und Beweisen von Rechengesetzen für Potenzen, Wurzeln und Logarithmen; Umformen entsprechender Terme

- **Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitslehre**
  - Kennen und Anwenden von Permutationen, Kombinationen, Variationen in praxisbezogenen Aufgaben
  - Einführung in die Wahrscheinlichkeitslehre (La Place)
  - Binomischer Lehrsatz

- **Gleichungen und Gleichungssysteme**
  - Lösen von linearen und quadratischen Gleichungen in einer Variablen
  - Lösen von linearen Gleichungssystemen in zwei Variablen, Untersuchen der Lösbarkeit dieser
  - Gleichungssysteme, geometrische Interpretation
  - Lösen von linearen Gleichungssystemen mit drei Gleichungen und drei Variablen
  - Lösen von Exponentialgleichungen (und verwandten).
  - Umfassende Kenntnisse beim Kennen und Er-kennen von Gleichungstypen und
  - Lösungsverfahren
  - Anwenden der oben genannten Gleichungen und Gleichungssysteme auf inner- und
  - außermathematische Probleme
  - Kennenlernen von Näherungsverfahren zum Lösen von Gleichungen

- **Folgen**
  - rekursives und explizites Darstellen von Folgen
  - Arbeiten mit arithmetischen und geometrischen Folgen und Reihen, Erkennen des Zusammenhangs zwischen arithmetischen Folgen und linearen Funktionen sowie zwischen geometrischen Folgen und Exponentialfunktionen
  - Verwenden von Folgen zur Beschreibung diskreter Prozesse in anwendungsorientierten Bereichen
- **Funktionen**
  - Beschreiben von Abhängigkeiten, die durch reelle Funktionen in einer Variablen erfassbar sind (mittels Termen, Tabellen und Graphen), Reflektieren über den Modellcharakter von Funktionen
  - Beschreiben und Untersuchen von linearen (9) und einfachen nichtlinearen Funktionen (z.B. a/x, a/x2, ax2+bx+c, abschnittweise definierte Funktionen)
  - Untersuchen von Formeln im Hinblick auf funktionale Aspekte, Beschreiben von direkten und indirekten Proportionalitäten mit Hilfe von Funktionen
  - Arbeiten mit Funktionen in anwendungsorientierten Bereichen

- Definieren, Darstellen und Untersuchen von Potenzfunktionen, von Exponential- und Logarithmusfunktionen sowie von Winkelfunktionen
- Untersuchen von Beziehungen zwischen Funktionen (Umkehrfunktionen)

➢ **Trigonometrie**
- von der Ähnlichkeit zur Definition von sin a, cos a und tan a im rechtwinkligen Dreieck.
- Durchführen von Berechnungen an rechtwinkligen und allgemeinen Dreiecken, an Figuren und Körpern (auch mittels Sinus- und Kosinussatz)
- die Winkelfunktionen am Einheitskreis
- Winkelmaße
- Anwenden der trigonometrischen Kenntnisse in praktischen Vermessungsaufgaben (Erstellen einer Feldmesskarte)

➢ **Vektoren & analytische Geometrie in der Ebene**
- Addieren von Vektoren und Multiplizieren von Vektoren mit reellen Zahlen, geometrisches Veranschaulichen dieser Rechenoperationen
- Ermitteln von Einheitsvektoren und Normalvektoren
- Arbeiten mit dem skalaren Produkt, ermitteln des Winkels zweier Vektoren
- Beschreiben von Geraden durch Parameterdarstellungen und durch Gleichungen, Schneiden von Geraden
- Lösen von geometrischen Aufgaben, gegebenenfalls unter Einbeziehung der Elementargeometrie
- Geometrische Örter und Koordinatenbedingungen

➢ **Geometrie**
- Flächen- und Volumenberechnungen
- Elementare Kurvenlehre (Konstruktion, Beschreibung, Anwendungen
- Kegelschnitte, Zykloide,...
- Proportionen, Ähnlichkeit, Strahlensätze, Pythagoras

9.9.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- Das Gefundene durchdacht strukturieren
- Verbindlichkeit durch Beweisen erzeugen
- Beweismethoden handhaben
- Sicherheit gewinnen in der Anwendung von entwickelten Formeln

9.9.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Öffnung in gemeinsamer Arbeit
- Selbstorganisation im Team (Feldmessen)

9.9.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

Sicherheit im eigenen Urteilen gewinnen (Lösen von der Autorität)
eigenständige Ergebniskontrolle

9.9.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.9.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

- **Algebraische Gleichungen und komplexe Zahlen**
  - Abspalten reeller Linearfaktoren von Polynomen
  - Reflektieren über die Zweckmäßigkeit des Erweiterns der reellen Zahlen
  - Rechnen mit komplexen Zahlen
  - Kennenlernen des Fundamentalsatzes der Algebra

- **Folgen und Grenzprozesse**
  - Untersuchen von Folgen auf Monotonie, Beschränktheit und Konvergenz, intuitives Erfassen und Definieren des Begriffes Grenzwert

- **Nichtlineare analytische Geometrie**
  - Beschreiben von Kreisen und Kegelschnittslinien durch Gleichungen
  - Schneiden von Kreisen bzw. Kegelschnittslinien mit Geraden, Ermitteln von Tangenten

- **Analytische Geometrie des Raumes**
  - Übertragen bekannter Begriffe und Methoden aus der zweidimensionalen analytischen Geometrie, Erkennen der Grenzen dieser Übertragbarkeit
  - Ermitteln von Normalvektoren, Definieren des vektoriellen Produkts
  - Beschreiben von Geraden und Ebenen durch Parameterdarstellungen bzw. Gleichungen
  - Schneiden von Geraden und Ebenen, Untersuchen von Lagebeziehungen
  - Lösen von geometrischen Aufgaben, gegebenenfalls unter Einbeziehung der Elementargeometrie und der Trigonometrie

- **Differentialrechnung**
  - Definieren des Differentialquotienten (Änderungsrate), ausgehend vom Differenzenquotienten (mittlere Änderungsrate)
  - Deuten dieser Begriffe als Sekantensteigung bzw. Tangentensteigung und in außermathematischen Bereichen
  - Kennen des Begriffes Ableitungsfunktion, Berechnen von Ableitungen elementarer Funktionen
  - Deuten der zweiten Ableitung in inner- und außermathematischen Bereichen
  - Herleiten von Differentiationsregeln zur Ableitung von Polynomfunktionen, Kennen weiterer Differentiationsregeln (sofern sie für Funktionsuntersuchungen verwendet werden)
  - Untersuchen einfacher und im Hinblick auf Anwendungen sinnvoller Funktionen bezüglich Monotonie und Krümmungsverhalten, Ermitteln von Extrem- und Wendestellen
  - Lösen von Extremwertaufgaben
  - Präzisieren einiger Grundbegriffe und Methoden der Differentialrechnung (insbesondere des Begriffes Grenzwert)

- **Integralrechnung**
  - Ermitteln von Stammfunktionen
  - Definieren des bestimmten Integrals, Deuten einer Summe von „sehr kleinen Produkten“ der Form $f(x)\times dx$ als Näherungswert des bestimmten Integrals
  - Kennen des Zusammenhangs zwischen Differenzieren und Integrieren sowie des Hauptsatzes der Differential- und Integralrechnung
  - Berechnen von bestimmten Integralen mit Hilfe von Stammfunktionen unter Verwendung elementarer Integrationsregeln
  - Arbeiten mit verschiedenen Deutungen des Integrals (insbesondere Flächeninhalt, Volumen, physikalische Deutungen)

Wahlweise: Projektive oder Sphärische Geometrie

- **Projektive Geometrie**
  - Einführung in die projektive Denkweise
  - Kennen und Reflektieren der Zusammenhänge zwischen projektiver und euklidischer Geometrie
  - wichtige Sätze der projektiven Geometrie
  - Anwenden der projektiven Gemetrie

- **Sphärische Geometrie**
  - Die Fernelemente
  - Pol und Polarebenen der Kugel

  Einführung in die nichteuklidische Geometrie auf der Kugel
  - Das «Parallelenaxiom»
  - Graphische Darstellung von Großkreisen und Kleinkreisen auf der Kugel
  - Kugelzweieck
  - Berechnung der Oberfläche und des Volumens der Kugel
  - Die Konstruktion des sphärischen Dreiecks mittels dreier Bestimmungsgrößen (Kongruenzsätze); Winkelsumme im sphärischen Dreieck
  - Tangentenkonstruktion an die Kugel in den Dreieckspunkten

  Mathematische Geographie
  - Berechnung von Entfernungswinkel, Entfernungslänge und Kurswinkel
  - Entwicklung des Sinussatzes der sphärischen Trigonometrie

  Allenfalls: Cosinussatz der sphärischen Trigonometrie
  - Geographisch abgeleitete mathematische Größen (Meter, Seemeile, Knoten)
  - Das Poldreieck

  Mathematische Astronomie
  - Graphische Erarbeitung des Horizontsystems, sowie der Position eines Gestirnes in räumlicher Darstellung
  - Das Äquatorsystem

  Allenfalls
    - Konstruktion des Nautischen Dreiecks
    - Sonne im Jahreslauf
    - Zeitrechnung (Orts-, Zonen- und Sternzeit)
    - Kalenderrechnung
    - Platonisches Weltenjahr
    - Mond- und Sonnenrhythmen

- **Wiederholung und Vertiefung**
  - Anmerkung: z.B. Extremwerte; Analytische Geometrie im Raum, dynamische Systeme

9.9.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- bewusstes Anwenden heuristischer Methoden (mit verschiedenen Ansätzen eigenständig umgehen)
- Denken in Prozessen und Beobachten desselben
- willentliches Verflüssigen der Begriffe
- freies Bewegen in Denkformen (ohne Abstützung auf äußere Anschauung)
- mathematisches Formalisieren

9.9.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- Flexibler und selbst organisierter Einsatz von Einzel-, Partner- und Teamarbeit
- Kommunizieren über Fehler, Lösungswege usw.

9.9.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- freies Bewegen in unterschiedlichen Denkformen
- einen eigenen Standpunkt beziehen und begründet vertreten können

9.10 Darstellende Geometrie

9.10.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

In den Klassen 9 und 10

- Körperbewusstsein vertiefen (Feinmotorik und -Sensorik)
- Welt messend durchdringen und Modellieren (Raumvorstellung)
- Anwendbarkeit des Gedanklichen (Geometrischen) auf die äußeren Welt erleben
- Sicherheit im eigenen Urteilen gewinnen

In den Klassen 11 und 12

- individuellen Zugang zur Welt finden
- ästhetisches Element im naturwissenschaftlich-technischen Bereich vertiefen
- Vorstellungsgrenzen erweitern und überschreiten

9.10.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Verbale Beschreibung geometrischer Objekte und Vorgänge; Geometrie als interkulturelle Ausdrucksform; Präzision der Sprachverwendung; Umsetzung technischer Konstruktionsanweisungen.

Mensch und Gesellschaft

Schulung des Verantwortungsbewusstseins durch sorgfältigen Umgang mit den Zeichenmaterialien; sinnstiftende Erfahrungen durch das Erlebnis, die Welt geometrisch erfassen zu können; dadurch auch Festigung der Urteilsfähigkeit; Sicherheit im Vorstellen und Flexibilität im Umgang mit Begriffen (durch projektive Geometrie) als Hilfe, Vorurteile überwinden zu können und aus vorgefertigten Denkmustern auszubrechen, um mündiger Bürger sein zu können; Vorbereitung auf die Berufswelt und weiterführende Ausbildung; Präsentation eigener Arbeiten; Gelegenheit zu erleben, dass Mädchen und Burschen in Darstellender Geometrie gleichermaßen begabt sind, (um bezüglich der technisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten hartnäckig bestehende Vorurteile durch das Erleben dieser Tatsache im Unterricht abzubauen).

Natur und Technik

Als für die Analyse und Lösung von Problemen wesentliche Voraussetzungen werden Formalisierung, Modellbildung, Abstraktions- und Raumvorstellungsvermögen geschult; Raumvorstellung als Grundlage mechanisch-technischen Verständnisses; Körper- und Kurven-Verwandlungen und Bewegungen als Vorstufe für Metamorphosen in der Natur.

Kreativität und Gestaltung

Kreatives und individuelles Entwerfen geometrischer Objekte und Modelle sowie deren graphisch-künstlerische Gestaltung und Präsentation; Stärkung der Unabhängigkeit in der Gedankenführung durch projektive Geometrie als Schulung der Gestaltungskraft.

Gesundheit und Bewegung

Förderung räumlicher Orientierungsfähigkeit; Übungen zur kinetischen Raumvorstellung; Schulung der Feinmotorik und -sensorik .

9.10.3 Fachdidaktische Grundsätze

Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Der Unterricht soll möglichst viele Bezüge zu bereits Gelerntem oder allgemein Bekanntem herstellen. Dazu bieten sich insbesondere Anknüpfungen zur Mathematik und deren Geometrie an (Platonische

Körper, Proportionen + Goldener Schnitt, Strahlensatz, regelmäßige Vielecke, Dreieckskonstruktionen, Scherungen, ...); weiters zum mechanischen Gerüst des eigenen Körpers (Bewegungsabläufe, kinetische Raumvorstellung), zu unbewussten Anschauungsformen (Raumvorstellung, Raumempfinden) und zur optischen Bildentstehung (Auge, Perspektive, Schattenwurf). Freihand(-konstruktions-)skizzen bilden eine Brücke zum vorformalen Selbstvertrauen im Zeichnen.

Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
Dem eigenständigen Zeichnen (ohne Nachahmung des an der Tafel vorzeichnenden Lehrers) soll möglichst viel und von Klassenstufe zu Klassenstufe mehr Raum gegeben werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen so üben, technisch-abstrakte Anleitungen zu verstehen und nach diesen arbeiten zu können. Den Schülerinnen und Schülern soll Gelegenheit gegeben werden, Lösungswege (oder anfangs zumindest Lösungsschritte) eigenständig zu finden und eigene (Konstruktions-) Ideen aus der Vorstellung heraus zu entwickeln. Das aktive eigene Vorstellen ist durch Übungen anzuregen. Diese sollen auch Bewegungen und Verwandlungen von Körpern beinhalten. In der perspektiven und projektiven Geometrie soll dabei insbesondere der Durchgang durchs Unendliche geübt werden. Dies kann zur Verwandlung und Metamorphose rein begrifflicher Vorstellungen gesteigert werden.

Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
Die Stillarbeitsphasen sollen zur individuellen Förderung genutzt werden, durch Hilfestellungen und weiterführende Aufgaben.

Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
Es sollen nicht nur rein geometrische Objekte dargestellt werden, sondern auch vielfältige Objekte, Bauwerke sowie technische Geräte aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.

Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
Mädchen und Burschen sind in Darstellender Geometrie gleichermaßen begabt. Bezüglich der technisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten hartnäckig bestehende Vorurteile sollen durch das Erleben dieser Tatsache im Unterricht abgebaut werden.

Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung
Durch die praktische Arbeit gelingt für gewöhnlich eine gute Verbindung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Tätigkeit, wenn auf ihre Eigenständigkeit geachtet wird. Es wird hier besonders deutlich sichtbar - auch für andere Schülerinnen und Schüler (schon oft mit einem Blick) - was Einzelne wirklich selbst zustande bringen. Es ist daher besonders sensibel mit gegenseitigen Hilfestellungen und Kritik innerhalb der Gruppe umzugehen, um Selbstbewusstsein, Taktgefühl, gegenseitige Verantwortung und somit die Klassengemeinschaft zu stärken.

9.10.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Klasse

9.10.4.1 Fachkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler steigern ihre feinmotorische und -sensorische Präzision sowie ihre Arbeitshaltung
  - fachgerechter, präziser Umgang mit dem Zeichenwerkzeug
  - Genauigkeit, Regelmäßigkeit und Konsequenz im Zeichnen

- Die Schülerinnen und Schüler haben ein Grundverständnis des abbildenden Modellverhältnisses zwischen Objekten und Projektionen gewonnen
  - Verstehen von kartesischen Koordinatensystemen
  - Verstehen grundlegender Eigenschaften von Parallel- und Zentralprojektionen
  - Verständnis geometrischer Konstellationen aus Rissdarstellungen
  - verbales Beschreiben von Konstruktionsgängen

- Anwendungsvermögen (Herstellen) von Projektionen (Grund-, Auf-, Kreuzriss, einfache Axonometrien, Zentralrisse im Durchschnittsverfahren) zur Veranschaulichung von geometrischen Sachverhalten: Wahrnehmen - Vorstellen - Konstruieren - Kontrolle, als Schritte des Modellbildens

- Die Schülerinnen und Schüler haben Sicherheit im räumlichen Vorstellen an Hand von Projektionen, Schnitten und Durchdringungen gewonnen
  - Erstellen von Freihandzeichnungen zu Konstruktionsverläufen und dargestellten Objekten
  - Bearbeiten von Lageaufgaben in anschaulichen Parallelrissen und deren Anwendung (z.B. Durchdringungen ebenflächig begrenzter Objekte, Schatten bei Parallelbeleuchtung)
  - Einsetzen von zugeordneten Normalrissen zum Messen von Strecken und Winkeln, sowie zum Lösen von Schnittaufgaben
  - Konstruieren ebener Kegelschnitte
  - Vorstellungsvermögen für Bewegungen und Verwandlungen einfacher Körper, Kurvenscharen sowie geometrischen Metamorphosen
  - Erfassen der Begriffe Tangente, Tangentialebene, Flächennormale und Umriss
  - Kennen der Platonischen Körper und einiger Archimedischer Körper einschließlich elementarer Konstruktionen
  - punktweises Ermitteln der Schnittkurven von Flächen

- Die Schülerinnen und Schüler haben ihren Sinn für praktische Ästhetik weitergebildet
  - Erstellen von Freihandzeichnungen zu Konstruktionsverläufen und dargestellten Objekten als Schulung der graphischen Fertigkeit
  - künstlerisch-graphische Gestaltung im technisch-exakten Bereich (z.B. Linienführung)
  - Farbeinsatz zum Erzielen von Anschaulichkeit (Hervorhebung), Realismus oder Gefälligkeit

- ALLENFALLS: Die Schülerinnen und Schüler können die Euklidische Geometrie gedanklich verlassen
  - dual (im Sinne der projektiven Geometrie) denken
  - geometrische Verwandlungen vorstellen, die Grenzübergänge durch das unendlich kleine und unendlich Große enthalten
  - ein Gefühl dafür gewinnen, wie sich geometrische Vorstellungen ins Unanschauliche mit der gleichen Präzision fortsetzen lassen.

- ALLENFALLS: Die Schülerinnen und Schüler haben einen Einblick in die Berufsfelder Architektur und Landvermessung bekommen (um diese Kenntnisse praktisch anwenden zu können)
  - Vertiefen der Feldmesserfahrungen (siehe auch Lehrplan Mathematik, Feldmesspraktikum)
  - Vertiefen der Architekturkenntnisse (siehe auch Lehrplan Kunstgeschichte)

9.10.4.2 Methodenkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler haben ein Grundverständnis des Modellbegriffs gewonnen (um diesen zur Reflexion und Strukturierung eigener Tätigkeiten einsetzen zu können)
  - Überblick über einen Konstruktionsablauf durch Freihandskizzen von wesentlichen Teilschritten gewinnen
  - Denken in Prozessen und Beobachten desselben anhand von Vorstellungsübungen
  - Verbales Beschreiben von Konstruktionsgängen als Reflexionshilfe

- Die Schülerinnen und Schüler haben ihren Sinn für praktische Ästhetik weitergebildet (um kreativer in der Wahl ihrer Mittel zu werden)
  - Erstellen von Freihandzeichnungen zu Konstruktionsverläufen und dargestellten Objekten als Schulung der Gestaltungskraft und des Blicks für das Wesentliche)
  - künstlerisch-graphische Gestaltung als Schulung der Kreativität

- ALLENFALLS: Die Schülerinnen und Schüler können mit Begriffen freier umgehen (um z. B. bei der Methodenwahl im Denken und Handeln unabhängiger von Konventionen, Vorurteilen und Gewohnheiten zu werden)
  - willentliches Umgestalten von Begriffen, um sie an weitere Anwendungsfelder anzupassen, sie dabei offen halten für neuerliche Veränderungen ohne an Präzision zu verlieren (anhand von Themen aus der projektiven Geometrie, z.B. Polarität, Unendlichkeit, Geometrie der Lage)
  - freies Bewegen in Denkformen (ohne Abstützung auf äußere Anschauung, anhand von Themen aus der projektiven Geometrie, z.B. Polarität, Unendlichkeit, Geometrie der Lage)

- ALLENFALLS: Die Schülerinnen und Schüler haben einen Einblick in die Berufsfelder Architektur und Landvermessung bekommen (um in der Wahl von Arbeitstechniken auf eine breitere Basis und Bezüge zur arbeitsweltlichen Realität zurückgreifen zu können)
  - Vertiefen der Feldmesserfahrungen (siehe auch Lehrplan Mathematik, Feldmesspraktikum)
  - Vertiefen der Architekturkenntnisse (siehe auch Lehrplan Kunstgeschichte)
  - Grundbegriffe des CAD (siehe auch Lehrplan Informatik)

9.10.4.3 Sozialkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Präzision sowie ihre Arbeitshaltung gesteigert
  - durch verbales Beschreiben von Konstruktionsgängen soll die Präzision im Ausdruck geschult werden, was für konfliktfreie Kommunikation hilfreich ist
  - durch Gewissenhaftigkeit, Kontinuität und Konsequenz im Zeichnen sollen diese Qualitäten auch für die Haltung in zwischenmenschlichen Kontakten gesteigert werden

- Die Schülerinnen und Schüler haben ihren Sinn für praktische Ästhetik weitergebildet (um technische Anwendungen sozial verträglich gestalten zu können, bzw. diesbezügliche Probleme deutlicher wahrzunehmen)
  - Bezüge zwischen Geometrie und dem Menschen kennen
  - Erstellen von Freihandzeichnungen zu Konstruktionsverläufen und dargestellten Objekten sowie
  - künstlerisch-graphische Gestaltung als Verbindung des Technischen mit der Gefühlswelt und dem Individuellen

- ALLENFALLS Die Schülerinnen und Schüler können mit Begriffen freier umgehen (um - auch im sozialen Umgang - unabhängiger von Konventionen, Vorurteilen und Gewohnheiten zu werden)
  - willentliches Umgestalten von Begriffen, um sie an weitere Anwendungsfelder anzupassen, sie dabei offen halten für neuerliche Veränderungen ohne an Präzision zu verlieren (anhand von Themen aus der projektiven Geometrie, z.B. Polarität, Unendlichkeit, Geometrie der Lage)
  - freies Bewegen in Denkformen (ohne Abstützung auf äußere Anschauung, anhand von Themen aus der projektiven Geometrie, z.B. Polarität, Unendlichkeit, Geometrie der Lage)

- ALLENFALLS Die Schülerinnen und Schüler haben einen Einblick in die Berufsfelder Architektur und Landvermessung bekommen (um ein breiteres Verständnis für die Gesellschaft zu gewinnen)
  - Vertiefen der Feldmesserfahrunger (siehe auch Lehrplan Mathematik, Feldmesspraktikum)
  - Vertiefen der Architekturkenntnisse (siehe auch Lehrplan Kunstgeschichte, Architekturreise)
  - Grundbegriffe des CAD (siehe auch Lehrplan Informatik)

9.10.4.4 Selbstkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler sind in Selbsterziehung geübt
  - Genauigkeit, Regelmäßigkeit und Konsequenz im Zeichnen anstreben
  - Fähigkeit der Selbstbeurteilung der Qualität des Gezeichneten üben
  - durch verbales Beschreiben von Konstruktionsgängen die Arbeitschritte klarer ins Bewusstsein heben

- Die Schülerinnen und Schüler haben ein Grundverständnis des Modellbegriffs gewonnen (um erkenntnistheoretische Gedanken zum Verhältnis des Menschen zur Welt, die unsere Zeit prägen, verstehen zu können und so mehr Sicherheit für eigene Denkpositionen zu erlangen)
  - s.o. unter Fachkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler haben Sicherheit im räumlichen Vorstellen erworben (um ihre Orientierung in der Welt und ihr Körperbewusstsein als wesentliche Stützen des Selbstbewusstseins zu stärken)
  - s.o. unter Fachkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler haben ihren Sinn für praktische Ästhetik weitergebildet (um kreativer und urteilssicherer zu werden)
  - Erstellen von Freihandzeichnungen zu Konstruktionsverläufen und dargestellten Objekten als Schulung der Gestaltungskraft und des Blicks für das Wesentliche)
  - künstlerisch-graphische Gestaltung als Verbindung des Technischen mit der Gefühlswelt und dem Individuellen

- ALLENFALLS: Die Schülerinnen und Schüler können gestaltend mit Begriffen umgehen (um Selbstbewusstsein im Gestalten der Welt zu gewinnen)
  - willentliches Umgestalten von Begriffen, um sie an weitere Anwendungsfelder anzupassen, sie dabei offen halten für neuerliche Veränderungen ohne an Präzision zu verlieren (anhand von Themen aus der projektiven Geometrie, z.B. Polarität, Unendlichkeit, Geometrie der Lage)
  - freies Bewegen in Denkformen (ohne Abstützung auf äußere Anschauung, anhand von Themen aus der projektiven Geometrie, z.B. Polarität, Unendlichkeit, Geometrie der Lage)

- ALLENFALLS: Die Schülerinnen und Schüler haben einen Einblick in die Berufsfelder Architektur und Landvermessung bekommen (um ihr Wissen an die arbeitsweltliche Realität anzuknüpfen und ihnen so Selbstbewusstsein für die Relevanz ihres Könnens zu geben)
  - s.o. unter Fachkompetenz

9.11 Biologie und Umweltkunde

9.11.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Dem Erkenntnisbedürfnis der Jugendlichen ist dadurch entgegenzukommen, dass sie im Anschauen der Tatsachenreihen ihre Erkenntnisse selbst hervorbringen.

Dies wird erreicht durch Üben exakter Beobachtung, klarer Begriffsbildung und sinnvoller Fragestellung, wobei der Jugendliche Manipulationen erkennen, Informationen interpretieren, sowie an neue Probleme in empirisch-induktiver Weise heranzugehen lernt. Lebendiges Denken wird gefördert durch die Betrachtung z. B. der Wirbelmetamorphose.

Der Jugendliche gewinnt die Einsicht, dass die Möglichkeiten, die Natur zu nutzen, begrenzt sind, dass Eingriffe in biologisch-ökologische Systeme nur nach Prüfung der ökologischen, humanbiologischen und sozialen Konsequenzen erfolgen dürfen. Er kann einsehen, dass der Mensch zu einer gesunden Lebensführung nicht nur gegenüber sich selbst, sondern auch gegenüber anderen und der Gesellschaft verpflichtet ist. Er gelangt zur Achtung vor dem Leben, zu einer Anerkennung des Menschen in seiner Individualität und zu einem Verantwortungsbewusstsein gegenüber Mitwelt, Umwelt und Nachwelt.

9.11.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Die verschiedenen Bildungsbereiche spiegeln sich im Unterricht vielfältig wieder. Von den Fachkompetenzen her sind dies eher die Bildungsbereiche von Natur und Technik, Mensch und Gesellschaft, Gesundheit und Bewegung. In den Methodenkompetenzen – z.B. in der Art des naturwissenschaftlichen Denkens und des Erkenntnisprozesses selber - finden sich die Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation und auch Kreativität und Gestaltung wieder.

Sprache und Kommunikation
Förderung der Sprachkompetenz im Bereich der Alltags- und Fachsprache, Einbeziehung englischer Fachliteratur

Mensch und Gesellschaft
Menschen als biologische und soziale Wesen, Sexualität / Partnerschaft / Familie, Gesundheit / Krankheit als biologisches und soziales Phänomen, Arbeitswelt, Gestaltung von Freizeit, Friedenserziehung; Verhältnis Mensch - Natur, Ökologie - Ökonomie, Energie, Nachhaltigkeit; Anwendung biologischer Erkenntnisse, lebenslanges Lernen

Natur und Technik
Phänomen Leben, Mensch als Lebewesen, Vernetzung belebter Systeme, Auswirkungen menschlicher Aktivitäten auf Natur, Umwelt und Gesundheit, Naturwissenschaften und Ethik, naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsstrategien

Kreativität und Gestaltung
Förderung der Kreativität durch Umgang mit Lebewesen und Naturobjekten, Einsatz von kreativitätsfördernden Methoden

Gesundheit und Bewegung
Körperliche Voraussetzung für Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden / Gesundheit, Umwelt und Sport

9.11.3 Fachdidaktische Grundsätze

- Anschauung und Vergleich am Objekt
- genaues Hinschauen erüben durch Zeichnen
- Denken in Zusammenhängen durch gezielte Fragen
- Auswahl von Inhalten, die maximalen Erkenntnisgewinn im Sinne von biologischem Basiswissen und zentralen Kompetenzen (z.B. vernetztes Denken) bringen und als Grundlage für lebenslanges Lernen dienen können
- Einbeziehung der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, Integration ihres Vorwissens, ihrer Erfahrungen und Interessen
- Einbeziehung der gesellschaftlichen Dimensionen der Biowissenschaften im historischen wie auch zukünftigen Kontext, Diskussion der ethischen Dimension biowissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Anwendung auch im Hinblick auf die europäische Situation
- Vermittlung eines Grundverständnisses für naturwissenschaftliches Denken und experimentelles Vorgehen, Grundverständnis für biologische Fachsprache
- Schaffung problemorientierter Lernumgebungen, die selbstständiges Lernen fördern
- Methodische Vielfalt (praktische Tätigkeiten, Projekte, fachübergreifender Unterricht, Experimente, Freilandarbeit, Betriebserkundungen, offene und soziale Lernformen u. a.)
- Aufbau von Medienkompetenz durch aktive Auseinandersetzung mit modernen Medien und deren Nutzung (Internet, multimediale Lern-Software usw.)
- besondere Berücksichtigung der Anwendung des Wissens und der Problemlösung
- Der Unterricht gliedert sich in vier zentrale Bereiche, die miteinander verschränkt und kombiniert sowie in methodisch vielfältiger Weise bearbeitet werden müssen.
    - **Mensch und Gesundheit**
      Es ist die Einsicht zu vertiefen, dass der menschliche Körper ein System von in Wechselbeziehung stehenden Organen ist und gesundheitsfördernde Lebensweisen durch individuelle Entscheidungen (persönliche Verantwortung) und durch Umwelteinflüsse mitbestimmt sind. Biologisches Wissen ist in Bezug zu gegenwärtigem und zukünftigem Verhalten und Handeln zu setzen.
    - **Weltverständnis und Naturerkenntnis**
      Einblicke in die modernen Biowissenschaften einschließlich aktueller Forschungsthemen sind zu geben. In der 11. Klasse ist eine einfache Modellvorstellung der Zelle zu erarbeiten, in der 10. oder 11. Klasse (Sexualität, Embryonalentwicklung des Menschen) und 12. Klasse (Genetik) sind die Kenntnisse auszubauen und zu vertiefen. Bei der Behandlung aller Themen ist darauf zu achten, dass eine prägnante, exemplarische Auswahl getroffen wird. Weiters sind die zahlreichen Anknüpfungspunkte für Diskussionen zu Fragen der Ethik (Was kann der Mensch? Was darf der Mensch?) zu nutzen.
    - **Ökologie und Umwelt**
      Es hat eine stärker theoretisch orientierte Beschäftigung mit Ökosystemen stattzufinden, die praktische Tätigkeit (Freilandarbeit ua.) ist aber nicht zu vernachlässigen. Naturerfahrung ist ein wesentlicher Erlebnis- und Lernbereich. An konkreten Beispielen hat nachhaltige Entwicklung (vgl. Agenda 21, Aktionsprogramm der Vereinten Nationen zu Umwelt- und Entwicklungsvorhaben aus 1992) als zentrale Perspektive zukünftiger Entscheidungen deutlich zu werden. Aktivitäten im fachübergreifenden Kontext bieten sich hier besonders an.
    - **Biologie und Produktion**
      Problemorientierte Fragestellungen und Betriebserkundungen haben deutlich zu machen, welch zentrale wirtschaftliche Bedeutung die Biologie als Produktionsfaktor in den modernen Industriegesellschaften hat. Die Auseinandersetzung mit kontroversiell diskutierten Themen ist zu trainieren.

9.11.4 Kompetenzerwerb

9.11.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

Der Jugendliche soll Einblick in und Achtung vor der Einmaligkeit jeglichen Lebens gewinnen und damit die Einsicht, dass die Möglichkeiten, die Natur zu nutzen, begrenzt sind und Eingriffe in biologisch-ökologische Systeme nur nach Prüfung der ökologischen, humanbiologischen und sozialen Konsequenzen erfolgen dürfen.

Praktisches Bsp.: Begriff des „ökologischen Fussabdrucks“ theoretisch erläutern und anhand von Exkursionen in Abfallwirtschaftsbetriebe (als materialisiertes Abbild unserer Lebensweise) sowie in verschiedene Produktionsstätten und anhand des Landwirtschaftspraktikums und des Forstpraktikums veranschaulichen.

In der neunten Klasse wird an jeder österreichischen Waldorfschule ein zwei- bis dreiwöchiges **Landwirtschaftspraktikum** absolviert. Die Jugendlichen leben im bäuerlichen Familienverband und arbeiten am Hof und auf dem Feld mit. Sie erleben - neben vielem Neuen - existentiell die Natur als den Tag, das Leben gestaltendes Element. Sie sollen sich intensiv, nämlich durch konkrete Mitarbeit in einem landwirtschaftlichen Betrieb, mit der Urproduktion, mit der Pflege der Landschaft und der Erde befassen. So erhalten sie - meist erstmalig - Einblick in das Arbeits- und Erwerbsleben in seiner ursprünglichen Form. Die Beschreibung des Hofes (Hofchronik), seiner geographischen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten sowie der Tagesablauf werden in einem Tagebuch festgehalten. In der Regel werden biodynamisch arbeitende Höfe bevorzugt. Die Unterschiede zur konventionellen Landwirtschaft werden in der Evaluierung des Praktikums thematisiert. In diesem Zusammenhang werden auch die ökologischen Konsequenzen konventioneller und biologischer Landwirtschaft erörtert, auch in Bezug auf die Nahrungskette und auf individuelle Ernährungsfragen.

Im **Forstpraktikum**, das in der zehnten Schulstufe stattfindet, soll der junge Mensch seine Kenntnisse in einem weiteren Lebensfeld erweitern, Pflanzen und Tierarten kennen lernen und ihre Artenvielfalt erleben, ihre verschiedenen Lebensweisen und Bedürfnisse entdecken und somit sein Vorstellungsbild vom Wald als Ökosystem in vieler Hinsicht erweitern. Außerdem erfahren die Schülerinnen und Schüler hautnah die Auswirkungen der Monokultur und setzen sich gedanklich mit sinnvollen Alternativen auseinander, indem sie darüber hinaus im möglichst praxisnahen Mittun die Bedürfnisse des Waldes erleben. Mit feldökologischen und forstlichen Arbeitstechniken wird das Beziehungsgefüge in einem Waldökosystem erforscht. Die Reflektion erfolgt in einem Tagebuch und anschließendem Bericht sowie in der theoretischen Aufarbeitung im Unterricht.

Im **Erste-Hilfe-Kurs** werden in der 10. Klasse (allenfalls 11. Klasse) die Kenntnisse aus dem Biologieunterricht über Anatomie und Physiologie des Menschen aus dem besonderen Blickwinkel auf die Gefährdung des Lebens und der Gesundheit des Menschen durch Unfälle oder Notfälle erarbeitet und die theoretischen Grundlagen für sinnvolle und gezielte Erste Hilfe-Maßnahmen erworben. Hierbei wird auch großer Wert auf Unfallverhütung gelegt. Gleichbedeutend mit dem Erlernen der Theorie ist die praktische Übung. Reanimation wird an einer Puppe geübt, Wundverbände, Bergegriffe, etc. üben die Schülerinnen und Schüler aneinander. So können sie theoretisch erfahren und praktisch erleben, dass Erste Hilfe leisten ein wesentlicher Dienst am Mitmenschen ist. Theoretische und praktische Kenntnisse der Ersten Hilfe entsprechend den Ausbildungsrichtlinien des Österreichischen Roten Kreuzes.

Stoffwechselvorgänge am Beispiel der Pflanzen (Fotosynthese, Dissimilation) werden im Unterricht des Fachbereichs „Chemie“ erarbeitet und deshalb hier vorausgesetzt.
Inhalte aus „Bioplanet Erde“ werden im Unterricht des Fachbereichs „Geographie und Wirtschaftskunde“ erarbeitet und deshalb hier vorausgesetzt.

9.11.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- den Zusammenhang von Form und Funktion beim Bewegungsorganismus und bei den Sinnesorganen durchschauen (bietet dem jungen Menschen Gelegenheit, sein Denken und Urteilen eigenständig zu üben und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen)
- Formen durch die vergleichenden Betrachtungen von Mensch und Tier erfassen (Der Jugendliche (gewinnt ein konkretes Bild von der Einzigartigkeit des Menschen.)
- die verschiedenen inneren Organsysteme des Menschen differenziert erfassen, als Grundlage um die Zusammenhänge von Körperfunktionen und Bewusstseinserscheinungen im eigenen Körper zu verstehen):
- Gehirn: Embryologie zum Verständnis seines Aufbaus; Großhirn: grobe Gliederung sowie Topographie einiger Felder
- Großhirn: grobe Gliederung sowie Topographie einiger Felder
- Entwicklung des kindlichen Wahrnehmens unter Berücksichtigung der Großhirndifferenzierung
- Rückenmark: afferente und efferente Bahnen, der Reflexbogen
- Limbisches System und autonomes Nervensystem: Sympathikus und Parasympathikus
- Hormonsystem, Koordination von Nerven- und Hormonsystem
- das Immunsystem
- das Herz: Entwicklung seiner Morphologie (vereinfacht); seine Rhythmik; der Einfluss von Sympathikus und Parasympathikus, EKG-Untersuchung; das Herz im Sprachgebrauch
- Blutkreislauf: Morphologie und Physiologie der Gefäße; Bildung und Bestandteile des Blutes; Regeneration und Alterung des Blutes
- Lunge und Atmung: Morphologie und Physiologie von Bronchien und Alveolen sowie Luftröhre und Kehlkopf; Vergleich der Lungen bei Mensch, Löwe, Hund und Pferd
- Niere und Leber: Physiologie und Morphologie beider Organe, Beispiel für Polaritäten
- Verdauungstrakt: Entwicklung, Morphologie und Physiologie
- die Abhängigkeit der Natursysteme voneinander und die Konsequenzen des unsensiblen Umgangs damit erkennen
- ökologische Konsequenzen von konventioneller und biodynamischer Landwirtschaft kennen
- Wald als Ökosystem verstehen: Artenvielfalt, biotische und abiotische Faktoren, Wald als komplexes Beziehungsgeflecht, Pflege und Hege, nachhaltige Nutzung
- durch biologische Übungen, Exkursionen und Projekte theoretisches Wissen vertiefen und anwenden können
- Erste Hilfe entsprechend den Ausbildungsrichtlinien des Österreichischen Roten Kreuzes theoretisch und praktisch anwenden können (allenfalls 11. Klasse)

9.11.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- exakt beobachten
- genau und klar beschreiben (geordnete Prozessbeschreibungen)
- in Beziehung setzen, analysieren, urteilen
- klare Gedankenführung zeigen
- strukturiertes Denken übend entwickeln
- lineare Kausalität erfassen (z.B. am Beispiel des Hörvorgangs, der Akkommodation
- und Adaption)
- Sinneserfahrungen selbständig beurteilen

- naturwissenschaftliche Arbeitstechniken kennen (auch durch biologische Übungen, Projekte und Exkursionen, z.B. ScienceLab oder Erforschung von Biotopen in der Umgebung)
- das vorstellende Denken in Bewegung bringen
- in Zusammenhängen denken (durch Zusammenwirken der Organe)
- während der Exkursionen wichtige Informationen filtern und notieren, sowie anschließend zu einem umfassenden, verständlichen Bericht zusammenfassen können

9.11.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Toleranz im Zuhören zeigen (durch lebendiges Unterrichtsgespräch)
- Bereitschaft zum Mitdenken zeigen
- kommunikative Fähigkeiten und disziplinierter Umgang miteinander zeigen
- Aufgaben bei der Erarbeitung von Berichten (schriftlich oder mündlich) in Gruppen sinnvoll untereinander verteilen können

9.11.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- Bewusstsein für das eigene und für fremdes Handeln und dadurch Mitverantwortung entwickeln (durch das Erfahren ökologischer Zusammenhänge)
- den Blick über die eigene Subjektivität hinaus erweitern
- das eigene Ernährungsverhalten reflektieren
- bei Experimenten zur Physiologie die eigenen Emotionen in den Dienst objektiver Fragen stellen

9.11.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

Besonders die Auseinandersetzung mit Entwicklungsabläufen und ihren Gesetzmäßigkeiten führt zu dem Erlebnis, dass die Welt sich in fortschreitender Entwicklung befindet, an der man aktiv handelnd teilnehmen kann. Die überwiegende Beschäftigung mit Faktenwissen und fertigen Denkmodellen lähmt die Willenskräfte und bewirkt die heute oft zu beobachtende Resignation. Wir können darauf vertrauen, dass jeder Mensch, der im Willen aktiviert ist, aus seinem Weltinteresse und seiner Verantwortung gegenüber der Welt sich die nötigen Fakten erarbeitet, wenn es an der Zeit ist. Wichtiger ist die Aktivierung des Willens durch vertiefte exemplarische Beschäftigung.

Für die Biologie gilt aufgrund der hohen Komplexität der von ihr bearbeiteten Phänomene, dass die aus der technischen Welt entnommenen Denkmodelle in Zukunft nicht ausreichen werden. Künstlerisches Erfassen von Zusammenhängen ist deshalb zu erüben. Der Brückenschlag zur Kunst sollte im Biologieunterricht immer wieder aktiv übend gepflegt werden. Der Unterricht gibt, ausgehend von konkreten Beobachtungen, Gelegenheit zur Originalbegegnung mit wesentlichen Phänomenen.

Grundlagen der Molekularbiologie und Biochemie werden im Chemieunterricht der Klasse 12 erarbeitet und deshalb hier vorausgesetzt.

9.11.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Cytologie (die Zelle als Mikrokosmos und Spiegel des Makrokosmos)
    - tierische und pflanzliche Einzeller, Übergangsformen/Abgrenzungen, potentielle Unsterblichkeit

    - Bakterien, Viren, Kryptogamen
    - die Organellen der Zelle, Bedeutung der Biomembranen - alles ist in Bewegung
    - Zellteilung (Mitose/Meiose), Zelldifferenzierung, vegetative und geschlechtliche Fortpflanzung
    - Bedeutung des Zellkerns für die Vererbung
    - die Zelle als Mikrokosmos
- Genetik
    - Vererbungslehre/Mendelsche Regeln, Chromosomentheorie der Vererbung
    - Umwelteinflüsse und Vererbung, Zwillingsforschung
    - erste Einführung in die Molekularbiologie
    - Proteine und DNA als hochkomplexe Makromoleküle
- Bau und Funktion der Fortpflanzungsorgane
- Befruchtung und Verhütung
- Keimdrüsen und sekundäre Geschlechtsorgane: Entwicklung, Morphologie, Funktion
- Embryologie:
    - entwicklungsbiologische Aspekte der menschlichen Embryonalentwicklung
    - Embryologie der menschlichen Gestalt und der Organe, ungefähr ab der 3. Woche
    - Gehirn: Embryologie zum Verständnis seines Aufbaus;
    - Immunsystem des Menschen
    - Überblick und aktiv erarbeiteter Einblick in die systematische Ordnung des Pflanzen- und Tierreiches mit exemplarischen Vertiefungen (phänomenologisch erarbeitet nach goetheanistischer Methode)
- Botanik: Stufenentwicklung der Pflanzen
- Gestaltumwandlungen in der Ontogenese
- Evolution des Lebens, Gesetzmäßigkeiten und verschiedene Denkansätze
- Evolution als Emanzipationsprozess
- der Mensch im Verhältnis zu den anderen Naturreichen
- Fossilgeschichte des Menschen, Zusammenhänge von biologischer und kultureller Evolution
- komplexe Vielfalt von Lebenserscheinungen und Lebensweisen erfassen und ordnen
- durch biologische Übungen theoretisches Wissen vertiefen und anwenden können

9.11.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- abstraktes Denken zeigen (durch die Auseinandersetzung mit den Vorgängen in der Zelle)
- erste Fertigkeiten im Mikroskopieren zeigen: Einzeller – Zellverband (Verschiedenartigkeit pflanzlicher und tierischer Gewebe erkennen und darstellen)
- naturwissenschaftliche Arbeitstechniken kennen (auch durch biologische Übungen, Projekte und Exkursionen, z.B. ScienceLab oder Erforschung von Biotopen in der Umgebung)
- Ordnungskriterien entwickeln
- Biodiversität und in ihr waltende Ordnungsbezüge kennen
- lebendiges Denken zeigen (wird durch die betrachtende Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Metamorphose bei Blütenpflanzen und der Entwicklung der Tiergruppen geübt)
- bewegliches Denken zeigen, das die Grenzen von Raum und Zeit in Bewegung bringt
- in Entwicklungszusammenhängen denken

- gedanklichen Transfer leisten
- Analogien und Homologien erkennen
- Projekte durchführen und auswerten (systematische und ökologische Betrachtungsweise mit praktischen Anwendungen)

9.11.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- Verantwortung für sich selbst, für das Leben und die Erde übernehmen
- Fragen an die Natur stellen, Fragen offen halten, Antworten von vielen Seiten her erarbeiten
- sorgfältigen Umgang mit der Technik zeigen (Mikroskopieren)
- Erkenntniszugewinn durch Teamarbeit bewusst erleben (durch gemeinsame Betrachtung und Beobachtung, Blickwinkel ergänzen einander)

9.11.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- Wachsamkeit gegenüber Manipulationen jeglicher Art zeigen
- Sicherheit und Selbständigkeit im Urteilen zeigen
- Verantwortung für das eigene Handeln und übernehmen
- Lebenssicherheit gewinnen (durch die Erkenntnis sinnhafter Zusammenhänge)

9.12 Chemie

9.12.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Im naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberstufe wird angestrebt, stets von den Erlebnis gesättigten Erfahrungen der Unterstufe auszugehen, diese gedanklich zu ordnen und sie letztlich in ihrer Gesetzlichkeit zu erfassen. Der Schüler soll so davor bewahrt werden, halbverstandene Theorien für den Aufbau seines Weltbildes höher einzuschätzen als die eigene Erfahrung und Urteilsbildung. Wo Theorien in den Unterricht Eingang finden, sollen sie möglichst aus einer Erscheinungsfülle als Denkmöglichkeit erarbeitet werden. Sonst erschiene die Welt, wie sie den Menschen umgibt, bedeutungslos gegenüber den erklärenden Modellen, und die eigene Urteilsbildung würde gegenüber mitgeteilten Inhalten in den Hintergrund treten. Dabei soll die Fixierung auf sich selbst, auf den eigenen subjektiven Standpunkt geöffnet werden zu einer objektiven Weltschau.

In der 9. Klasse werden die Schüler und Schülerinnen vor allem vertraut gemacht mit organischen Stoffen und Prozessen. Dabei muss dem Entwicklungsbedürfnis der Jugendlichen voll Rechnung getragen werden, die Umwelt, in der sie leben, auch in ihrer praktischen Wirklichkeit kennen zu lernen, d.h. sie sollen eingeführt werden in die technischen Anwendungen im Alltag, in der Industrie und Wirtschaft. Zugleich werden ökologische und gesellschaftliche Zusammenhänge bewusst gemacht.

Von der Kenntnis zur Erkenntnis gelangen, seinen Platz in der Welt spüren - gefunden wird er dann erst allmählich in einem langen Prozess, Ausgleich finden zwischen Extremen im Emotionalen, zwischen Schwarz-Weiß-Denken, zwischen subjektiver Innen- und objektiver, realer Außenwelt – solche Aufgaben stellen sich den Jugendlichen bei ihren ersten Schritten in die Oberstufe. Die Fixierung auf sich selbst, auf den eigenen subjektiven Standpunkt („Nabelschau“) soll geöffnet werden zu einer objektiven Weltschau, was die Gewinnung eines selbständigen Standpunktes, der auf einem die Tatsachen und Bedürfnisse der Welt einbeziehenden Urteil beruht, ermöglicht und damit auch ein Stück Lebenssicherheit vermittelt. Ebenso wie für die 10. Klasse gezeigt gilt: solche Kompetenzen sind immer auch Werkzeuge für kompetentes Handeln im sozialen Zusammenhang. Die Ästhetik der anorganischen Stoffe soll erlebt, das Bewundern der Naturphänomene (künstlerischer und respektvoller Aspekt) angeregt werden.

Die Chemie kommt mit ihren Inhalten gerade den Rätselfragen entgegen, die Jugendliche mehr oder weniger bewusst stellen: was ist es, das in der Vielfalt der Erscheinungen all die Verwandlungen und Verbindungen hervorbringt, die wir in der materiellen Welt beobachten können. Man will tiefer eindringen in das, was wir durch die bloße Wahrnehmung nicht in seinen Zusammenhängen erfassen können. Man will eine Ahnung erhalten davon, „was die Welt im Innersten zusammenhält“.

Objektive und gesetzmäßige Zusammenhänge sollen nun – in der 11. und 12. Schulstufe - klar und sicher erkannt werden. Denkmodelle (z.B. Atomaufbau) können als Prüfinstanz für das persönliche Urteilsvermögen dienen, wenn sie als solche erfasst werden. Dabei ist für die eigene Urteilsbildung wichtig, dass Fragen aufgeworfen oder Denkmodelle verglichen werden, ohne dass von außen gleich eine unmittelbare Antwort erfolgt; so kann die eigene innere Suche nach Lösungen angeregt werden und damit ein motivierender Einstieg zu einer exakten Methodik gefunden werden.

Die jungen Menschen, noch in der Schule, wollen, wenn sie ins „Leben“ treten, kompetente Zeitgenossen sein. Die verschiedenen Unterrichtsfächer bieten hier unterschiedliche Möglichkeiten - welche bietet die Chemie, Lebens- und Zukunftsaufgaben zu meistern?

Voraussetzung dafür, dass überhaupt eine solche Chance entstehen kann, ist die Gewinnung eines konstruktiven, positiven Verhältnisses zur Chemie. Hierzu gehören:

- ein den Erkenntnisdrang befriedigendes Verstehen von Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten
- das Erstellen von Hypothesen und deren experimentelles Nachweisen
- die Selbständigkeit in der eigenen Urteilsbildung.

Ein wesentliches Ziel ist es, dass durch dieses neue, vertieft erkennende Verhältnis zur Natur, ihr und ihren Ressourcen gegenüber sich Achtung entwickle.

9.12.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Die Art des naturwissenschaftlichen Denkens und der Erkenntnisprozesses selber bekommen eine wesentliche Bedeutung vor dem Hintergrund wissenschaftskritischer Gesichtspunkte. Die begriffliche Klärung von „organischer" und „anorganischer" Chemie; Erweiterung und sicherer Einsatz der chemischen Fachsprache als zusätzliche Form der Kommunikation innerhalb und außerhalb des fachwissenschaftlichen Bereiches; Beschreibung, Protokollierung und Präsentation chemischer Sachverhalte.

Mensch und Gesellschaft
Verantwortung für den nachhaltigen Umgang mit materiellen und energetischen Ressourcen über Grenzen hinweg; Berücksichtigung ethischer Maßstäbe in der gesellschaftsrelevanten Umsetzung chemischer Erkenntnisse. Die Einbeziehung der aktuellen Umweltsituation bei den betreffenden Themen (Klimawandel, Treibhauseffekt, Abfallentsorgung,...) ist zentrale Methode. Kompetenzen sollen entwickelt werden, wie die Flexibilität des Denkens u. a. Der Transfer dieser Kompetenzen auf Fragen des ethischen Umgangs mit der Natur im Hinblick auf Folgen des technischen und wirtschaftlichen Handelns ist elementar wichtig.

Natur und Technik
Für die Schüler soll erlebbar werden, dass die Prozesse, die in der mineralischen Welt in einer bestimmten Weise verlaufen, im pflanzlichen, tierischen und menschlichen Organismus in spezifischer Art abgewandelt sind. Grundlegende Kenntnisse über Funktion und Vernetzung natürlicher und anthropogener Stoffkreisläufe; vertieftes Verständnis für die Beziehung von Struktur und Eigenschaften von Stoffen und deren gezielte Veränderungen; Einblick in technische und naturwissenschaftliche Studien- und Berufsfelder.

Kreativität und Gestaltung
Ästhetik bei ausgewählten chemischen Reaktionen; kreative Problemlösestrategien und Modellentwicklung; Bereicherung emotionaler Erfahrungen.

Gesundheit und Bewegung
Grundlagen für den gesundheitsfördernden und -bewussten Umgang mit Stoffen der Alltagswelt; vertieftes Kritikbewusstsein gegenüber der Ambivalenz von Drogen und Pharmazeutika.

9.12.3 Fachdidaktische Grundsätze

- Der Unterricht wird grundsätzlich vom Experiment intendiert.
- Der junge Mensch soll zunehmend lernen, auf phänomenologischer Basis wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Ein Übungsfeld, abstraktes Denken zu schulen, sind die Reaktionsgleichungen, die aus den beobachteten Experimenten abgeleitet und zunächst als Wortgleichungen eingeführt werden. Diese erfahren später in der 11. und 12. Klasse als Formelgleichung eine wesentliche Vertiefung.

- Inhalte, die heute in der Regel zu den Grundlagen der Fächer gerechnet werden – und daher oft am Anfang eines Unterrichtes stehen – werden erst in der 11. und 12. Klassenstufe unterrichtet.
- Wo Theorien in den Unterricht Eingang finden, sollen sie möglichst aus einer Erscheinungsfülle als Denkmöglichkeit erarbeitet werden.
- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Stärken von Selbständigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen

9.12.4 Kompetenzerwerb

9.12.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.12.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

9. Klasse
Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Verbrennung metallischer, nichtmetallischer und organischer Stoffe; Oxidationsprozess (als Sauerstoffaufnahme)
- Klimawandel und Treibhauseffekt
- Atmung und Fotosynthese als Oxidations- bzw. Reduktionsprozesse
- Redoxreaktionen
- Kohlenstoff-, Sauerstoff- und Kohlendioxidkreislauf in der Natur
- Glukose als Fotosyntheseprodukt und Ausgangstoff vieler organischer Verbindungen (Stärke, Cellulose, Alkohol, Äther, Ester und Aromastoffe)
- Papierherstellung aus Holz
- alkoholische (evtl. andere) Gärungen und Destillation
- Allenfalls: Fette und Eiweiße
- Allenfalls: Allgemeine Stoffumwandlungsprozesse in der Pflanze, ausgehend von Glucose
- Allenfalls: Spezielle Stoffumwandlungen (Wachsbildung, ätherische Öle)

10. Klasse
Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Salzentstehung, -gewinnung, -verarbeitung
- chemische Eigenschaften von Salzen, Kristallisieren und Lösen
- Diffusion und Osmose
- Thermische und elektrolytische Salzspaltung – Säure und Base
- Einführung von Reaktionsgleichungen als Wortgleichungen
- Salzbildung durch Neutralisation
- Säure- und Basenverdrängung
- Herstellung von Säuren und Basen aus Metallen, bzw. Nichtmetallen
- Nomenklatur
- wichtige Säuren und Basen
- Säuren und Basen im menschlichen Körper
- Indikatoren, pH – Wert (Allenfalls: Querverbindungen zur Mathematik)

9.12.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- objektive Prozessbeschreibungen auf der Basis exakter Beobachtung anfertigen
- anhand von Beschreibungen Schülerversuche durchführen können
- klare Gedankenführung, logisches, kausales Denken z.B. am Kohlenstoff – Kreislauf schulen
- kausale Schlussfolgerungen ziehen
- Erleben der Verwandlungsfähigkeit eines Stoffes, Verstehen von Stoffkreisläufen (Metamorphose – Flexibilität im Denken)
- Transferfähigkeit: Zusammenhänge erkennen
- Beobachtungen in eine Ordnung bringen, Schematisierung von Ergebnissen
- Gärung (z.B. alkoholische) und Destillation auch in ihrer seelischen Qualität wie eine Art Läuterung erleben
- Feuererscheinungen und Gerüche sinnlich erleben
- Anwendung von Naturstoffen kennen lernen
- Praxisbezogenheit anwenden
- naturwissenschaftiche Phänomene und Zusammenhänge werden seelisch erlebt und in ihrer Bedeutung erfasst (zur Bedeutung des seelischen Erlebens auch in den Naturwissenschaften vgl. RUMPF, HORST, KRANICH, ERNST-MICHAEL Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Mit einem Beitrag von Peter Buck. Stuttgart 2000)
- Urteilsfähigkeit ausbauen
- die weiter entwickelte Beziehung von exakter Beobachtung und exaktem Denken für die Erkenntnisgewinnung einsetzen
- Vorstellungen (Theorie) in eine praxisbezogene Realität umwandeln
- hinter die äußerlichen Dinge schauen, vom Ganzen in seine unsichtbaren Bestandteile eindringen (Salz – Lauge – Säure)
- Allenfalls: Polarität und Neutralisation als Lebensprinzipien vermitteln (anhand verschiedener Arten der Salzspaltung und der Neutralisation von Säuren durch Basen experimentell dargestellt und erfahren)

9.12.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Relevanz der aufgeführten Fachkompetenzen auch für soziale Prozesse erkennen
- Flexibilität des Denkens entwickeln
- Transferfähigkeit u. a. für Fragen des ethischen Umgangs mit der Natur im Hinblick auf Folgen des technischen und wirtschaftlichen Handelns entwickeln
- Schulung der sinnlichen Erlebnisfähigkeit als Beitrag zur Überwindung der Abstraktionsferne von den Gegenständen unserer Umwelt erleben
- durch Kultur der seelischen Erlebnisfähigkeit Distanzüberwindung und Bezugsfähigkeit erleben
- in einem Arbeitsteam Experimente durchführen
- die unterschiedlichen Arbeiten gerecht und zweckmäßig aufteilen
- Protokoll der Gruppenarbeit führen und auswerten
- wechselseitiges Zuhören
- die Gedanken der anderen Teammitglieder nachvollziehen
- Verantwortung für das Team übernehmen

9.12.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- subjektive Empfindungen objektivieren (In zunehmendem Maße weicht das emotionale Erleben dem sachlichen Erkennen.)

9.12.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.12.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

11. Klasse
Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Begriffsklärungen (Element, Reinstoff, Verbindung, Gemenge)
- Atommodelle, Grundlagen der chemischen Bindung
- Grundgesetze chemischer Verbindungen und der quantitativen Chemie, stöchiometrisches Rechnen
- das Periodensystem der Elemente: Entdeckungsgeschichte, Gesetzmäßigkeiten und die Auswahl der wichtigsten Elemente, auch exemplarisch (Bsp.: phänomenologische Betrachtung der Gegensätzlichkeiten von Kupfer und Eisen)

12. Klasse
Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Einblick haben und Verständnis zeigen für die Bedeutung der modernen Chemie in Bezug auf Mensch, Natur und Umwelt
- Bedeutung der Kohlenstoffchemie in der heutigen Zeit für Alltag und Technik kennen
- Begriff der organischen Chemie als Wissenschaft von den typischen Kohlenstoffverbindungen
- Erdöl
- Alkane, Alkene, Alkine; aliphatische und aromatische Verbindungen
- Summen- und Strukturformeln
- Addition und Substitution
- Einführung in die Kunststoffchemie
- Abfallproblematik und Verwertung
- Derivate der Kohlenwasserstoffe: Halogenderivate und Umwelt

9.12.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- brauchbare Modellvorstellungen entwickeln; ihren Nutzen beurteilen und ihre Grenzen erkennen
- Beobachtungsmaterial zu Diagrammen verarbeiten und Diagramme interpretieren
- chemische Formeln richtig verstehen und beurteilen
- Gemeinsamkeiten, die vielen Erscheinungen zugrunde liegen, abstrakt beschreiben und dennoch einen Bezug dazu wahren
- im goetheschen Sinne die „Würde der Dinge“ im Bereich der Stoffeswelt erfahren und achten
- Sicherheit im beweglichen (Metamorphose) Denken
- selbständiges Umgehen mit Lehrmaterial
- die Bereiche der Chemie überblicken
- Selbständigkeit in der gedanklichen Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Modellen und Weltanschauungen zeigen

9.12.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- Diskussionsfähigkeit zeigen, insbesondere zu Umweltproblemen
- Pro – und Contra – Überlegungen anstellen können (die vielseitigen Sichtweisen und Gesichtspunkte eines Themas kennen)
- gemeinsam nach Lösungswegen und deren Umsetzbarkeit suchen und prüfen – unter politischen und gesellschaftlichen Aspekten

9.12.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

Lebenssicherheit durch Sachkenntnis und Überblick zeigen

Verantwortungsbewusstsein (Unterscheidungsvermögen zwischen gefährlichem und bewusstem Umgang in der Chemie) zeigen

Wahrnehmung und Denken als individuelles Mittel zur selbständigen Beurteilung kompetent handhaben

9.13 Physik

9.13.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Das Fach Physik wird an der Waldorfschule in der Oberstufe üblicherweise in 3- bis 4-wöchigen Epochen während der so genannten Hauptunterrichtszeit als Blockunterricht gegeben. In der Mittelstufe beginnt der Physikunterricht mit grundlegenden Versuchen, die so angelegt sind, dass sie intensive sinnliche bzw. seelische Erlebnisse physikalischer Erscheinungen hervorrufen. Ein qualitativ erlebender Zugang bildet hier einen Erfahrungsraum, in dem kausale Elemente als strukturierende Prinzipien entdeckt werden: (Jedesmal)-Wenn-Dann-Verknüpfungen oder sprachlich mit „weil“ formulierte Kausalketten lernen die Schülerinnen und Schüler hier zu beherrschen. Auf dieser Grundlage werden dann in der Oberstufe in komprimierter Form die wesentlichen Grundzüge des historischen Ganges der Physikgeschichte erarbeitet. Der Physikunterricht bildet also ein Lernfeld, das zum einen durch ein differenziertes Eintauchen in Sinnesqualitäten und zum anderen durch die Vermittlung der für die physikalische Sichtweise typischen Erkenntniskräfte gekennzeichnet ist. Ein besonderes Merkmal des Physikunterrichts an Waldorfschulen ist die phänomenologische Betrachtungsweise. Phänomenologie bezeichnet hier ein methodisches Vorgehen im wissenschaftlichen Forschen, bei dem beobachtbare Elemente, die zu Erscheinungsreihen geordnet werden können, den Ausgangspunkt der Erkenntnis bilden – ohne Rückgriff auf prinzipiell unbeobachtbare bzw. hypothetische Größen. Ein in Betracht kommendes Phänomen wird zum einen in seinen wirksamen Erscheinungsbedingungen variiert und zum anderen im Zusammenhang mit weiteren Phänomenen so angeschaut, dass innerhalb der Phänomenmannigfaltigkeit eine begriffliche Ordnung sichtbar wird. Die exakte sprachliche Verständigung über Phänomene ist dabei aber kein rein positivistisches Vorgehen, vielmehr wird im Rahmen der Phänomenologie ein Denken geübt, welches als empirischer Rationalismus die Erscheinungen in ihrer Bestimmtheit anerkennt und gerade diese Bestimmtheit gedanklich fasst. Das Denken hat einen mehr Blick lenkenden denn Hypothesen bildenden Charakter, die Urteilsdisposition trägt dialogische Elemente. Diese Urteilsdisposition schließt den Gebrauch geometrischer oder mathematischer Ordnungselemente nicht aus; sie schreibt ihnen aber auch nicht die Potenz zu, Erscheinungen hervorbringen zu können. Insofern ist der Lichtstrahl im Rahmen einer phänomenologischen Vorgehensweise ein geometrisches Ordnungselement, nicht aber die Ursache dafür, dass es an einer Stelle hell wird.

Obwohl der Schwerpunkt auf eine phänomenologische Betrachtungsweise gelegt wird, kann und darf die Behandlung und Besprechung der herkömmlichen Herangehens- und Sichtweise, die im Gefolge die konventionellen Begriffe und leicht eingängigen Modelle haben, nicht ausgeklammert werden. Viele Schüler wissen schon durch außerschulische Quellen (z. B. Medien) einiges davon, ohne wirklich etwas damit verbinden zu können. Der Unterricht muss daher auch Hilfestellungen enthalten, damit die betreffenden Schüler Bezüge vom mitgebrachten traditionellen Wissen zum im Unterricht Vorgebrachten herstellen und dadurch Ordnung in ihre Vorstellungswelt bringen können. Das obige Beispiel des Lichtstrahls zeigt exemplarisch, wie im Rahmen eines phänomenologischen Physikunterrichts ein Referenzrahmen entsteht, in dem Modellstrukturen als formale Verstehenselemente erkannt werden können. Es besteht begründete Hoffnung, dass so Modelle nicht ontologisch, sondern eben als Modelle von den Schülerinnen und Schülern auch emotional bewertet werden. Aus pädagogischer Sicht ist ein sachgemäßer Wechsel zwischen der abgelösten und eingebundenen Sichtweise besonders wertvoll. Bei der eingebunden Sicht steht der tätige Beobachter als Teilnehmer innerhalb der Erscheinungen und erfährt dadurch die Bedingungen des Erscheinens eines Phänomens unmittelbarer. Nicht die Messapparatur registriert, sondern die Schülerinnen und Schüler beobachten erst die Gesamtheit der Erscheinungen und lenken dann die Aufmerksamkeit auf bestimmte Vorgänge; dabei wird die Reduktion physikalischen Vorgehens als eigene Handlung bewusst, gleichzeitig aber die sinnliche Qualität weiterhin erlebt. Die eingebundene

Perspektive charakterisiert damit Schülerexperimente, die unter dem oben genannten Aspekt zum Tragen kommen.

Bei Demonstrationsversuchen ist die abgelöste Perspektive die herrschende. Sie impliziert eine distanziertere Betrachtung und beinhaltet zugleich die Gefahr, den lebendigen Zusammenhang mit den Erscheinungsbedingungen zu verlieren. Das Durchführen von Versuchen in der eingebundenen Perspektive in einer ganzen Klasse setzt eine entsprechend ausgestatte Physiksammlung und genügend Platz im Physiksaal voraus, wie auch ein geordnetes Miteinander und den fachlichen Willen und die Fachkompetenz seitens des Lehrers. Sind die Voraussetzungen gegeben, so wird mit dem Wechsel zwischen eingebundener und abgelöster Perspektive der Physikunterricht den verschiedenen Aspekten physikalischen Vorgehens in besonderer Weise gerecht.

Das selbstständige Erarbeiten eines Themas durch die Schüler kann mittels thematischer Schwerpunkte weiter gefördert werden. Das Entwickeln elementarer physikalischer Begriffe an alltäglichen Beispielen spricht Schüler genau dann in besonderer Weise an, wenn zugleich ein lebensweltlicher Bezug zur Natur bzw. zum Menschen vorhanden ist. Beispielsweise ließen sich in der 12. Klasse durch den Schwerpunkt „atmosphärische Farbphänomene“ weitgehend alle wichtigen physikalische Phänomene der Optik – angefangen beim Sonnenuntergang (Streuung und Brechung) über Regenbogen und Halo (Brechung, Dispersion), Höfe (Beugung) bis hin zum Polarlicht (Atomphysik) – exemplarisch erarbeiten.

9.13.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Durch Einbindung der historischen Entwicklung kann das Entstehen des physikalischen Grundwissens ganz aus dem Leben und Alltag der Entdecker heraus verstanden werden. Die Bildungsbereiche Mensch und Gesellschaft sowie Gesundheit und Bewegung sind im historischen Kontext wesentliche Elemente neben den Bereichen Natur und Technik.

9.13.3 Fachdidaktische Grundsätze

Die Vorgangsweise in allen naturwissenschaftlichen Unterrichten ist induktiv, d.h.es wird vom besonderen Einzelfall auf das Allgemeine geschlossen.
Ein wesentlicher Grundzug des Unterrichtens besteht darin, dass die Erkenntnisfindung bevorzugt dialogisch erfolgt. Dem sowohl kreativen als auch sachgerechten Stellen von Fragen kommt dabei große Bedeutung zu. Das Unterrichtsgeschehen wird nicht aus der Perspektive fertiger Resultate gesteuert, sondern aus einer stets lebendig zu haltenden Fragehaltung dem Phänomen gegenüber. Im Zentrum steht ein forschendes Arbeiten, also das Erleben eines auch Um- und Irrwege in Kauf nehmenden Prozesses, der aber gerade darum Erkenntnisgewinnung wirklichkeitsgetreu abbildet. Weiters lässt er die schließlich gewonnenen Ergebnisse nicht als isolierte Fakten, sondern als einprägsame Schlusssteine eines erlebnisreichen Weges erscheinen.
Ebenso wie das Formulieren der Gesetzmäßigkeiten erst abschließend erfolgt, werden Fachbegriffe erst relativ spät eingebracht, um die Atmosphäre echtens Forschens offenzuhalten und die natürliche Neugierde der Lernenden nicht zuzudecken. Dies erfordert besondere Sensibilität seitens des Lehrenden.
Zu jedem Einstieg in neue Themen und Fragestellungen spielen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler als Anknüpfungspunkte eine große Rolle. Die Bezüge zur Lebenswelt werden aufgeworfen und hinterfragt, wodurch auch eine emotionale Beziehung zu den physikalischen Fragestellungen aufgebaut wirdl. Auf dieser Basis werden durch Differenzierung und Individualisierung weitere eigenständige Erfahrungen und Lernschritte an Versuchen bzw. themengebundenen Materialen ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, in adäquaten Präsentationen (Referate, Versuchsvorführungen, …) die Prozesse und Ergebnisse ihrer Nachforschungen mitzuteilen.
Mit dem Eintritt in die Oberstufe wird sich die individuelle Urteilsbildung bei jeder Schülerin bzw. bei jedem Schüler unterschiedlich schnell und stark geltend

machen. Die vom unmittelbaren Experiment mehr abgezogene Begriffs- und Urteilsbildung tritt im Unterricht jetzt stärker in den Vordergrund. Die in der obigen Auflistung als allgemeine Grundkompetenzen genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen daher in der Oberstufe eine Festigung, Verfeinerung und Erweiterung erfahren.
Die Physikepochen in der Oberstufe bilden thematisch weitgehend eigenständige Epochen. In ihnen kommt jeweils ein Stück Physikgeschichte zur Darstellung. Die Physikepoche der 9. Klasse ist dabei als Bindeglied aufzufassen: Sie verbindet die ersten drei Jahre der noch stärker an der Erscheinungsreihe orientierten Erkenntnisbildung mit den drei folgenden des zunehmend selbständigen Konzeptionalisierens.
In Klasse 10 erscheint unter dem Motiv „die Mathematik als Sprache der Natur“, das ja auch am Ausgangspunkt der heutigen Naturwissenschaft stand, Als besonders geeignetes Thema steht hierfür die klassische Mechanik (bis hin zur Himmelsmechanik) zur Verfügung. Ausgehend von Experimenten werden die zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten rein mathematisch entwickelt. In einer zweiten Phase werden die gefundenen Gesetze an der Wirklichkeit erprobt, indem der Ablauf realer Vorgänge durch Berechnungen vorhergesagt wird. Somit wird erlebbar, dass mathematisches Denken Erkenntnissicherheit geben kann. Auf den Schritt der Anwendung zuvor entwickelter Gesetzmäßigkeiten wird besonderes Augenmerk gelegt, da für die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse in der Regel die Zweckhaftigkeit ihres Tuns von großer Bedeutung ist.
Unterrichtsinhalte der Klasse 11 sind die Elektrizität bis hin zur Entdeckung der Radioaktivität. Das Erlebnis, dass unser Denken nicht nur zur „bekannten“ Wirklichkeit passt, sondern auch neue physikalische Wirklichkeiten aufzudecken vermag, überschreibt als Unterrichtsaufgabe diese Epoche. Sie stellt damit erhöhte Anforderungen an das Denken und Urteilen, weil gedanklich ein Nichtsinnliches, das sich aber doch in seiner raumzeitlichen Struktur beschreiben lässt, durchdrungen werden muss.
In Klasse 12 werden dann schwerpunktmäßig die Erscheinungen der Optik behandelt und die moderne Physik in ihren Grundzügen umrissen. Der Paradigmenwechsel von der klassischen Physik zur Quantenphysik wird aufgezeigt und reflektiert. Der Begriff der Wirklichkeit (wie auch derjenige der Objektivierbarkeit) erfährt eine Erweiterung: der Mensch steht als Experimentierender nicht mehr außerhalb derselben, sondern beeinflusst sie durch die Art seiner Fragestellung und Prozesssteuerung im Augenblick des Experimentierens. Auch wird bewusst, dass es eine Wirklichkeit im Sinne der klassischen Physik schon vor dem Eingriff durch das Experiment gar nicht gab, sondern dass sie lediglich durch approximative Zustandsbeschreibungen in Form von Wahrscheinlichkeiten zu fassen ist.

9.13.4 Kompetenzerwerb

9.13.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.13.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

9. Klasse
Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Wärmelehre und Mechanik
    - Versuche des Otto von Guericke
    - historische Entwicklung der Dampfmaschine
    - Bedeutung in der geschichtlichen Entwicklung Europas
    - Dampfturbine
    - Funktion des Kessels

- Heizwerte verschiedener Brennstoffe
- 1. und 2. Hauptsatz der Thermodynamik
- absoluter Nullpunkt; Kelvinsche Temperaturskala
- Kühlschrank und die gegensätzliche Arbeitsweise der Wärmepumpe

- Verbrennungsmotoren
  - 4-Takt-, 2-Takt-, Diesel-, allenfalls Stirling-Motor
  - Strahl- und Raketentriebwerke
- Wirkungsweise des Hauptschluss-Elektromotors
- allenfalls: Nebenschlussmotor
- Elektrizitätslehre und Akustik
  - Einführung bzw. Wiederholung der Begriffe Spannung, Strom und Widerstand (siehe 8. Schulstufe)
  - das Ohmsche Gesetz mit rechnerischen Anwendungen
  - Einführung des Begriffes «elektrische Arbeit» und «elektrische Leistung» und deren Maßeinheiten
  - Strompreisberechnungen
  - Funktion des Telefons; akustische und elektrische Funktion
  - Selbstwähltechnik
  - Gesellschaftliche Bedeutung

- Vergleiche der Wirkungsgrade verschiedener Maschinen

- Biographien bedeutender Physiker; selbständig erarbeitete Referate
  - J. Watt, O. v. Guericke, D. Papin, S. Morse etc.

- allenfalls
  - Energiebedarf und Ermittlung von Möglichkeiten der Einsparung
  - Vergleich der zur Verfügung stehenden Primärenergiequellen
  - Sonnenenergie und deren mögliche Bedeutung in der Zukunft
  - Wasserstoff als möglicher Energieträger

10. Klasse

Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

- Klassische Mechanik
  - Erdrotation
  - Unabhängigkeitsprinzip der Bewegung
  - Trägheit
- Kinematik (gleichförmige Bewegung)
  - Geschwindigkeitsmessung
  - Begriff der mittleren Geschwindigkeit
  - Darstellung von Geschwindigkeiten durch Vektoren
  - Geschwindigkeitsparallelogramm
  - Begriff der Beschleunigung
  - Entwicklung der Bewegungsgesetze für konstante Beschleunigung an der schiefen Ebene
  - Freier Fall, Erdbeschleunigung; Einheit der Kraft
  - senkrechter -, waagrechter -, schiefer Wurf
- Statik
  - Hookesches Gesetz; Anwendung Federwaage
  - Messung von Kräften, Kräftegleichgewicht
  - Darstellung von Kräften durch Vektoren; Kräftedreieck
  - Biegung, Druck, Zug
  - Graphisches Lösen entsprechender Aufgaben (z.B. Cremonaplan)

    - Schwerpunkt eines Körpers
    - Hangabtriebskraft und Normalkraft an der schiefen Ebene
- Dynamik
    - Begriff der Masse, der Kraft
    - Newtonsche Bewegungsgleichung
    - Newtonsches Wechselwirkungsgesetz (allenfalls: Eingehen auf die historische Entwicklung dieser Begriffsbildung und die Biographie Isaac Newtons)
    - Wiederholung der «Goldenen Regel der Mechanik»
    - mechanische Arbeit
    - das Fadenpendel
    - der Energiebegriff
    - Satz von der Erhaltung der Energie
    - Näherungsformeln zu Gleit- und Haftreibung
    - Rotationsbewegung
    - Zentrifugal-, Zentripetalkraft
    - Trägheit
- allenfalls: Corioliskraft
    - Drehmoment und Momentengleichgewicht
    - Impuls und Impulserhaltung, Formelentwicklung; Elastizität
    - Newtonsches Gravitationsgesetz
    - Keplersche Gesetze
- allenfalls: Weltenharmonien Keplers
    - Intervalle; Moll-Dur am Fadenpendel
    - Rhythmen im Sonnensystem
    - Die Wellenlehre im Bereich der Mechanik
    - Mechanische Schwingungen und Wellen
    - Überlagerung von Wellen
- allenfalls: Astronomie
    - Die Hüllen der Erde
    - Das Planetensystem vom heliozentrischen Standpunkt
    - Die 9 Planeten, Asteroiden und Kometen
    - Die Sonne und ihre Rhythmen
    - Sonnenwirkungen bzgl. der Erde - Heliobiologie
    - Keplers Weltenharmonien
    - Sonne und Mond und deren rhythmischer Gleichklang bzgl. der Erde
    - Der Goldene Schnitt als rhythmisches Gestaltprinzip des Sonnensystems aufbauend auf diesem geozentrisch ausgerichteten Rhythmus

9.13.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- bei Versuchen exakt beobachten
- ein Epochenheft und/oder ein Portfolio sachgerecht anlegen, führen und strukturieren
- verschiedene Techniken der eigenen Informationsbeschaffung zu Versuchserklärungen anwenden können
- Eigenarbeitsteile mit vertiefenden Informationen und Beispielen sowie eigenen Fragestellungen geeignet dokumentieren
- Versuchszeichnungen anfertigen und proportionieren
- Messwerte notieren, strukturieren und aussagekräftig darstellen
- Messwerte mathematisch bearbeiten und kontrollieren
- eigenständig Versuche durchführen und Fehlersuche selbständig betreiben
- Rechenergebnisse mit Versuchsausgängen vergleichen

- weitere Anwendungen der Grundgesetze von Kinematik und Dynamik in der Umwelt (evtl. Internetrecherche) suchen

9.13.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Offenheit für andere Erklärungsmodelle und für eigene Irrtümer zeigen
- Informationen gemeinsam beschaffen
- offene/eigene Fragestellungen diskutieren
- Teamwork bei gemeinsamen Versuchsdurchführungen und Auswertungen beherrschen
- Diskussion über Versuchsergebnisse führen können
- bei der Auseinandersetzung mit den mathematisch-physikalischen Grundgesetzen Erklärungen liefern oder auch zuhören

9.13.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- Kreativität im Denken zeigen
- zur Reflexion und Abstraktion (gedankliches Durchdenken von Versuchsabläufen) fähig sein
- Proportionen abschätzen können (bei Versuchszeichnungen)
- Selbstreflexion und Kritikfähigkeit (Offenheit bzgl. der eigenen Person) zeigen
- Eigenmotivation für Auswertungen und Fehlersuche zeigen
- Einflussgrößen auf Versuchsausgänge abschätzen können
- Dispositive Fähigkeiten für Versuchsdurchführungen (Integration oder Führung in der Arbeitsgruppe) zeigen
- Berechnung (Theorie) an der Wirklichkeit kontrollieren
- Verständnisschwierigkeiten überwinden

9.13.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.13.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

11. Klasse / Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:
Elektrizitätslehre

- Geschichte der Elektrizität
- allenfalls: Elektrostatik
- Magnetfeld eines Stromkreises; technische Stromrichtung
- Faradaysches Motorprinzip
- elektrischer Zustand
- wiederholendes Erarbeiten von elektrischer Spannung, Ladung, Strom, Widerstand, aber auf einer qualitativen Ebene
- Zusammenhang von Spannung, Stromstärke, Widerstand, Leistung
- Wärmewirkung des Stromes
- elektrischer Feldbegriff
- Akkumulator
- Bandgenerator (als Beispiel für die Elektrostatik)
- Transformator; Energieversorgung, Hochspannungsübertragung
- Supraleitung
- Energie als Rechengröße
- Induktion; induktiver Widerstand, Lenzsche Regel, Lorenzkraft, Waltenhoff'sches Pendel, Wirbelstrombremse
- Selbstinduktion als Wechsel-Ursachen-Verhältnis; Polarität von elektrischem und magnetischem Feld
- elektrischer Schwingkreis

- Kondensatorgesetze; Maßeinheiten, Berechnungen zur Kapazität, Dielektrikum
- Zeitlicher Verlauf von Stromstärke und Spannung beim Laden und Entladen eines
- Kondensators
- Stromstärke (quantitativ)
- Spannungs- und Stromstärkediagramme für gedämpfte elektrische Schwingungen
- Schwingungsphasen im elektrischen Schwingkreis
- ungedämpfte elektrische Schwingungen, Synthesizer
- Zusammenhänge von Kapazität und Induktivität für Tonhöhe bzw. Schwingungsdauer und Frequenz, Thomson'sche Schwingungsformel; Tongenerator, Schwebung, Hörschwelle
- Sender und Empfänger; Resonanz, Triode, Elektronenröhre, Glühemission; Entwicklung des Begriffes «Elektron», Transistor
- Sendedipol, Dipolgesetz, elektromagnetisches Schwingungsfeld,
- elektromagnetische Wellenlänge
- Geschichtliches zum Sender
- Rundfunk, Anwendung Radio

Atomphysik
- Hochspannung, Funkeninduktor; Gasentladung (Leuchtstoffröhre)
- Kanalstrahlen, Kathodenstrahlen, Röntgenstrahlen (Teilcheneigenschaften der bewegten positiven und negativen Ladungsträger – Ionen, Elektronen) und ihre Entsprechung in α-, β-, γ-Strahlung, Braunsche Röhre, Oszilloskop
- Radioaktivität, natürliches Vorkommen der Radioaktivität, radioaktiver Zerfall; Kernspaltung, Kernreaktor, künstliche radioaktive Isotope; Nachweisgeräte (Zählrohr, Nebelkammer)
- Geschichte der technologischen Entwicklung der Atombombe (Gefahren, Strahlenschutz)
- Kernfusion
- allenfalls: Halbleiter; Diode, Transistor

12. Klasse / Mit folgenden Inhalten frei verfügbar umgehen können:

Phänomen und Umfeld
- Aspekte der geometrischen Optik
- Begriff des Schattens, Kernschatten, Übergangsschatten - Berechnungen
- Helligkeit
- der Begriff des Kontrastes und seine Bedeutung für das Sehen
- das Auge – die Fotozelle; Qualitäten – Quantitäten, Beobachtung kontra Vorstellung, Objektivität im Bereich der Qualitäten
- «Intersubjektivität» als neuer Begriff in der Naturwissenschaft der Gegenwart
- Nachbild und farbige Schatten (Sukzessivkontrast, Simultankontrast) und ihre physiologischen Grundlagen
- unterschiedliche Geometrien des Raumes
- das menschliche Auge und entsprechende technische Errungenschaften (z.B. Linsen, Blende am Fotoapparat); Kurzsichtigkeit, Weitsichtigkeit; Brille
- das Weber–Fechnersche Gesetz (Reizeigenschaft – Wahrnehmungseigenschaft, geometrische und arithmetische Folge)
- Sinneswahrnehmung und Bewußtsein, «Sinnestäuschung»
- «Additive» und «Subtraktive» Farbmischung (Anwendung in der Technik) – Helligkeitsdifferenz
- Spektral– und Körperfarben
- ebener Spiegel
- Hohl-, Wölb-, Kugelspiegel
- Spiegelgesetze: Bildebene (technische Anwendung)
- Goethes Farbenlehre (prismatische Farben); Farbqualitäten
- Grün- und Rotspektrum, Pflanze und Mensch

- allenfalls: Chlorophyll - Hämaglobin: chemische Struktur
- das Urphänomen nach Goethe: Methode des Goetheanismus in der Naturwissenschaft. Polarität von Licht und Finsternis nach Goethe und ihre Bedeutung für Farbentstehung durch Trübung (Rayleigh-Streuung)
- Wellenlänge des Lichtes, Spektroskop
- Lichtmikroskop - Elektronenmikroskop (Auflösungsvermögen)
- Brechung, Totalreflexion (Gesetze), Newtons Experiment Cruzis
- Welle-Teilchen-Dualismus und seine Bedeutung für die Erkenntnissituation der Physik im 20. Jh. (Entstehung von Modellen in der Naturwissenschaft); über methodologische Grenzen der Physik; Hypothesenbildung
- Beugung (Punktlicht, Laser; Laserlicht - Sonnenlicht)
- Polarisation - Doppelbrechung (technische Anwendung in der Spannungsoptik), asymmetrische Raumstrukturen - Isotropiebegriff
- atmosphärische Farberscheinungen in der Natur und ihre Entstehung durch Beugung, Interferenz, Brechung, Polarisation
- der Regenbogen und seine Entstehung; der Goldene Schnitt am Regenbogen
- fotoelektrischer Effekt (technische Anwendung)
- Elektronenvolt, Plancksches Wirkungsquantum
- die drei Modelle des Lichtes: Welle, Teilchen, Strahl, ihre Bedeutung und Aussagekraft
- Relativitätstheorie, Quantentheorie, statistische Physik und Chaostheorie
- Biographien bedeutender Forscher des 20. Jh. (z.B. A. Einstein, M. Planck, O. Hahn, E. Schrödinger, W. Heisenberg): die Schüler lernen hier exemplarisch moderne Erkenntnisfragen und das Problem von Wissenschaft und Ethik kennen.
- Mathematisierbarkeit der Physik und Widerspruchsfreiheit
- Formelstrukturen, Energieäquivalent der Masse; Licht und Materie

Allenfalls:

- Linienspektren in Emission und Absorption, Spektralanalyse, Deutung der Spektrallinien
- Messung von Spannungsunterschieden mittels Fotozelle und die Zuordnung von Wellenlängen
- Millikan-Versuch, Rutherfordscher Streuversuch; Welle-Teilchen-Dualismus bei Materie

9.13.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- eine Epochenmitschrift selbständig führen
- eigene Ergänzungen (Detailinformationen) einarbeiten und strukturieren
- eigene Strategien für Versuchserklärungen entwickeln
- Genauigkeit und Geduld bei Versuchsdarstellungen und Erklärungen entwickeln
- eigene Thesen referieren oder auch revidieren
- modellabhängige Erklärungen bewerten

9.13.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- bei gemeinsamen Versuchserklärungen kooperieren (Teamfähigkeit)
- Bereitschaft zum Zuhören und Mitdenken zeigen
- andere Standpunkte anerkennen oder widerlegen können
- eigenes Wissen oder Unwissen in die Gemeinschaft einbringen

9.13.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- Offenheit für die Unterrichtsthemen entwickeln

- Eigenmotivation an offenen Fragen und Widersprüchlichkeiten entwickeln
- eigenen Standpunkt vertreten oder anpassen können
- Transfer der erlernten Sachverhalte auf andere Themen leisten

9.14 Psychologie und Philosophie

9.14.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Die Phase der Adoleszenz ist davon bestimmt, dass die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Außenwelt in der Regel nicht mehr so stark von Abgrenzung und Reibung, sondern eher von der Suche nach dem Wesentlichen geprägt ist - dies gilt sowohl für die zwischenmenschliche Begegnung als auch für die Welterkenntnis. Erkennbar wird nun bei den Jugendlichen der *Jahrgangsstufe 11* der eigene Innenraum bewusster. Aus dieser Innenorientierung, die gelegentlich auch Züge tiefer Melancholie annimmt, spricht das Bedürfnis, in der eigenen Existenz sowie der Welt Authentisches zu finden. So kann neben der Egozentrik eine eindrucksvolle Frühreife vor allem in der Empathiefähigkeit zum Ausdruck kommen. Das Interesse an Weltanschauungen, Philosophie und Erziehungsfragen resultiert aus dieser seelischen Entwicklung. Ein starker idealistischer Zug bestimmt die Haltung zu vielen Aspekten der Welt, verbunden mit einer starken Begeisterungsfähigkeit und einem zunehmenden Verantwortungsbewusstsein. Der Blick geht weiter hinaus, man fasst fernere Ziele ins Auge, die zu erreichen man bestrebt ist. Innere und äußere Selbständigkeit entwickeln sich im Verein mit Beweglichkeit im Denken und Erweiterung der Vorstellungskraft. Der Unterricht kann nun an die Möglichkeiten zu differenzierterem, abwägenderem Urteilen und an die Neigungen zur Feinsinnigkeit anknüpfen.

In der seelischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der *12. Jahrgangsstufe* ist eine Stufe hoher seelischer Autonomie und objektiver Urteilsfähigkeit erreicht: Bewusstsein für das eigenes Handeln, Selbstwahrnehmung und Reflexionsvermögen sind vorhanden oder entstehen. Eine neue Qualität von moralischer, objektiver und differenzierter Urteilsfähigkeit bildet sich. Die Urteile sind nicht mehr nur von Sympathie und Antipathie abhängig. Die jungen Menschen sind erwachsen, der Leib wird Träger der sich selbst bewussten Individualität. Die Schülerinnen und Schüler haben eigene Vorstellungen und Zukunftsideale, aber auch die Fähigkeiten zuzuhören und sich der Gemeinschaft einzufügen, entwickelt.

Weltinteresse und ein Gefühl der Verantwortung gegenüber der Welt führt zu dem Bedürfnis, sich Fakten, Kenntnisse der Zusammenhänge zu erwerben. Es gilt aber auch Handlungs- (Willens-) Kompetenz zu entwickeln.

Das zwölfte Schuljahr der Waldorfschule bietet den Schülerinnen und Schülern aber eine Reihe von Möglichkeiten, ihre erworbenen Kompetenzen einzusetzen und so selbst zu erfahren, was das Evidenzerlebnis des Lernens in hohem Maße prägt. Zu den genannten Möglichkeiten zählen, neben zahlreichen Referaten und Einzelbeiträgen im Unterricht besonders das Sozialpraktikum (gelegentlich bereits am Ende der 11. Schulstufe).

Im „Sozialpraktikum“ machen die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule für etwa drei Wochen in sozialen Einrichtungen einzeln Erfahrungen mit ihren Hilfsmöglichkeiten im Umgang mit alten Menschen, Kindern, geistig und/oder körperlich behinderten Menschen. Es geht darum, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein und situationsgerechtes Handeln im sozialen Feld zu erproben.

Ungewohnte Situationen müssen bewältigt werden. Die Arbeitshaltung erfordert vor allem die Fähigkeit oder das Bemühen, die eigenen Interessen zurückzustellen, sich auf völlig neue soziale Erfahrungen einzulassen und sich wahrnehmend und helfend den Mitmenschen zu widmen. Das Praktikum im sozialen Erfahrungsfeld bietet dem Jugendlichen die Entfaltungsmöglichkeit eines neuen Bewusstseins. Er nimmt teil an der gemeinsamen Gestaltung des menschlich-gesellschaftlichen Lebens und erlebt die Bedeutung des individuellen Seins für Leben und Entwicklung anderer Menschen.

Die zu erwerbenden Sozialkompetenzen sollen am Ende der Schulzeit an den Punkt gelangt sein, an dem der junge Erwachsene mindestens im Ansatz über einen Überblick über die eigene Situation in Bezug auf die Anderen und die Welt verfügen kann. Dies bringt mit sich die Bereitschaft, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen. Im sozialen Sinne bedeutet dies, Zusammenhänge fachübergreifend als Phänomen erkennen zu können. So können wichtige Elemente des „nationalen Selbstverständnisses" anderer Länder zueinander und mit der eigenen Kultur in Verbindung gesetzt werden, wichtige Erscheinungen des zeitgenössischen öffentlichen Lebens und der politischen Kultur anderer Länder werden vor ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Hintergrund als Grundlage für das jeweilige Handeln *erkannt,* Chancen und Probleme sozialen Wandels vor dem Hintergrund der Globalisierung gesehen. So entsteht Verantwortung für das Leben und die Erde, die zur Bewusstmachung einer „kosmischen Ökologie" (das meint u. a. Zusammenhänge fachübergreifend als Phänomen erkennen) führen kann.

Dazu gehört als soziale Kompetenz eine Kommunikationsfähigkeit, die es ermöglicht, an Diskussionen teilnehmen und die eigene Haltung deutlich machen zu können. Dazu gehört aber auch ein großes Maß an Einfühlungsvermögen, das ein Einfügen in die Gruppenbewegung, ein Eingehen können auf die Impulse anderer ermöglicht und gleichzeitig erlaubt, auch sich selbst zurücknehmen zu können, um die dynamischen Gruppenprozesse wahrnehmen zu können.

Am Ende der Schulzeit kann sich die erworbene Selbstkompetenz der jungen Menschen darin zeigen, dass sie im kulturellen und gesellschaftlichen Leben einen Standpunkt einnehmen und das eigene „Darinnenstehen" in den Fragen der Gegenwart bewusst erleben und daraus handeln. So zeigen sie Bereitschaft, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen. Aus dem Vermögen, Fragen an das Woher und Wohin von Erde

und Mensch zu formulieren und zu bearbeiten entsteht der Impuls, die Welt von morgen aus dem heute zu entwickeln. Die Fähigkeit, Bewusstsein für Entwicklung in die Überlegungen einzubeziehen, Problembewusstsein zu zeigen, Zukunftsperspektiven zu entwickeln setzt voraus, dass Multiperspektivität im Denken und Handeln angewandt werden kann. Die Waldorfpädagogik spricht hier von „individualisierte Urteilsfähigkeit".

Der methodische Aspekt dieser Selbstkompetenzen liegt in den hinter den Ansätzen verborgenen Leitgedanken: Den eigenen Standpunkt bewusst werden zu lassen und zu stärken bedeutet, angesichts widersprüchlicher Modelle und Phänomene die „Verortung des eigenen Seins". Wahrnehmung und Denken als individuelles Mittel zur selbständigen Beurteilung sind kompetent zu handhaben ermöglicht freies Bewegen in unterschiedlichen Denkformen und das Einnehmen verschiedener Standpunkte, um daraus die Methodenkompetenz in ihrer Vielfältigkeit abzuleiten. Durch die Erkenntnis sinnhafter Zusammenhänge zwischen Mensch und Welt als Sachkenntnis und Überblick wird Lebenssicherheit gewonnen, aber auch Sicherheit und Selbständigkeit im Urteilen. Der Mensch kann als Schöpfer seiner Weltsicht methodisch verstanden werden.

Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten.

Im *Psychologieunterricht* sollen die Schülerinnen und Schüler Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen gewinnen sowie Impulse zur Selbstreflexion und zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen erhalten. Die Schülerinnen und Schüler sollen therapeutische Hilfen und Einrichtungen kennen lernen, es ist aber nicht Aufgabe des Psychologieunterrichts, therapeutische Hilfestellungen zu geben.

Der *Philosophieunterricht* soll den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer Form Einblick in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie geben. Die Auseinandersetzung mit der

Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen.

9.14.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Alle Teilbereiche der Psychologie und Philosophie tragen dazu bei, sprachliche und kommunikative Prozesse zu fördern: persönliche und soziale Prozesse benennen; Emotionen und Motivationen differenziert ausdrücken; Gesprächsformen üben, Gesprächsfähigkeit vertiefen und konstruktives Feedback geben; Bedeutung nonverbaler Kommunikation erfassen und verstehen; begriffliche Genauigkeit anwenden und argumentative Begründungen erarbeiten; Grenzen des Aussagbaren und Beschreibbaren erkennen; verständiges Lesen durch Textarbeit fördern und Texte vergangener Epochen mit gegenwärtigen Vorstellungen vergleichen

Mensch und Gesellschaft
Psychologie und Philosophie sollen die Schülerinnen und Schüler zur reflektierten Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen führen sowie das Verständnis für die sozialen Formen des Zusammenlebens und deren Wandel fördern. Im Speziellen ist auf den Wandel des weiblichen und männlichen Selbstverständnisses Bezug zu nehmen. Weiters ist der gesellschaftsverändernde Einfluss der Medien zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Medien angeregt werden und lernen, Daten zu selektieren und zu interpretieren. Durch weltweite Kommunikation und Kooperation sollen interkulturelles Denken und Handeln ermöglicht werden.

Natur und Technik
Die Schülerinnen und Schüler sollen die Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen reflektieren sowie auf das Problem der Verantwortung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufmerksam werden. Wissenschaft soll in ihren gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen betrachtet werden, insbesondere hinsichtlich des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts und der daraus resultierenden moralischen Probleme.

Kreativität und Gestaltung
Neben der theoretischen Analyse kreativer Prozesse sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Kenntnis alternativer Standpunkte und Lösungswege ihre Spontaneität und Flexibilität erweitern.

Gesundheit und Bewegung
Die Schülerinnen und Schüler sollen psychohygienische Prinzipien kennen lernen und sich kritisch mit Normalität und Gesundheit auseinander setzen (Salutogenese und Resilienz).

9.14.3 Fachdidaktische Grundsätze

Philosophische Fragestellungen durchziehen naturgemäß viele Fächer in der Oberstufe. Das Unterrichtsfach Philosophie sollte daher fächerübergreifend arbeiten. Der in der 12. Schulstufe vorgesehene Überblick kann durch die Philosophie als Unterrichtsfach in besonderer Weise geleistet werden. Den 18- bis 19jährigen Jugendlichen sind philosophische Fragestellungen zu einem persönlichen Anliegen geworden. Sie möchten von einer gleichsam «höheren Warte» aus auf das bisher Gelernte blicken. Die eigenen Probleme der Selbstfindung bekommen nun eine größere Dimension, die persönliche Perspektive weitet sich zu einer menschheitlichen. In der Philosophie innerhalb der 12. Schulstufe kann es nicht um die Vermehrung eines trockenen, universitären Wissens gehen, vielmehr versteht sich die Philosophie hier, ihrem eigenen Namen gemäß, als «Freundschaft zur Weisheit».

Im Zentrum der Psychologie steht neben Fragen der Entwicklung und Erziehung das **Sozialpraktikum** am Ende der elften oder in der zwölften Schulstufe. Hier geht es darum, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein und situationsgerechtes Handeln im sozialen Feld zu erproben. Ungewohnte Situationen müssen bewältigt werden. Die Arbeitshaltung erfordert vor allem die Fähigkeit

oder das Bemühen, die eigenen Interessen zurückzustellen, sich auf völlig neue soziale Erfahrungen einzulassen und sich wahrnehmend und helfend den Mitmenschen zu widmen.

Aufgrund der Themenvielfalt ist der Psychologie- und Philosophieunterricht prädestiniert, fächerübergreifende Aspekte zu allen geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern durch Querverbindungen aufzuzeigen. Durch Transfer und Vergleich sind bei Schülerinnen und Schülern das Erkennen komplexer Zusammenhänge und das Erfassen vernetzter Sachverhalte zu fördern. Der fächerverbindende Aspekt ist auch zwischen Psychologie und Philosophie anzustreben.

Elemente der Entwicklungspsychologie und Pädagogik sind in die angeführten Themenbereiche der 11. Klasse zu integrieren. Die Lernziele der 12. Klasse bieten sich auch für eine vernetzte Behandlung an. Die Wahl der Anordnung, Akzentuierung und Methode sowie des Standpunktes und der Forschungsrichtung ist freigestellt. Eine Vielfalt von Methoden, Standpunkten und Forschungsrichtungen ist anzustreben. Bei der Bearbeitung der Themen ist auf eine altersgemäße Darstellung und die Relevanz für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu achten. Dabei ist an persönliche Erfahrungen und an die Vorkenntnisse aus anderen Unterrichtsgegenständen anzuknüpfen. Der Beitrag österreichischer Forscherinnen und Forscher zur Psychologie und Philosophie ist in den Unterricht einzubeziehen. Generell ist auf ein ausgewogenes Verhältnis von Faktenwissen, Verständnis und eigenständiger Problembearbeitung zu achten.

Lehrerinnen und Lehrer haben zur Förderung einer toleranten Grundhaltung auch im Sinne eines interkulturellen Verständnisses beizutragen. Dazu gehören das Entwickeln persönlicher Einstellungen, Urteilsvermögen, Kritikfähigkeit, Zivilcourage, respektvoller Umgang mit anders Denkenden und die Bereitschaft zu verantwortungsvollem Handeln.

Bei der Organisation des Lernprozesses ist auf eine Vielfalt der Methoden zu achten. Grundsätzlich sind Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung durch offene, selbst organisierte Lernformen unter Einbeziehung verschiedener Medien und Informationstechnologien zu stärken. Geeignete Umsetzungsmöglichkeiten sind beispielsweise selbstständiges Strukturieren von Arbeitsphasen, Recherche, Planung und Durchführung von Experimenten sowie Interviews und deren Auswertung. Dies soll zur Erweiterung in Kompetenzen wie Teamarbeit und Präsentationstechnik beitragen. Weiters ist die umfassende Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch das sokratische Gespräch, das Üben des logisch richtigen Argumentierens und das Training des aktiven Zuhörens zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind zur selbstständigen exemplarischen Lektüre von Originaltexten zu ermutigen.

Zur Festigung von Lernprozessen eignen sich das Verfassen von Exzerpten und Protokollen, das Führen eines psychologischen oder philosophischen Tagebuchs und Reflexionsphasen mit Rückmeldungen zur Gruppensituation.
Zur Förderung des kreativen Potentials sind – im Sinne der Methodenvielfalt - Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audio-visuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen. Je nach Möglichkeit ist ein Bezug zur Lebenswelt durch Einladen von Fachleuten, durch Besuche außerschulischer Institutionen usw. herzustellen. Dabei sind psychologische und philosophische Fragestellungen im Kontext zu anderen Wissenschaften und Lebensbereichen zu erörtern.

9.14.4 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.14.4.1 Fachkompetenz

- Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen: Forschungsmethoden und Teilbereiche sowie Richtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie
- Psychologische Phänomene der Wahrnehmung erfassen (Aspekte der Sinneswahrnehmung und der räumlichen und zeitlichen Wahrnehmung, subjektive Wahrnehmungswelten und ihre Einflüs-

se auf das Zusammenleben, Wahrnehmungsbeeinflussung und Wahrnehmungsveränderung durch Medien)

- Kognitive Prozesse reflektieren (Gedächtnismodelle und Lernstrategien, lerntheoretische Anwendungen, Intelligenz, Kreativität und Problemlösungsstrategien, Sprache und Denken)
- Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen (soziale Strukturen und gruppendynamische Prozesse, Entstehung von Meinungen und Einstellungen, Manipulationsmechanismen, Berücksichtigung kommunikativer Verhaltensweisen in Hinblick auf die Berufswelt)
- Motive menschlichen Handelns erörtern (Konfliktbewältigung, Umgang mit Frustration, Entstehung und Formen von Aggression und Gewalt, seelische Gesundheit und deren Beeinträchtigung)
- Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen (tiefenpsychologische Ansätze und ihre Entwicklung, Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik)
- Fragen der Entwicklung und Erziehung erörtern (psychische Entwicklung, kognitive und moralische Entwicklung, Sozialisation und Erziehung)
- Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben (Zugänge zum Philosophieren, Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft, Ideologie und Ideologiekritik, Grundlagen des philosophischen Argumentierens und Definierens)
- Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis nachvollziehen und analysieren (Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten, Wahrheitsfrage)
- Sich mit dem Wesen der Menschen auseinander setzen (Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz, Menschenbilder)
- Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren (Grundfragen der Ethik, Problem des Wertbegriffs und der Begründung von Normen, Freiheit und Verantwortung, aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik)

9.14.4.2 Methodenkompetenz

- Aus der Vielfalt von Inhalten relevante Informationen durch Kenntnisse und begriffliche Differenzierungsfähigkeit selektieren
- Mehrdeutigkeit von Textstellen erkennen und benennen können
- Gedanken argumentativ entwickeln können
- Vortragstechniken kennen und anlassgerecht anwenden
- Diskussionen leiten und moderieren
- längere, formal korrekte und stilistisch anspruchsvolle Texte verfassen
- sich mit den vielfältigen wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Theorien und Spekulationen kritisch auseinandersetzen

9.14.4.3 Sozialkompetenz

- flexibel und selbst organisiert Einzel-, Partner- und Teamarbeit einsetzen
- eigene Arbeitsergebnisse (Jahresarbeit) vor einem Plenum vertreten und verteidigen
- die eigene Leistung und die der anderen sachgerecht beurteilen
- Diskussionen leiten und moderieren
- die Notwendigkeit von Kooperation, sozialer Sensibilität und Verantwortung als Grundlage für die Demokratie erkennen und danach handeln
- in der Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen
    - die eigenen Interessen zurückstellen
    - sich auf völlig neue soziale Erfahrungen einlassen
    - sich wahrnehmend und helfend den Mitmenschen widmen

9.14.4. 4 Selbstkompetenz

- durch argumentative Erörterung vergangener und gegenwärtiger Erklärungsmodelle zu Einsichten in Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns gelangen
- Dialog- und Konfliktfähigkeit zeigen
- einen eigenen Standpunkt vertreten
- die Verortung des eigenen Seins selbständig bewältigen
- offen mit eigenen Fehlern umgehen und eigene Lösungsstrategien entwickeln
- das eigene Lernen selbst organisiert gestalten – sowohl inhaltlich als auch strukturell
- den eigenen Lernprozess reflektieren und so Subjekt des Lern- und Bewertungshandelns werden
- im kulturellen und gesellschaftlichen Leben einen Standpunkt einnehmen
- Krisen (auch in der Gruppe) als Wendepunkte und Entwicklungschancen erleben und verstehen
- die Bedeutung des individuellen Seins für Leben und Entwicklung anderer Menschen erkennen und achten
- Die Bedeutung des Unter- und Überbewussten für Lebensentscheidungen entdecken
- sich als Schöpfer der eigenen Weltsicht verstehen
- Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst übernehmen

9.15 Informatik

9.15.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Zu den Kernpunkten des Waldorflehrplanes zählt es, dass human- und naturwissenschaftliche Fächer curricular gleichberechtigt vermittelt werden, und zu den zukunftsweisenden Vorstellungen des Lehrplanes, dass die Kenntnis und das Verständnis für Technologien unabdingbar sind. Technik ist als Prozess zu verstehen, der mit den handelnden Menschen untrennbar verbunden ist – die häufig gepflegte isolierende Betrachtung der Technik als Betrachtung der Artefakte wird abgelehnt, da die Phänomene der Technik mehrere Dimensionen und daher mehrere Erkenntnisperspektiven betreffen:

die *naturale Dimension* mit den zugehörigen Erkenntnisperspektiven (naturwissenschaftliche, ingenieurwissenschaftliche, ökologische)

die *humane Dimension* mit den zugehörigen Erkenntnisperspektiven (anthropologische, physiologische, psychologische, ästhetische usw.)

die *soziale Dimension* mit den zugehörigen Erkenntnisperspektiven (ökonomische, soziologische, politologische, kulturhistorische, juristische, ethische usw.).

„…Im Zuge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung werden diese Sichtweisen heute allerdings in der Regel von Spezialisten wahrgenommen. Technik wird traditionell als Sache der Ingenieure angesehen, die üblicherweise nur auf Natur- und Ingenieurwissenschaften konzentriert sind. Erst die Umweltproblematik und die zunehmende Wahrnehmung humaner und sozialer Implikationen der Technik haben, vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten, ein steigendes Bewusstsein für die Notwendigkeit geschaffen, dass ein mehrdimensionales, integratives Technikkonzept angewendet werden muss. Angesichts der herrschenden Differenzierung der Fachbereiche stellen in diesem Zusammenhang Reintegrationsversuche wesentliche Aufgaben dar. Die Menschheit entwickelt ihre Technik, und die Technik ist so entwicklungsfähig, wie es die Menschen und die Menschheit sind …“
(ROPOHL, G. Eine Systemtheorie der Technik. München 1979, s. 30 ff.)

Dieser Unterricht soll nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern er soll Lebenskunde sein. «Es soll alles das erweckt werden, was den Menschen dasjenige verstehen macht, was eigentlich im Leben geschehen muss, wenn das Leben fortgehen soll.» *(STEINER, RUDOLF Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. CH Dornach 51986, GA 302, 5. Lehrplanvortrag)*

Die Zusammenschau von Erlerntem aus Handarbeits- und Handwerksunterricht sowie der theoretischen Inhalte aus Mathematik und Physik soll zu einer ganzheitlichen Entwicklung des jungen Menschen entscheidend beitragen: Technologien der Menschheitsgeschichte.

Es ist eine wesentliche Aufgabe des Informatikunterrichts, Schülerinnen und Schülern informatische und informationstechnische Grundkenntnisse zu vermitteln, um sie zu befähigen, diese zur Lösung einer Problemstellung sicher und kritisch einzusetzen. Die Analyse realer Prozesse aus dem persönlichen Umfeld soll die Schülerinnen und Schüler die Struktur komplexer Systeme erkennen lassen und die Bedeutung von Wechselwirkungen demonstrieren.

9.15.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Die Informatik trägt wesentlich zu einer Veränderung der Kommunikation bei. Unterschiedliche Formen von Information ergänzen die traditionelle Verständigung und erfordern neue Denkstrukturen. Die vielfältigen Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation ermöglichen einen Austausch über Grenzen hinweg und erleichtern die Begegnung mit anderen Kulturen. Die davon ausgehende Motivation, Fremd-

sprachenkenntnisse zu erwerben, wird durch die Verfügbarkeit aktueller fremdsprachlicher Informationen und das Fachvokabular verstärkt.

Mensch und Gesellschaft
Arbeitswelt und privates Umfeld der Menschen verändern sich durch den Einfluss der Informationstechnologien. Durch die Beschäftigung mit diesen lernen Schülerinnen und Schüler deren Auswirkungen, Möglichkeiten und Grenzen kennen, insbesondere das Potenzial der eigenen Fähigkeiten als denkende, handelnde, fühlende und sich entwickelnde Menschen. Die Verflochtenheit des Einzelnen in vielfältigen Formen der Gemeinschaft erfordert einen verantwortungsvollen Umgang der Jugendlichen mit Informationstechnologien.

Natur und Technik
Durch Modellbildung, Formalisierung und Abstraktion leistet die Informatik einen wesentlichen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Natur und Technik und führt zu einer verbesserten Entscheidungs- und Handlungskompetenz.

Kreativität und Gestaltung
Der Umgang mit Informationstechnologie gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen. Sinnliche Wahrnehmungen ermöglichen Zugänge zu kognitiven Erkenntnissen.

Gesundheit und Bewegung
Die Verantwortung für den eigenen Körper erfordert bei der Arbeit am Computer gezielte Bewegung als Ausgleich. Die Bedeutung eines ergonomisch gestalteten Arbeitsplatzes stellt einen unmittelbaren Praxisbezug dar.

9.15.3 Fachdidaktische Grundsätze

Zu jedem Einstieg in neue Themen und Fragestellungen spielen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler als Anknüpfungspunkt der Versuche eine große Rolle. D.h., die Bezüge zur Lebenswelt werden aufgeworfen und hinterfragt, wodurch auch eine emotionale Beziehung zu den physikalischen Fragestellungen erreicht werden soll. Ist dies zumindest teilweise erreicht, so sollen durch Differenzierung und Individualisierung auch eigenständige Erfahrungen und Lernschritte an Versuchen bzw. Material ermöglicht werden. Eine Sicherung dieses Unterrichtsertrages erfolgt durch Präsentationen oder auch Schülererklärungen und Einlernen (von Schülerinnen und Schüler) in betreffende Versuche. Weitere Ausarbeitungen sowie Zusammenfassungen und Übungen geschehen durch die Lehrkraft. Diese trägt während Phasen des eigenständigen Lernens und Erprobens von Versuchen vor allem die Verantwortung für die Richtigkeit der Ergebnisse sowie für den Zusammenhang zu dem Themenganzen.

9.15.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe

9.15.4.1 Fachkompetenz

- Das 10-Finger-System an der Tastatur beherrschen
- sicherer Umgang mit Standardsoftware (möglichst betriebssystemneutral bzw. mit verschiedenen Betriebssystemen) zur schriftlichen Korrespondenz, zur Dokumentation, zur Publikation von Arbeiten, zur multimedialen Präsentation sowie zur Kommunikation
- Kalkulationsmodelle erstellen und die Ergebnisse bewerten und interpretieren können; eine einfache Datenbank benutzen können
- Informationsmanagement und Lernorganisation für die eigene Lernarbeit und Weiterbildung mit geeigneter Software in der Praxis umsetzen und dabei vorhandene Informationsquellen erschließen und unterschiedliche Informationsdarstellungen ausgehend von den Vorkenntnissen anwenden

- Inhalte systematisieren und strukturieren sowie Arbeitsergebnisse zusammenstellen und multimedial präsentieren können
- ein vernetztes Informationssystem für die individuelle Arbeit aufbauen und nutzen können
- Einblicke in wesentliche Begriffe und Methoden der Informatik, ihre typischen Denk- und Arbeitsweisen, ihre historische Entwicklung sowie ihre technischen und theoretischen Grundlagen gewinnen und Grundprinzipien von Automaten, Algorithmen und Programmen kennen lernen
- Mindestens eine Programmiersprache anwenden können
- wesentliche Maßnahmen und rechtliche Grundlagen im Zusammenhang mit Datensicherheit, Datenschutz und Urheberrecht kennen lernen sowie die Auswirkungen des Technikeinsatzes auf die Einzelnen und die Gesellschaft nachvollziehen
- Einsatzmöglichkeiten der Informatik in verschiedenen Berufsfeldern kennen lernen und somit in ihrer Berufsorientierung Unterstützung finden
- einen möglichst vollständigen Umgang mit Hard- und Software in vielerlei Anwendungssituationen üben und finden
- in der Computertechnik verwendete Maßeinheiten und Begriffe kennen
- die Geschichte und Handhabung des Internets kennen sowie Wahrheitsgehalt von Internetseiten hinterfragen können
- die Differenz „analog“ und „digital“ verstehen
- digitale Bildbearbeitung in den Anfängen beherrschen
- Grundlagen der Gestaltung von Webseiten kennen und beherrschen
- wichtige Komponenten des Computers (Hardware und Software) in Funktion und Aufgabe kennen sowie – eventuelle ergänzend – Materialien und Herstellungsverfahren kennen

Fachkompetenz Erweiterungsstoff (allenfalls Physik, 9. bis 11. Schulstufe)

- Entwicklung und Bau eines Relais- oder Diode-„Rechners“
  Eingabe-, Ausgabe-Gatter, Rechenwerk
  (digitale Schaltungen [Halb- und Volladdierer] bauen)
- logische Schaltungen und einfache Schaltpläne verstehen
- Komponenten (auch Zusatzgeräte) handhaben können
- einfache elektrische Schaltungen verstehen und herstellen
- Messgeräte für Spannung und Strom handhaben und Messwerte tabellarisch erfassen, in Diagramme übertragen und auswerten
- Widerstand und Strom berechnen können
- Sicherheitsaspekte bzgl. Mensch und Gerät kennen
- Funktionsweise von Mobiltelefon und Satellitennavigation verstehen

9.15.4.2 Methodenkompetenz

- eigenständig und vor allem effizient im Internet recherchieren
- eine Dokumentation und/oder ein Portfolio sachgerecht anlegen, führen und strukturieren
- verschiedene Techniken der eigenen Informationsbeschaffung zum erarbeiteten Thema beherrschen
- Eigenarbeitsteile mit vertiefenden Informationen und Beispielen sowie eigenen Fragestellungen dokumentieren
- eigenständig Schaltungen durchführen und Fehlersuche betreiben

9.15.4.3 Sozialkompetenz

- Offenheit für andere Erklärungsmodelle und für eigene Irrtümer zeigen
- Informationen gemeinsam beschaffen und abstimmen
- offene/eigene Fragestellungen zur Diskussion stellen
- Kooperation (Teamfähigkeit) bei gemeinsamen Arbeiten zeigen
- Bereitschaft zum Zuhören und Mitdenken (Gedankensinn) zeigen
- andere Standpunkte anerkennen oder widerlegen können
- eigenes Wissen oder Unwissen in die Gemeinschaft einbringen
- Mut für Fragen oder Argumente zeigen

9.15.4.4 Selbstkompetenz

- Kreativität im Denken zeigen
- Kritikfähigkeit zeigen
- Fähigkeiten der Reflexion und Abstraktion (gedankliches Durchdenken von Schaltungen, logischen Abläufen etc.) zeigen
- Selbstreflexion und Kritikfähigkeit (Offenheit bzgl. der eigenen Person) zeigen
- Eigenmotivation für Auswertungen und Fehlersuche zeigen
- Dispositive Fähigkeiten für Arbeitsdurchführungen (Integration oder Führung in der Gruppe) zeigen
- die Theorie an der Wirklichkeit kontrollieren
- Offenheit (Bereitschaft für die Unterrichtsthemen entwickeln) zeigen
- Eigenmotivation an offenen Fragen und Widersprüchlichkeiten entwickeln
- eigenen Standpunkt vertreten oder anpassen können
- Transfer der erlernten Sachverhalte auf andere Themen (eigenes Weltbild) leisten

9.16 Musikerziehung

9.16.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Aufgrund der außerordentlichen Rolle, die Musik im menschlichen Ausdrucks- und Kommunikationsleben spielt und dem damit verbundenen intimeren Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass gerade im Besonderen das Gelingen eines Musikunterrichts und des ganzen Musiklehrgangs eminent darauf angewiesen ist, dass die Lehrkraft mit Intuition und Flexibilität auf die phasenweise sich ändernden Anforderungen und Stimmungen in den Klassenstufen reagieren kann und der Gang des Lehrplans je nach Situation von der Lehrkraft individuell variierend ergriffen wird.

Durch den Musikunterricht werden eine Vielzahl von allgemeinen menschlichen und sozialen Kompetenzen sowie fachspezifische Fähigkeiten erworben. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei der Prozess des Übens in der Musik. Dieser umfasst eine Vielzahl von Erfahrungsfeldern: vom mehr willenshaften Element der Wiederholung über die Wahrnehmung qualitativer Prozesse bis zur zielorientierten Methodenkompetenz, von der Einzeltätigkeit zur Gestaltung in der Gruppe und umgekehrt.

Die Schülerinnen und Schüler haben in der Oberstufe Möglichkeiten, regelmäßig musizierend tätig zu sein, möglichst in Oberstufenchor, Oberstufenorchester oder einem andern klassenübergreifenden Ensemble. Sie festigen damit die bereits erworbenen praktischen Fähigkeiten und erarbeiten sich so exemplarisch bedeutende Musikwerke.

Folgende musikalische Kompetenzen sollen im Laufe der Oberstufe vermittelt werden:

- die Fertigkeit, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten musikalische Gestaltungen selbst vorzunehmen und musikalisch schöpferisch tätig zu werden, auch im Klassenchor, Klassenorchester, Oberstufenchor u. ä.
- die Fähigkeit, Musikstücke mit geschultem Hörsinn und differenzierter Wahrnehmung aufzunehmen
- die Anwendung eines in der Schule erworbenen Grundwissens über Musik, ihre Formen, Gattungen und Stilepochen
- die Verknüpfung des Musik-Erlebens mit anderen Disziplinen des kulturellen Lebens.

Musikalische Bildung ist in der Wechselwirkung von Musikpraxis, Musikkunde und Musikrezeption begründet. Der Musikunterricht soll zu einem selbstständigen, weiterführenden Umgang mit Musik auf der Basis von Handlungsorientiertheit (Singen, rhythmische Übungen usw.) anregen. Dabei ist auf Ausgewogenheit zwischen kultureller Tradition und aktuellem musikalischen Geschehen zu achten. Der Musikunterricht soll eine aufgeschlossene Haltung gegenüber allen musikalischen Äußerungen fördern und Vorurteile gegenüber dem neuen und dem anderen überwinden helfen. Musik soll den Schülerinnen und Schülern als vielschichtiges kulturelles Kommunikationsmittel zugänglich werden.

9.16.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Musik ist eine besondere Form von Sprache und Kommunikation, auch in nonverbaler Form. Sie verbindet über Sprachgrenzen hinweg und erleichtert das Verstehen anderer Kulturen. Sprach- und Textgestaltung mit musikalischen Mitteln erweitern die Möglichkeiten der Kommunikation und verbessern deren Qualität. Das Zusammenwirken von Musik und Sprache führt zu erhöhten emotionalen Empfindungen. Musikunterricht fördert den physiologisch richtigen, sprachkompetenten und künstlerischen Umgang mit der eigenen Stimme.

Mensch und Gesellschaft
Der Musikunterricht soll das Erkennen der vielfältigen Funktionen von Musik in den unterschiedlichsten Lebensbereichen ermöglichen. Er soll Einblick in die Bereiche Öffentliches Kulturleben, Musik als Wirtschaftsfaktor, Berufswelt Musik, Jugendkultur, Freizeit, Konsum und Unterhaltung, Neue Medien vermitteln. Dadurch soll ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung eines Kulturverständnisses geleistet werden, das von Toleranz und Kritikfähigkeit geprägt ist.

Natur und Technik
Neben Akustik und Instrumentenkunde bildet der Bereich Musik und Neue Medien eine wichtige Schnittstelle zwischen Natur, Technik und Kunst. Daraus ergeben sich neue Anwendungs- und Erkenntnismöglichkeiten, die im didaktischen Feld ihren Einsatz finden.

Kreativität und Gestaltung
Die Fertigkeiten der Reproduktion, Produktion und Improvisation in der Musikpraxis sollen der Entwicklung von Fantasie und Kreativität zugute kommen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen aus individueller Leistung und aus musikalischen Gruppenprozessen sollen den Vorgang musikalischer Bildung und Identitätsfindung unterstützen:

Gesundheit und Bewegung
Die differenzierte Beschäftigung mit Musik trägt zu einer Steigerung mentaler Fähigkeiten bei. Einsichten in die Funktionsweise der menschlichen Stimme sollen zum gesunden Stimmgebrauch anregen. Das Wissen um die physiologischen Grundlagen des Hörens soll zu einem gesundheitsbewussten Hörverhalten führen. Die Körperkoordination soll durch das Bewusstsein für die Vernetzung von Klang, Raum und Zeit gefördert werden. Der Bewegungsbereich wird durch Musik um eine künstlerische Dimension erweitert. Die
Schülerinnen und Schüler sollen Musik als Lebensbereicherung erfahren.

9.16.3 Fachdidaktische Grundsätze

Musikpraxis: Regelmäßiges musikalisches Basistraining ist Voraussetzung für die Heranbildung einer musikalisch geschulten Persönlichkeit. Dabei ist der richtige Umgang mit der Stimme und mit Instrumenten sowie bewusstes Hören zu trainieren. Auf Genauigkeit, Sicherheit und künstlerischen Ausdruck in unterschiedlichen Formen der Präsentation ist besonderer Wert zu legen.

Musikkunde: Die Zugänge zu musikkundlichem Wissen sollen von Klangerlebnissen, Kompositionen und Interpretationen sowie von Lebensbildern von Komponistinnen und Komponisten und Interpretinnen und Interpreten ausgehen. Darüber hinaus ist die Musikkunde in die allgemeinen historischen, kulturellen und philosophischen Entwicklungen der jeweiligen Zeit einzubinden. Der Transfer vom Tun zum Wissen hat in musikpraktischer, multimedialer, fächerübergreifender Form sowie über Aktionen zu erfolgen.

Musikrezeption: Bewusstes Hören bildet die Grundlage für ein ganzheitliches Erfassen von Musik. Dabei ist das unmittelbare Erlebnis von Musikaufführungen wesentlich. Die Begegnung mit Künstlerinnen und Künstlern im schulischen und regionalen Umfeld ist daher anzustreben. Ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit Vertrautem soll Lust und Neugierde auf Neues und Unbekanntes geweckt werden. Das sinnliche Erleben von Musik als lebensbegleitendes Element ist den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Basierend auf einem weit gefassten Musikrepertoire in Verbindung mit einem fundierten musikkundlichen Wissen ist die Fähigkeit zu intellektuellargumentativer Auseinandersetzung mit Musik anzustreben.

Die drei Lehrplanbereiche sind immer im Zusammenhang zu sehen und sind, dem jeweiligen Lernziel entsprechend, zu vernetzen. Dabei sind fächerverbindende, interdisziplinäre und interkulturelle Aspekte zu berücksichtigen. Schulische und außerschulische Projekte und Veranstaltungen sollen die Schülerinnen und Schüler zu künstlerischer Tätigkeit anregen, Gemeinschaftserlebnisse fördern und über den schulischen Rahmen hinaus öffentlichkeitswirksam sein. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die Zusammenar-

beit mit regionalen Kulturinstitutionen zu legen. Die Begegnung mit Ausdrucksformen anderer Kulturen soll zu Respekt und kritischem Verständnis führen.

Die Zugänge zur Musik sollen entsprechend dem geistigen und körperlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler auditiv, visuell, kinästhetisch und emotional vermittelt werden. Dabei sind durch gezielte Kombination unterschiedlicher Lernzugänge die einzelnen Lernebenen Kennen lernen – Erfahren und Erleben – Erlernen, Erarbeiten und Üben – Wissen und Anwenden zielorientiert einzusetzen. Dem Lernziel entsprechende Unterrichtsformen sind anzuwenden.

In allen drei Lehrplanbereichen sind neue Technologien adäquat einzusetzen und zur Unterstützung individueller Lernprozesse zu nutzen. Unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten sind durch die multimediale Aufbereitung und Rezeption von Musik sowie den Einsatz von Medien beim aktiven Musizieren zu ermöglichen. Die Musikpraxis ist Grundlage für Musikkunde und Musikrezeption. Singen und Sprechen nehmen eine zentrale Funktion ein. Dabei ist in Fortsetzung der Unterstufe in der 9. und 10. Schulstufe das handlungsorientierte Arbeiten in den Vordergrund zu stellen. Im Sinne einer wissenschaftsorientierten Vorbereitung mit höherem Abstraktionsgrad sind in der 11. und 12. Schulstufe Musikkunde und Musikrezeption zunehmend zu verstärken. Die Qualität der Musikpraxis bleibt weiterhin eine verbindliche Grundlage. Dies ist über ein regelmäßiges Basistraining musikalischer Fertigkeiten sicher zu stellen. Ein reifes und kritisches Musikverständnis der Schülerinnen und Schüler ist über Erfahrungen mit künstlerischen Prozessen anzustreben.

9.16.4 Kompetenzerwerb

9.16.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.16.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- vokale Literatur kennen (Klassenchor, Sologesang)

vokale Literatur stilistisch unterscheiden

- durch „Nachahmung“ stilistischer Eigenheiten diese empfinden
- Melodien mit starkem Textbezug gestalten
- Grundzüge des vierstimmigen diatonischen Satzes im Rahmen der diatonischen Kadenz aus der Praxis (Gesang) kennen (Kenntnisse der Harmonielehre)
- prinzipielle Strukturmerkmale einzelner Werke kennen, z. B. von Sonaten, Fugen, Suiten und auch anderer Formen der Instrumental- und Vokalmusik
- kompositorische Möglichkeiten im Umgang mit Motiven durch eigene Erfahrung kennen
- die Thematik ‚Musik und Gesellschaft’ im Rahmen der Musikgeschichte anhand von Biographien bedeutender Musiker in ersten Grundzügen kennen

9.16.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- das rhythmische Element in perkussiven Übungen bewusst gestalten
- Beziehungen zwischen musikalischen Erscheinungen und menschlichen Empfindungen, Vorstellungen und Ausdrucksintentionen in ersten Ansätzen erfassen und beschreiben
- fundamentale musikalische Strukturen (Wiederholungen, Variationen und anderer Beziehungen von Tongebilden) in ersten Ansätzen erfassen und beschreiben

9.16.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- sich in musikalische Gruppenprozesse konstruktiv und flexibel eingliedern

9.16.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- eigene Erlebnis- und Gefühlsinhalte mit musikalischen Mitteln in elementarer Weise ausdrücken
- durch den Versuch, eigene Ideen umzusetzen, sich selbst einschätzen
- das Selbstbewusstsein durch Bühnenerfahrung stärken
- den Wert des Übens schätzen: entsprechendes Engagement führt zum Ergebnis

9.16.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.16.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

- die Musikgeschichte von den Anfängen bis hin zu den Entwicklungen der Musik im 20. Jahrhundert und der Gegenwart überblicken
- sich mit dem Thema ‚Musik und Technik' auseinandersetzen können
- fundamentale musikalische Strukturen (Wiederholungen, Variationen und anderer Beziehungen von Tongebilden) erfassen und beschreiben
- Beziehungen zwischen musikalischen Erscheinungen und menschlichen Empfindungen, Vorstellungen und Ausdrucksintentionen erfassen und beschreiben
- Regelhaftigkeiten und metrische Verhältnisse (im rhythmischen Gebiet) erfassen und anwenden

9.16.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- im hörenden und lesenden Betrachten von Musik ein eigenes differenziertes und sachgemäßes Urteil über Musik fällen
- vokale und/oder instrumentale Werke angemessen vortragen
- musikalische Gestaltungsfähigkeit (als Grundfähigkeit) von musikalischer Bewegung und Spannungsprozessen zeigen
- musikalische Prozesse improvisatorisch oder kompositorisch gestalten

9.16.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- sich in musikalische Gruppenprozesse konstruktiv und flexibel eingliedern und diese anregen
- musikalische Elemente und Prozesse differenziert wahrnehmen, auch in der Selbstwahrnehmung

9.16.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- eigene Erlebnis- und Gefühlsinhalte mit musikalischen Mitteln ausdrücken
- Sensibilität für melodische Tonentwicklungen (Melodiegestaltung) und melodische Exaktheit (Intonation) zeigen
- das eigene Darinnenstehen in den Musikfragen der Gegenwart bewusst erleben
- das Selbstbewusstsein durch Bühnenerfahrung stärken
- den Wert des Übens schätzen: entsprechendes Engagement führt zum Ergebnis

9.17 Bildnerische Erziehung

9.17.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Die Kunsterziehung ist ein zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik. In ihr ergibt sich, ähnlich wie in der Eurythmie, die Möglichkeit, latente Fragen der persönlichen Entwicklung, des individuellen Ausdrucks und der ganz unterschiedlichen Urteilsformen übend anzuwenden und zu hinterfragen.

Dabei erleben die Schülerinnen und Schüler sich, die Klassen- und Schulkameraden, aber auch die Lehrerinnen und Lehrer in einer sehr intensiven Weise, denn nichts ist so offenbarend wie der tätige Umgang mit der künstlerischen Übung. Da diese Übung fast immer im Zusammenhang mit der Gruppe stattfindet, darüber hinaus aber auch in einem Raum, in dem die Arbeiten der anderen Klassen immer zu sehen sind, entstehen hier Berührungspunkte ganz spezieller Art, die vor allem den Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz betreffen.

Die Freude am Experimentieren soll entwickelt bzw. verstärkt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Ahnung davon bekommen, welche Bedeutung die Kreativität für das Menschsein an sich hat.

Neben dem Erreichen der elementaren fachspezifischen Lernziele sind die individuellen Begabungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gezielt zu entwickeln und intensiv zu fördern. Gehobene Anforderungen im Rahmen anspruchsvoller Aufgaben, die den Einsatz aller gewonnenen Einsichten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler herausfordern, sind zu stellen.

A) Kunstgeschichte, Kunstreise (Architektur), Kunstexkursion

Zur künstlerischen Betätigung im Bereich der Kunsterziehung tritt als historische und theoretische Vertiefung im Rahmen der Hauptunterrichtsepochen die Kunstgeschichte. Dieses Fach wird in der Oberstufe als selbständiger Gegenstand geführt.

Aufgabe des Kunstunterrichts ist es, Interesse und Verständnis für Kunst zu wecken. Dabei geht es vor allem darum, im Umgang mit der Kunst bestimmte seelische Fähigkeiten zu üben und zu entwickeln. Alle vier Klassen der Oberstufe übergreifend, sind hier vor allem drei Aspekte hervorzuheben:

1. Sensibilisierung der Sinneswahrnehmungen; Schulung intensiveren, wacheren und bewussteren Sehens und Hörens
2. Bilden des ästhetischen Urteilvermögens im Umgang mit den Raum- und Zeitkünsten; Schulung eines verfeinerten und differenzierteren Wahrnehmens von Qualitäten
3. Kennen und Verstehen lernen kunst- und kulturgeschichtlicher Entwicklungsschritte und deren Zusammenhang mit dem bewusst seinsgeschichtlichen Entwicklungsgang der Menschheit.

Dem neuen Gewicht, das die naturwissenschaftlichen Fächer von jetzt ab bekommen, will der Kunstunterricht eine Art Gegengewicht entgegenstellen. Gegenüber einer Welt, in der unumstößliche naturgesetzliche Notwendigkeiten herrschen, soll die Begegnung mit der Welt der Kunst den Blick in einen Raum der Freiheit menschlicher Existenz öffnen. In der Bildwelt der Kunst erleben die Schülerinnen und Schüler eine Welt der Leichte, der «Levitation».

Dem idealischen Streben der jungen Menschen nach dem Vollkommenen können große Kunstwerke eine erste Antwort sein: Sie können das Suchen nach dem Idealen wenigs-

tens im Bild befriedigen und die Ahnung wecken, dass sich im Schein des Bildes eine geistige Wirklichkeit offenbart.

Die Thematik des Kunstunterrichtes in den vier Klassenstufen ist orientiert an den inneren Forderungen und Bedürfnissen des Heranwachsenden, ist aber im Übrigen in der Stoffwahl und der Setzung der Schwerpunkte ganz offen lassend. Der Lehrer hat die Freiheit, die Stoffgebiete zu bevorzugen, die seinen Kenntnissen, Möglichkeiten und Neigungen entsprechen. Das «Wie» und die Altersgemäßheit sind wichtiger als das «Was».

Die Lust am künstlerischen Schaffen an den verschiedensten Materialien entwickeln zu können, ist entscheidend und hilft die eigene Unvollkommenheit aushalten zu lernen sowie sich übend der Herausforderung zu stellen. Die Erfahrung von Entspannung, Stille, Besinnlichkeit und meditativer Konzentration im künstlerischen Tun fördert die Kreativität.

Die bildenden Künste («Raumkünste») Malerei und Plastik sind Thema des Unterrichts in der neunten Klasse. Das Betrachten großer Meisterwerke soll bei den Schülerinnen und Schülern Freude und Begeisterung am Schönen und Großen der Kunst wecken. Dabei geht es zunächst vor allem um eine Sensibilisierung und Verfeinerung des Empfindens, um Wachheit des Beobachtens, um Sehen-Lernen. Fragen der Komposition und der Form werden vorerst nur in einfacher Art und eher andeutend besprochen. Das ästhetische Urteil soll sich zunächst am Kennenlernen und Erleben großer Meisterwerke schulen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Betrachtung liegt darin, den Blick auf das charakteristisch Andersartige der drei ausgewählten Epochen zu lenken: Was ist für den Ägypter «schön»? Wie erlebt der Grieche Schönheit? Welches Schönheitsideal, welchen Schönheitsbegriff entwickelte die Renaissance? Am Bild der Kunstentwicklung kann etwas vom Entwicklungsgang der Menschheit ablesbar werden; die Stufenfolge «Ägypten – Griechenland - Renaissance» kann Schritte der menschlichen Bewusstseinsentwicklung sichtbar machen.

In der zehnten Klasse gilt es dann, Kriterien zur Urteilsfindung im Kunstästhetikunterricht zu suchen. Was ist ein künstlerischer Stil? Was ist Ausdruck einer Epoche? Sympathie und Antipathie sind schlechte Ratgeber diesbezüglich! Das wird von dem jungen Menschen nicht nur erlebt, sondern auch als unzureichend abgelehnt. Aus dem Kunstwerk selbst, das eben auch in seinem Zeitbezug zu sehen ist, müssen Beurteilungskriterien entwickelt werden. Erste Schritte auf dem Weg zur «anschauenden Urteilskraft» (wie dies Goethe formulierte) sollen nun gemacht werden. Dabei müssen Stand- und Gesichtspunktänderungen erfolgen. Dies erzieht zur ästhetischen Toleranz, zum ästhetischen Verstehen, wenn man z.B. forschend der Frage nachgeht: Wie war es dem Renaissance-Menschen im Gegensatz zum Menschen des Mittelalters möglich, in der Kunst seine Seelenprobleme, seine Daseinsfragen zu artikulieren?

Waren im Deutschunterricht des zehnten Schuljahres mit den Schülerinnen und Schülern Übungen in der Poetik-Epoche durchgeführt worden, muss nun dieser Bereich des künstlerischen Schaffens ebenfalls in die Kunstbetrachtung miteinbezogen werden. So treten in der plastisch-malerischen und in den sprachlich-musikalischen Künsten die Schüler aus dem Raum in die Zeit. Dieser Doppelaspekt verlangt nun auch in der elften Klasse ein erweitertes Untersuchungsinstrumentarium. Die Begriffe «apollinisch-dionysisch» gilt es daraufhin zu untersuchen und prüfend anzuwenden. An Beispielen aus dem Altertum bis hin zur Moderne kann das versucht und durchgeführt werden.

Totalität, Zusammengehörigkeit der Künste waren Themen der elften Schulstufe. In der zwölften Klasse erfährt dieses Thema eine nochmalige Steigerung und soll zu einem (vorläufigen) Abschluss innerhalb der Schulzeit kommen: Gemäß der Forderung für das zwölfte Schuljahr, den Stoff unter universale Gesichtspunkte zu stellen, soll ein Überblick über die Gesamtheit der Künste den Rahmen bilden. Hauptthema des zwölften Schuljahres ist die Architektur. Erst

jetzt kann der junge Mensch wahres Verständnis für Architektur finden. Sein Körperbau, genauer die Statik seines Knochengerüstes, ist so weit entwickelt, dass er sich aus der eigenen Leiblichkeit heraus in die statisch-konstruktiven Gesetze der Architektur einfühlen und sie innerlich «verstehen» kann. Die Architektur wird als universale Kunst betrachtet, welche die übrigen Künste in ihren Bereich einbezieht und integriert. Das kann zur Idee des Gesamtkunstwerkes führen. Im Zusammenhang damit versucht ein eigenes Kapitel Kunstphilosophie («Ästhetik») dem Erkenntnisbedürfnis des Zwölftklässlers gerecht zu werden. Die Architektur wird in ihrer Sonderstellung betrachtet, die sie unter den Künsten hat. Ihre Entwicklung wird dabei unter einem dreifachen Aspekt behandelt: unter dem Gesichtspunkt der künstlerischen Gestaltung, der technischen Konstruktion und der sozialen Funktion. Die großen Entwicklungsschritte werden dabei an bedeutenden, exemplarischen Bauwerken gezeigt. Dabei kann die Betrachtung unter die verschiedenartigsten Leitmotive gestellt werden, etwa: Entstehung und Entwicklung des Innenraumes, Raum und Baukörper, Raumqualitäten (z.B. Longitudinal- und Zentralraum), Raumcharakter als Ausdruck einer religiösen Grundhaltung usw. Am Entwicklungsgang der Architektur sollen die kultur- und bewusstseinsgeschichtlichen Stufen der Menschheitsentwicklung gezeigt werden. Dass die Betrachtung der Architektur - anhand solcher und anderer Leitgedanken - bis in die unmittelbare Gegenwart geführt werden soll, versteht sich von selbst.

Verlangt die Funktion „funktionsgerechtes“ Bauen? Wie kann die Erlösung der Form aus der Funktion erfolgen? Gestaltungs-Architekturfragen in viel umfassenderer Weise sind somit angesprochen; nicht zuletzt zentrale Fragen der Sozialgestaltung, der Sozialarchitektur. Modelle, Utopien und Versuche im Hinblick auf ein Gesamtkunstwerk sollen mit den Schülern besprochen, erarbeitet und, wenn möglich, erlebt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Abschlussreise der zwölften Klasse zu sehen, die als Kunstreise organisiert wird, um die Architektur einer gewachsenen Stadt intensiv zu erforschen.

B) Zeichnen (Grafik)

Der Zeichenunterricht unterscheidet sich deutlich vom Malunterricht. Die gezeichnete Form ist stets Resultat, etwas zur Ruhe Gekommenes, radikaler ausgedrückt: etwas «Abgestorbenes». Es geht aber bei diesem Zeichenunterricht nicht primär um das Resultat, sondern vor allem um den Prozess, um die Fertigkeit und die durch diese Tätigkeit entstehende Empfindung. Die Empfindung hängt aber mit der Form zusammen, wird durch sie ausgelöst und gebildet. Es ist dies, wie beim Malen, der sinnlich-sittliche Bereich der Formen.

Solange die künstlerische Betätigung eingebettet war in ein bestimmtes Fach, waren die einzelnen Schülerinnen und Schüler und auch die Gemeinschaft nicht in dem Maße mit dem Element der Begabung konfrontiert, wie das nun in der Oberstufe der Fall ist. Diese Situation zu Beginn der Oberstufe ist nicht unkritisch, da die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler nicht nur auf ihre individuellen Fähigkeiten verwiesen werden, sondern auch erleben müssen, wie die kindlichen Fantasiekräfte nachgelassen haben. Was früher an Einfallsreichtum, an Genialität oft selbstverständlich zur Verfügung stand, verlangt nun mehr und mehr nach einem «Schlüssel», um diese Räume wieder betreten zu können. Die Lehrerinnen und Lehrer können also nicht unmittelbar das fortsetzen, was den Schülerinnen und Schülern in der Unterstufe möglich war. So muss der Ausgangspunkt vielmehr bei den im achten Schuljahr erlebten Impulsen liegen, die beim Zeichnen entstanden sind, und an dem erwachten Interesse für alles Praktische anknüpfen. Dem wird durch die Einrichtung ganz bestimmter Fachbereiche, z.B. Tischlern, Schneidern, Kupfertreiben oder Schmieden und Buchbinden, entsprochen.

Aufgabe ist also:

1. an den Sinn für Praktisch-Konkretes anknüpfen

2. das Konkrete aus seiner Zweckgebundenheit erlösen und zum Künstlerischen steigern.

zu 1: Der Umgang mit den Zeichenmaterialien, Reiskohle, Pittkreide, Rötel, Tuschfeder, oder den Schneidmessern für Linoldrucke bzw. der Gebrauch der Radiernadel kann und muss streng geübt werden. Gerade letzteres, was dann zum Tiefdruck führt, verlangt eine gute Kenntnis und sichere Handhabung komplizierter technischer Abläufe.

zu 2.: Für den jungen Menschen im neunten Schuljahr ist neben dem äußeren Konkreten das Erleben von Hell und Dunkel, Licht und Schatten auch seelisch konkrete Erfahrung.

Wird nun beides zusammengebracht, ordnen sich Technisch-Praktisches und Seelisch-Konkretes im gestalterischen Prozess zu bildnerischen Gesetzmäßigkeiten. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler in ein neues Verhältnis zu den Licht- und Finsterniskräften treten.

Ein drittes Unterrichtsziel muss aber noch angeführt werden: Auch im Zeichenunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, exakt, gründlich und scharf zu beobachten. In einer Zeit der Urteils- und Kritikfreudigkeit ist es geboten, auf den Unterschied und die Verfänglichkeit von

Vorurteilen und begründeten, aus der Sache resultierenden Urteilen hinzuweisen. Übungen im genauen Wahrnehmen sind dafür unerlässlich. Im Sachzeichnen, im Kopieren, im Zeichnen nach der Natur werden solche Urteile nicht nur benötigt und geschult, sondern sie müssen auch die Grundlage bilden für die sachgerechte Verwendung der zeichnerischen Materialien und Techniken.

In der Plakatgestaltung erproben die Schülerinnen und Schüler die

Ausdrucksmöglichkeiten von Farbe und Form für gebrauchsgrafische Zwecke. Sie schulen ihr Empfinden für das Zusammenwirken von Bild und Schrift und sollen in der Auswahl möglichst sparsamer und dadurch wirkungsvollerer Mittel Sicherheit erlangen. Es werden Plakate für Veranstaltungen aus dem Schulleben (Theateraufführungen, Sommerfeste, Basare etc.) entworfen und gestaltet, ebenso einfache Schriften. Die Techniken: Collagen, Walzendruck (Schablonen), Monotypie, farbiger Linoldruck; das Material: Papiere (auch farbige) und Aqua-Druckfarben.

Die Schulung des Wahrnehmungsvermögens für die künstlerische und die naturgegebene Form ist eine wesentliche Aufgabe der Kunsterziehung, die im Zeichnen besonders geübt werden kann. Hier kann über die Hereinführen der Willenstätigkeit in die Sinneswahrnehmung die Ausbildung einer Empfindung für die Möglichkeiten der bildnerischen Mittel z.B. mit dem Hell-Dunkel erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Techniken und gestalterischen Erfahrungen selbstständig in bildnerischen Arbeitsprozessen einsetzen können (Vorskizze, Skizze und ausgeführte Zeichnung als Arbeitsablauf eigenständig durchführen).

Die nächste Aufgabe liegt dann in der intensiveren Auseinandersetzung mit formalen Problemen und dem bewussteren Einsetzen der bildnerischen Mittel bis hin zur Abstraktion.

C) Malen

Gibt es beim Hell-Dunkel- und Schwarz-Weiß-Zeichnen oft nur eine richtige Möglichkeit, die einen «gezwungen», besser, verpflichtet hat, ihr künstlerisch zu

entsprechen, ist das beim Malen mit Farben völlig anders. Gerade die schier unerschöpflichen Möglichkeiten farblicher Differenzierung wirken befreiend und darüber hinaus seelisch orientierend. Diese Orientierungshilfen aufgrund von Neuentdeckungen im tätigen Vollzug des Malens können den Willen des jungen Menschen aktivieren. Das, worauf es ganz allgemein in der Kunst ankommt, macht vor den Toren der Schule nicht Halt. Der

Kunstlehrer und die künstlerisch arbeitenden Schüler sind gleichermaßen Betroffene: «Es ist deutlich gesagt,

worauf es in der Kunst ankommt: Nicht auf ein Verkörpern eines Übersinnlichen, sondern auf ein Umgestalten des Sinnlich-Tatsächlichen. Das Wirkliche soll nicht zum Ausdrucksmittel herabsinken: nein, es soll in seiner vollen Selbstständigkeit bestehen bleiben; nur soll es eine neue Gestalt bekommen, eine Gestalt, in der es uns befriedigt ... Das ist nicht die ‹Idee in Form der sinnlichen Erscheinung›, das ist gerade das Umgekehrte, das ist eine ‹sinnliche Erscheinung in der Form der Idee› (Steiner):

Aufgabe für den Unterricht wird sein, den Schülerinnen und Schülern das Empfinden zu geben, aus dem ‹Schwarz-Weiß› zum ‹Erleben des Farbigen› aufzuwachen. Wenn die Schüler das Malen als Ausdruck für seelisch-differenziertes Empfinden der Welt und den Menschen gegenüber übend erleben, können sie im und durch das Malen Orientierungs- und Anregungshilfen für eine vielschichtigere Welt-Anschauung gewinnen. Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler im Malen die Frage nach der Aufgabe und dem Sinn der Kunst entdecken und daran stellvertretend Fragen nach dem Sinn ihres Tuns besprechen. Die bildschaffenden Kräfte sollen hervorgerufen, gepflegt und geübt werden, um sie verfügbar zu machen für all das, bei dem es auf „«reale Imaginationen», auf «zukunftsorientierte, konkrete Fantasien» ankommt.

Mit dem Aufgreifen der malerischen Erfahrungen aus der Unterstufe kann ein nun stärker bewusstes Anwenden der Farbe durch das Erfassen ihrer Eigenart und Ausdrucksmöglichkeiten angelegt werden. Die Suche nach adäquatem Ausdruck bestimmter Erlebnisse durch Farbe und Form führt zum Empfinden von und sich Einfühlen in den Ausdruckswert der Farben und kann so zu einem allmählichen Finden eines persönlichen «Stils» aus den objektiven Gegebenheiten heraus führen.

Der Übergang von der flüssigen Tiegelfarbe beim Aquarellieren zur Arbeit mit der «festen» Ölfarbe (bzw. Acrylfarbe) und der Palette stellt für die Schülerinnen und Schüler eine große künstlerische Herausforderung dar. Es ist von daher zu prüfen, ob die Ölmalerei nicht zur Überforderung wird, wenn die handwerklichen Voraussetzungen, die dieses Malmittel erfordert, nicht gründlich geübt werden können. Ist dies positiv entschieden, sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, diese Techniken im Hinblick auf Ausdrucksabsichten und Zweckbestimmung selbstständig zu beurteilen.

Reflexion findet größtenteils im «Kunstgeschichteunterricht» statt, das Besprechen von Schülerarbeiten jedoch im Malunterricht; es soll dem Erkennen des Zusammenhangs von Inhalt und Form, der Wirkung von Gestaltungsmitteln, der Lesbarkeit einer Mitteilung und ihrer Aussagekraft dienen.

Es hat sich bewährt, die Malaufgaben einer Epoche unter ein einziges übergeordnetes Thema zu stellen, das vielfältig variiert werden kann. Dabei sollen die Problemstellungen und Arbeitsvorgänge in zunehmendem Maße von den Schülerinnen und Schüler selbst bestimmt werden können. Aufgabe des Lehrers, der Lehrerin ist es, Hilfestellungen bei der Bewältigung von Entscheidungsschwierigkeiten zu leisten und die Schülerinnen und Schüler thematisch, technisch, gestalterisch und arbeitsorganisatorisch zu beraten. Ihnen soll Gelegenheit geboten werden, auch Arbeiten größeren Umfanges zu wählen und nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Die Wahlmöglichkeit ist stets zur Konzentration und Vertiefung zu nutzen und darf nicht zu oberflächlicher Beschäftigung mit zu vielen Teilaufgaben führen.

D) Plastizieren (plastisches Gestalten), Steinhauen

Das Plastizieren wird aus dem Zusammenspiel der Hände, die einen Innenraum bilden, aus der «Hohlhand» also, entwickelt. Es geht nicht um ein additives Ton- oder Plastilin-

auftragen, sondern zunächst um ein Gestalten aus der Gesamtheit (Kugel). Aus Druck und Gegendruck entstehen die Flächenformen. Wird das Zeichnen von dem «durch das Auge gehenden Willen» (Rudolf Steiner) korrigiert und geführt, so fühlt die Hand die Flächen und wird zum Wahrnehmungs- und Gestaltungsorgan.

Im Plastizier-Unterricht der Oberstufe geht es darum, die manuelle Geschicklichkeit in der Bearbeitung verschiedener Materialien weiterzubilden. Dazu muss auch das handwerkliche Können geschult werden. Wichtig vor allem ist es jedoch, in ein «zweckfreies» künstlerisches Tun einzutauchen. Der schöpferische Prozess als solcher wird ins Erleben gehoben. Dem Jugendlichen soll ein Feld geboten werden, auf dem er stufenweise sowohl die Eigengesetzlichkeit der künstlerischen Mittel als auch die Freiheit des Ausdruckswillens erfährt.

Der plastische Unterricht hat die Möglichkeit, entfaltend und differenzierend auf das Empfindungsleben der Schülerinnen und Schüler zu wirken. Zugleich wird die Schaffensfreude und Gestaltungslust gefördert. Die Schülerinnen und Schüler werden noch einmal mit den Grundlagen plastischen Gestaltens vertraut gemacht und erleben dabei die verschiedenen Flächenformen. Durch das Erkennen plastischer Qualitäten können sie eine zu stark ans Naturalistische gebundene

Formvorstellung überwinden. Im Erleben der Formen von Innen und Außen als neuem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler können sie organische von anorganischer Gestaltbildung unterscheiden lernen.

Nach dem Erüben der plastischen Grundelemente kann zum einen die Bewegung der Form und zum anderen die seelische Ausdruckskraft der Form im Vordergrund der plastischen Gestaltung stehen. In der Beschäftigung mit der Plastik sollen die Schülerinnen und Schüler zu einer gewissen Reife und Selbstständigkeit kommen, wobei sie die Möglichkeit haben, einen freien Umgang mit den Formen zu entwickeln, die sie kennen gelernt haben. Die Anwendung aller bisher gemachten Erfahrungen kann schließlich zu einem ersten Kennen lernen bildhauerischer Techniken an einer größeren Arbeit führen.

9.17.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Analysieren und Beurteilen der ästhetischen Strukturen von Schrift- und Bildsprache; Erweitern des Fachvokabulars; Entwickeln und Anwenden rhetorischer und textgestaltender Fähigkeiten Im Rahmen fachspezifischer Aufgaben im Vorfeld wissenschaftlichen Arbeitens.

Mensch und Gesellschaft
Erkennen von Funktion und Bedeutung der Kunst und der visuellen Medien im gesellschaftspolitischen Kontext; Wechselbeziehungen zwischen ästhetischen Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Entwicklungen innerhalb und außerhalb Europas kennen; Aufspüren gesellschaftlicher Normen und Klischees in visuellen Darstellungen; Auseinandersetzen mit der Thematisierung geschlechtsspezifischer Rollenbilder in Alltag, Kunst und Medien; Entwickeln von Verantwortungsbewusstsein bei der Mitgestaltung der Umwelt.

Natur und Technik
Erforschen der sichtbaren Umwelt durch gestaltendes Abbilden; Erkennen des Einflusses von Technik und Technologien auf die Entstehung und Entwicklung ästhetischer Phänomene; Erkennen von Wechselbeziehungen zwischen künstlerischen Gestaltungsstrukturen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten; Entwickeln von Kompetenzen im Umgang mit apparativen Medien im Dienste von Kommunikation, Produktion, Dokumentation und Präsentation.

Kreativität und Gestaltung
Transferieren von kreativer Kompetenz aus dem Lernfeld Kunst in alle Bildungsbereiche; bildnerisches Denken und Gestalten als verfügbare Methode zu kreativem Handeln gebrauchen können; Entwickeln von Problemlösungsstrategien, experimentellen Vorgangsweisen, paradoxen Zugängen, divergierendem Denken, Versuch-Irrtum-Lernen, Modellkonstruktionen; konstruktives und kreatives Umgehen mit „Fehlern"; Entwickeln von praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Geräten, Werkzeugen und Materialien.

Gesundheit und Bewegung
Ausbilden der sinnlichen Fähigkeiten zur qualitätsvollen Kommunikation mit der Umwelt; Entwickeln der emotionalen Bildung durch bewussten Umgang mit Gefühlen und persönlichen Stärken und Schwächen; Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen des menschlichen Körpers in Kunst und Kultur; Erkennen ergonomischer Aspekte in Architektur und Design; Steigern der Lebensqualität durch schöpferische Tätigkeit und durch Kunstverständnis.

9.17.3 Fachdidaktische Grundsätze

Der Unterricht muss auf den in der Unterstufe erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen aufbauen. Durch eine Vielfalt an Inhalten, Methoden, Materialien und Techniken ist den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.

Die Unterrichtsgestaltung hat zwischen hilfreicher Einschränkung und notwendiger Offenheit einen Rahmen für komplexe Lernsituationen zu schaffen und vielfältige Lernchancen zu ermöglichen. Dazu gehört auch das Nutzen des Bildungspotentials, das in der konstruktiven Wechselbeziehung zwischen praktischer Arbeit und Reflexion wirksam wird.

Die Möglichkeit, die bildnerische Arbeit in einen größeren Sinn- und Produktionszusammenhang zu stellen, ist im Rahmen von Projekten zu wechselnden Themenkreisen zu nutzen. Formen des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts sind in allen Schulstufen anzustreben, um über fachspezifische Zugänge Einsichten in gemeinsame Problemfelder zu gewinnen.

Die Lerninhalte sind im Hinblick auf persönliche Interessens- und Lebensbereiche in zunehmendem Maße von den Schülerinnen und Schülern mitzubestimmen und eigenverantwortlich zu bearbeiten. Bei der Auswahl haben die Lehrerinnen und Lehrer Entscheidungshilfen anzubieten und bei der Umsetzung der Aufgabenstellung thematisch, technisch, gestalterisch und arbeitsorganisatorisch zu beraten.

Erscheinungsformen und Entwicklungslinien der bildenden und angewandten Kunst, der Architektur und der visuellen Medien sind exemplarisch in thematisch-funktionellen Zusammenhängen unter Beachtung der chronologischen Zuordnung und der zeitbedingten Besonderheiten zu erschließen. Diese Methode baut ein vernetztes Wissen auf, entwickelt Verständnis und fördert Fähigkeiten, die für Transferleistungen und die Bewältigung komplexer Inhalte notwendig sind.

Durch geeignete Rahmenbedingungen ist im Bereich der Reflexion das selbstorganisierte Erarbeiten von Lerninhalten durch die Schülerinnen und Schüler zunehmend zu fördern. Sowohl die qualitative Erarbeitung der praktischen Lernziele und deren notwendige reflektorische Einbettung als auch der Anspruch auf lebensbegleitende Pflege der persönlichen kreativen Ressourcen stellen besondere Anforderungen an den Organisationsrahmen der Lernprozesse. Die Doppelstunde als minimale Zeiteinheit des Unterrichtsgeschehens ist eine Voraussetzung dafür.

Da in der Erarbeitung der Fachinhalte der Bildnerischen Erziehung eine sinnlich-anschauliche Form der Auseinandersetzung von besonderer Bedeutung ist, sind Einsatz und Ergiebigkeit der Lehrmittel von besonderer Wichtigkeit. Bei der Wahl der Bildmedien ist auf Effizienz und optimale Qualität zu achten. Nach Möglichkeit ist die direkte Begegnung mit Kunst im Original anzustreben

9.17.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe

9.17.4.1 Fachkompetenz

Kunstgeschichte

Klassenstufe 9 bis 12

- Charaktermerkmale von Plastik, Relief, Mosaik, Fresko, Malerei beschreiben und anwenden
- statuarische Typen der Plastik nach Herkunft (Ägypten/Griechenland) unterscheiden
- Entwicklung der griechischen Plastik kennen
- Darstellungsformen in Relief und Malerei kennen
- Ansätze architektonischer Formen kennen
- Anfänge der christlichen Kunst kennen
- spätmittelalterliche Darstellungen zu denen der Renaissance unterscheiden
- Zusammenhang Künstler - Zeit – Werk (Leonardo, Michelangelo, etc.) erkennen
- die Begriffe «apollinisch-dionysisch» in der Kunstbetrachtung sachgemäß anwenden
- Architektur als Gestaltungsprinzip interpretieren
- Entstehung/Entwicklung von Raum, Innenraum, Baukörper erläutern
- Unterscheidung von Raumqualitäten darstellen
- Architektur in Zeit und Umwelt einordnen
- Architektur als Ausdrucksmittel einer Geisteshaltung verstehen
- Architekturepochen anhand charakteristischer Merkmale unterscheiden und einordnen
- Erfassen und Anwenden der „Eigenart“ einzelner Farben
- aus dem Farberleben gestalten
- Pinselführung und Struktur, die sich bei Ölmalerei ergibt, erkennen
- Techniken des lasierenden, schichtenden oder auch aus der flüssigen Farbe sich ergebenden, lockeren Malens frei anwenden
- Körper-, Schlag- und Luftschatten zeichnerisch umsetzen
- einen einfachen Innenraumes mit Lichteinfall (Lichtwurf) und Schattenwirkungen zeichnerisch umsetzen
- Auflösung der Fläche zu Strukturen beherrschen
- kontinuierliche, weiche Übergängen von Hell- bis Dunkelgrau umsetzen
- Flächen differenziert gestalten
- Hell-Dunkel als tragendes Element der Bildkomposition einsetzen
- Funktionen und Stilaspekte der Handzeichnung erkennen
- das Sinnlich-Reale durch Konstruktion erfassen
- räumliche Zusammenhänge durch dreidimensionale Skizzen und Modelle veranschaulichen
- gegenständliche Themen mit verschiedenen bildnerischen Mitteln darstellen
- die „plastische Haut“ bewusst beobachten
- Umwandlung naturalistischer Formen zu einer künstlerischen Einheit, Vereinfachung, Stilisierung wahrnehmen und gestalten
- einzelne Formelemente zu einem geschlossenen Ganzen zusammenfassen, z.B. in einer Rosetten-Gestaltung
- polare Gefühle (z.B. Trauer - Freude) darstellen als „Gespräch zweier Formen miteinander

- selbstständig Gestaltungsaufgaben ergreifen und in einer angemessenen Technik realisieren

Zeichnen (Grafik)

Klassenstufe 9 bis 12

- ungegenständliche Grundübungen zum Erfassen der Ausdrucksmöglichkeiten des Hell-Dunkel
- Herstellung des Gleichgewichts auf der Fläche bei allen Übungen
- Bewegungsrichtungen, Bewegung und Gegenbewegung
- Schwerpunkte bei der Verteilung der bildnerischen Elemente auf der Fläche
- verschiedene Arten der Flächenbildung: weich - modellierend, klar - umgrenzt, transparent - geschichtet
- gegenständliche Aufgaben, die sich aus den vorangegangenen Übungen ergeben
- angewandte organische und kubische Formen
- verschiedene Lichtwirkungen in Landschaftsstimmungen
- Zeichnen nach der Natur auf Exkursionen
- Verwertung der Skizzen zu freier Komposition
- Aufbau der Zeichnung aus kleinen Elementen in Schraffurtechnik, die intensives Beobachten eines langsamen Entwicklungsprozesses ermöglicht
- Aufbau der Zeichnung aus geschlossenen Flächen, Linien oder verschiedenen Strukturen
- Übungen zum Studium der Grundformen: Kugel, Würfel, Pyramide, Zylinder, Kegel, Ikosaeder, Pentagondodekaeder u.a
- Darstellung von Körper-, Schlag- und Luftschatten
- freies Kombinieren der einzelnen Bildkörper zu Bildkompositionen
- Darstellung eines einfachen Innenraumes mit Lichteinfall (Lichtwurf) und Schattenwirkungen
- Umsetzen eines Dürer-Stiches oder Holzschnittes in Kohlezeichnung
- Funktionen und Stilaspekte der Handzeichnung, z.B. als Vorzeichnung, Skizze, Studie oder eigenständige künstlerische Ausdrucksform
- Erarbeiten verschiedener Zeichenstrukturen im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schwarz-Weiß-Kunst seit dem 15. Jahrhundert (Übungen nach Holzschnitten von Dürer)
- Erfassen des Sinnlich-Realen durch Konstruktion, Perspektive, Linie und Schattierung, die die plastischen Formen umgreifen
- Auflösung der Fläche zu Strukturen; Strukturübungen
- gegenständliche Themen mit den bisher erarbeiteten bildnerischen Mitteln, mit dem Schwergewicht auf einem betont rhythmisch gegliederten Bildaufbau, z.B. Aufbau einer Gebirgslandschaft aus verschiedenen Strukturen oder stark bewegte Bäume mit Akzent auf dem Linearen
- Umsetzen einer gezeichneten (Kopf-)Studie in Linoldruck
- Übungen im Linolschnitt: Zusammenhang zwischen Ausdrucksabsicht und Einsatz der Mittel (materielle und gestalterische wie z.B. Rhythmus, Kontrast, Proportion)
- Druckgrafik als Medium der Vervielfältigung, der Reproduktion und als gestalterische Ausdrucksmöglichkeit
- Übungen im Radieren: von der Skizze zum fertigen Druck einer Landschaft und vom Stimmungsbild zur figurativen Landschaftsgestaltung
- Radieren auf Kupferplatte, Verwendung einer Radiernadel und Radierpresse, Umgang mit Radierfarben
- Plakatgestaltung

Malen

Klassenstufe 9 und 10

(Falls andere bildnerische Techniken in der 9. bzw. 10. Schulstufe eingesetzt werden, sind diese Inhalte der 11. Klassenstufe zuzuordnen.)

- Umsetzen von Schwarz-Weiß (Radierungen z.B. von Dürer, Rembrandt, Munch u. a.) in Farbfantasie (Entwicklung der Farbfantasie am Motiv als Grundlage zur Entfaltung der freien malerischen Fantasie)
- Grundübungen zum Erfassen der Eigenart einzelner Farben
- gegensätzliche Farbklänge (Warm - Kalt, Harmonie - Dissonanz etc.), Dreiklänge
- vielfältige Übungen zur Farbenlehre
- gegensätzliche Themen, die ganz aus dem Farberleben gestaltet werden.

Klassenstufe 11

- Natur- und Landschaftsstimmungen (Sonnenauf- und -untergang, Mondstimmungen ...)
- Baum- und Blumenstudien (z.B. Bäume im Sonnenschein, im Sturm, im Regen)
- Anwendung der Goetheschen Harmonie- und Disharmonielehre
- Umsetzung bestimmter seelischer (oder musikalischer) Vorgänge in Farbe und Form:
- Freude - Trauer, Adagio - Allegro u.a.
- freies Nachschaffen kunstgeschichtlicher Beispiele, z.B. Impressionisten – Expressionisten (*gegebenenfalls in der 12. Klassenstufe*)

Klassenstufe 12

- der Mensch als Motiv
- das Inkarnat
- menschlicher Kopf (männlich, weiblich, Kind, Jugendlicher, Greis) im Profil, en face und in anderen Stellungen
- allenfalls: freies Nachschaffen kunstgeschichtlicher Beispiele, z.B. Impressionisten - Expressionisten

Plastizieren (plastisches Gestalten)

Klassenstufe 9 bis 12

- Erproben der plastischen Grundelemente mit Modellierton im Relief, z.B.:
- Komposition aus ebenen Flächen
- Komposition aus nach außen und nach innen gewölbten Flächen
- Komposition aus in sich verwundenen Flächen
- die Bedeutung der in sich verwundenen Fläche als Bewegungsausdruck
- vom Relief zur Raumfläche
- von der Raumfläche zur Vollplastik
- Modellieren einer Vollplastik, die nicht nur von allen Seiten einen befriedigenden Anblick bieten soll, sondern die vollplastisch gedacht ist. Wie beim Relief wird in der Regel von plastisch geometrischen Grundformen ausgegangen. Diese Grundformen können bis zur Tiergestalt weiterentwickelt werden. Gegebenenfalls werden dabei geeignete Motive aus der Kunstgeschichte aufgegriffen.
- die plastische Form als Bewegungsausdruck
- Formbewegung als Verlagerung der Massen
- Übergang von statisch geometrischen zu dynamischen Formen
- eine Reihe von Plastiken, die einzelne Stadien einer Bewegung festhalten
- Umsetzung einer organischen Bewegung in eine künstlerische Form

- die abstrakte Form ins Konkret-Motivische führen
- die menschliche Gestalt als Ausdrucksträger: Entsprechende kunstgeschichtliche Anregungen werden herangezogen (mittelalterliche Plastik, z.B. Portalfiguren von Chartres, expressionistische Plastik, z.B. Barlach, Kollwitz, abstrakte Plastik, z.B. Arp, Bill, Moore).
- die Plastik als Ausdruck geistiger Intention: Dieses Thema lässt sich z.B. an der Gestaltung eines menschlichen Kopfes oder einer Figurengruppe ausführen. Es wird versucht, die Individualität aus der Form heraus zu gestalten:
    - Die Proportionen des Gesichtes als Ausdrucksträger
    - Vereinseitigung bestimmter Tendenzen des Gesichtes, Grimasse, Karikatur, tierartiges Gesicht
    - Charakterstudien anhand von Köpfen, die Physiognomie als Spiegel menschlicher Stimmungen Theatermasken, die tragische Maske, die komische Maske Selbstporträt
- Ein Modell in Ton kann in eine Steinplastik umgesetzt werden.

9.17.4.2 Methodenkompetenz

- den Gestaltungsprozess verstehen und diesen verantwortungsvoll organisieren
- Einsichten in räumliche Zusammenhänge zeigen
- Informationen beschaffen, aufbereiten und selbst auswerten
- eigene Arbeiten und Prozesse sowie die anderer reflektieren und beurteilen
- Form- und Stilelemente in eigenen Kompositionsversuchen anwenden
- Charaktermerkmale in eigenen Entwürfen, Skizzen, Gestaltungen zeichnerisch-plastisch umsetzen und anwenden
- Technik des Aquarells beherrschen
- Technik des Malens mit Ölfarben, Ölpinsel auf präpariertem Papier oder Leinwand beherrschen
- exakte Pinselführung und Strukturierung in der Ölmalerei beherrschen
- Techniken des lasierenden, schichtenden oder auch aus der flüssigen Farbe sich ergebenden, lockeren Malens beherrschen
- exakte, saubere Abgrenzung durch Kanten (keine Linien) beherrschen
- verschiedene Schraffurtechniken beherrschen
- Arbeiten in Ton, massiv oder auch in der Technik der Aufbaukeramik ausführen
- plastische Grundformen anwenden
- Flächen sicher führen
- ein Relief in Gips abformen
- Gipsauftragetechnik beherrschen
- Schnitzen in Holz

9.17.4.3 Sozialkompetenz

- Baustile und –elemente als Ausdruck sozialer Gestaltung erfassen
- Bauwerkerhaltung in sozialen Prozessen selber gestalten
- sich in künstlerische und gestaltende Gruppenprozesse aktiv einbringen
- Teamfähigkeit zeigen, verbunden mit der realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- Toleranz, Kooperation und gegenseitige Hilfestellung zeigen
- gesellschaftliche Aufgabenfelder der Kunst erkennen und ergreifen
- soziale Wirkung der Kunst erfassen

- schöpferische Prozesse als soziale Übung einsetzen
- Toleranz auch anderen künstlerischen Positionen gegenüber wahren
- die eigenen künstlerischen Anliegen kommunizieren
- verantwortungsvoll mit Material und Werkzeug umgehen
- intensive Auseinandersetzung mit formalen Problemen auf gesellschaftliche Probleme übertragen
- Stimmung erfassen und ausdrücken (eigene und fremde)
- künstlerische Mittel als unmittelbaren Ausdruck einer seelisch-geistigen Dramatik einsetzen
- Kunstschaffen im Team ermöglichen durch Zulassen und Mitgestalten (z.B. Landart)
- den eigenen künstlerischen Entwicklungsprozess präsentieren
- sich gegenseitig helfen, anregen
- gemeinsam Ausstellungen organisieren
- gemeinsam das Bühnenbild für Theaterprojekte der Oberstufe künstlerisch gestalten

9.17.4.4 Selbstkompetenz

- das Kunstwerk als Ausdruck der Zeit erfassen
- Entwicklung von Plastik, Relief, Malerei als Prozess erfassen, der gedanklich nachvollziehbar ist
- eigene Ausdrucksfähigkeit bewusst einsetzen
- „Sprachlosigkeit“ durch künstlerische Mittel überbrücken
- individuelle Ausdrucksmöglichkeiten anwenden und als Stärkung der eigenen Persönlichkeit erleben
- Idee des Gesamtkunstwerks als mögliches Leitmotiv für eigenes Leben erfahren
- eigenen Bezug zur Kunst entwickeln
- Kunst und künstlerische Gestaltung als eigene Ausdrucksform in allgemeinen Lebensbedingungen einsetzen
- gestalterische Sicherheit und Zuversicht zeigen
- Interesse und Verständnis für Kunst haben
- waches und bewusstes Sehen und Hören
- über geschulte Sinneswahrnehmungen verfügen (Sensibilisierung)
- über verfeinertes und differenzierteres Wahrnehmen von Qualitäten verfügen
- Wahrnehmungsvermögen/genaue Beobachtung/Blick fürs Detail als Grundlage für eigene Urteilsbildung einsetzen
- über ein ästhetisches Urteilvermögen verfügen
- Sicherheit zeigen im Umgang mit Raum- und Zeitkünsten
- Begegnung mit der Welt der Kunst als Blick in einen Raum der Freiheit menschlicher Existenz empfinden
- Bedeutung der Kreativität für das Menschsein nachempfinden
- Unbefangenheit und Neugierde gegenüber neuen Materialien zeigen
- die bildnerische Arbeit als Mittel der persönlichen Entwicklung, als Selbstausdruck und Qualität des Menschseins einsetzen
- Freude im kreativen Gestalten empfinden
- sich mit künstlerischer Arbeit identifizieren, Empathie, selbstkritische Haltung zeigen
- Verwandlung streng ans Naturalistische gebundener Formvorstellungen zu freier Form als soziale Übung einsetzen

9.18 Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung

9.18.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Die praktische Urteilsbildung, ein differenzierendes Urteilen kann nun geübt werden, was notwendigerweise an praktischen Erfahrungen geschehen sollte. Diesen Anforderungen kommen die praktischen Fächer wie textiles und technisches Werken (auch Gartenbau) in besonderem Maße entgegen. Es sind dies nicht nur Bereiche, in denen einfach getan wird, sondern insbesondere in den Klassen der Oberstufe werden Verstehen der Materialien und ihrer Eigenschaften, die Organisation sinnvoll angelegter Arbeitsprozesse immer wichtiger. Für die Jugendlichen ist dann aber auch der sichtbare Erfolg oder Misserfolg und deren Analyse bildend.

Wahrnehmen und Beschreiben als Grundlage der Urteilsbildung, das Sammeln von Erfahrungen hilft die Horizonte zu erweitern und damit zu einer objektiveren Urteilsbildung zu kommen. Dem kommt entgegen, dass die Jugendlichen physisch spürbare Erfahrungen, existentielle Grenzerfahrungen suchen.

Es bildet sich allmählich die Fähigkeit zur individuellen Ordnungsfindung heraus (körperlich und seelisch). Die seelischen Qualitäten im Vorstellen, im Gefühlsleben und in der Umsetzung der Intentionen ins Tun konsolidieren sich. Allerdings können diese, wenn dies nicht gelingt, auch zerstörerisch bis in die Gesundheit wirken (Austesten der Grenzen). Die „theoretische Urteilskraft“ erwacht (d.h. die Fähigkeit, vom Denken ausgehend, die Erscheinungen der Welt zu begreifen). Damit geht einher eine stärkere Distanzierung von der Umgebung, ein stärkeres Erlebnis der Trennung von Ich und Welt, während gleichzeitig die Sehnsucht nach Gemeinsamkeiten, Nähe und verbindendem Verstehen erwacht. Hinzu kommt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede besonders deutlich wahrgenommen werden.

Die produktiv-schöpferische Auseinandersetzung mit der stofflichen Welt, Planen, Organisieren, wie es in den praktisch-handwerklichen Fächern erforderlich ist, ist zugleich auch Teil der Überwindung jener Spaltung. Das Ich verbindet sich tätig mit der Welt und verwandelt sie sinnvoll. Zugleich kommen sie dem Tätigkeitsdrang entgegen, helfen den Willen so zu entfalten, dass er nicht willkürlich, sondern sinnvoll-angemessen in die Umwelt wirken kann.

Den im dritten Jahrsiebt freiwerdenden, noch sehr ungeordneten, unkontrollierbaren Seelenkräften muss zuerst ein „Raum“ geschaffen werden in der Welt der Jugendlichen, der hilft, diese zu richten und zu ordnen. Deshalb sind die Handwerks-Epochen der 9. Klasse „raumschaffende“, wie Schneidern (für den physischen Leib), Kupfertreiben (aus der Fläche), Korbflechten (aus Geraden), Schwarz-Weißzeichnen (zwischen Licht und Dunkelheit).

A) „Textile“ Fächer

Besonders bei den Arbeitstechniken des Webens und Spinnens findet eine Harmonisierung der Motorik statt. Hand und Fuß müssen ausgewogen und gut koordiniert bewegt werden, um einen erfolgreichen Arbeitsrhythmus zu finden. Die Entwicklungsaufgaben unterstützend bieten sich folgende Techniken beispielhaft an:

a) Schneidern

Die Schülerinnen und Schüler erleben die Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit: Vorlieben, Ideen, eigene Bilder werden mit der Umsetzbarkeit in Beziehung gesetzt. So erfahren sie die Notwendigkeit exakter Berechnung und Ausführung eines Werkstückes. Sie nehmen Maß an ihrem Partner, vergleichen eigenen Brustumfang und Armlänge mit den Maßen des Partners und werden sich ihrer eigenen Proportionen bewusst. Passform und Beweglichkeit müssen bedacht werden. Sie erkennen verschiedene Gesetzmäßigkeiten von Zahl und Maß und entwickeln weiteres Verständnis für die Arbeit und das Können anderer Menschen (die auch z.B. ihre eigene Kleidung bisher angefertigt haben – hinzu kommt der soziale Aspekt der Fertigung von Kleidung in Drittlohnländern).

b) Spinnen

Sowohl theoretisch als auch praktisch lernen die Schülerinnen und Schüler die Entwicklungsschritte der Menschheit vom Altertum bis zur Industrialisierung der Textilbranche (mit den sozialen Folgen) kennen: von den Uranfängen kurzer Fasern über die „Sehnsucht" nach der unendlichen Geraden (Kunstfaser) zur Bekleidung. Die elementare Mechanik – wo greifen die Kräfte an? - ist erlebbar: über eine Auf-Ab-Bewegung zur Kreisbewegung (Bezug zur Vektorenrechnung) Im praktischen Tun hat die Übereinstimmung der Bewegungen von Hand und Fuß eine allgemein harmonisierende, meditative Wirkung. Das Durchhaltevermögen wird gesteigert.

c) Batiken, Seidenmalen oder andere Formen des textilen Gestaltens

Freies künstlerisches Arbeiten unter ständiger Einbeziehung des Verwendungszweckes kommt hier zum Tragen. Das intensive Vorstellen der Person oder Umgebung, für die ein Werkstück angefertigt werden soll, steht am Beginn des Gestaltungsprozesses (z.B. Temperament, Alter oder Stil). Schnitt, Farbe, Form, Technik sind entsprechend zu wählen.

d) Weben

Auch hier kommt es zu einer starken Verbindung von Handarbeits- und Technologieunterricht: Einblicke in die historische Entwicklung der Weberei sowie breit gefächerte Herstellungsmöglichkeiten werden - je nach Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angeboten: vom feinfädigen Tuch oder Schal über größere Kleidungsstücke und Kissen, Decken, Teppiche usw. bis zur Gestaltung in Gobelintechnik. Die Mechanik des Kontermarschwebstuhls ist sichtbar und die technischen Funktionen für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar. Elementares Verstehen von industriellen Vorgängen wird angelegt. Es wird Wert darauf gelegt, die einzelnen Arbeitsschritte gedanklich zu durchdringen und zu verbalisieren.

B) „Technische" Fächer

Die Entwicklungsaufgaben unterstützend bieten sich folgende Techniken beispielhaft an:

a) Korbflechten

Entsprechend der physischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (meist abgeschlossenes Längenwachstum) wird nun die innere Festigkeit (Aufrichtekraft, Standhaftigkeit) durch das Formen eines Korbes in Höhe und Breite hilfreich unterstützt. Zwangsläufig wird verstärkt der Tastsinn erlebt und man erwirbt ein soziales Verständnis für blinde Menschen, die dieses Handwerk vorwiegend ausführen. Exaktheit im Planen und Arbeiten wird angelegt und durch immer sperrigeres, widerspenstigeres Material erprobt. Die Handgriffe müssen sinnvoll sein und geschickt geführt werden. Es wird eine praktische, sehr sinnliche Intelligenz gefordert und der Rhythmus entdeckt. Bei der Gestaltung der anzufertigenden Gebrauchsgegenstände kann Phantasie und individueller Geschmack entfaltet werden. Schließlich muss jeder Arbeitsschritt auch gedanklich durchdrungen werden. Vorstellungsvermögen und Beweglichkeit im Denken werden geübt und können an der Wirklichkeit überprüft werden. Zuerst werden mit Peddigrohr Grundflechtarten, Bodenarten, Randabschlüsse und der freie Aufbau eines Korbes geübt. Anschließend werden diese Fertigkeiten an einem viel anstrengender zu flechtenden Weidenkorb erprobt, wobei ein besonderes Augenmerk dem Verwendungszweck des Korbes und der

Schönheit der Ausfertigung gilt. Die Weiden geben enormen Widerstand, das schult natürlich den Willen. Weiden wollen in die Form richtig gezwungen werden. Da macht das Korbflechten wach, eine „körperliche“ Konzentration stellt sich ein, man spürt seinen Körper durch die Anstrengung. So werden Kontinuität und Durchhaltevermögen geschult und Formkräfte werden entwickelt.

Korbflechten ist auch angewandte Mathematik. Beispielsweise muss man unabhängig vom Bodendurchmesser aus dem gewünschten oberen Durchmesser des fertigen Korbes die Anzahl der einzusetzenden Staken berechnen, wenn sie etwa 2 – 4 cm Abstand haben sollen, je nach Stärke des Flechtmaterials. Manche „Muster“ kann man durch Variationen berechnen. Zahlentheorie kommt auch dazu, weil sich die Verhältnisse bei gerader oder ungerader Stakenanzahl, oder in Dreierrhythmen bei Vielfachen von drei plus oder minus 1 gravierend ändern.

Historisch gesehen wird die Flechterei als Technik angesehen, die die Menschen schon vor der Entwicklung von Werkzeugen pflegten. Das Material gibt uns die Natur, wenn es unbrauchbar geworden ist, geht es nahtlos wieder zurück zur Natur. Denn nur aus Spuren im versteinerten Lehm wissen wir, dass man in der gleichen Art wie heute auch in Urzeiten geflochten hat. Die Flechtmöbel in den Pharaonengräbern wurden wie die heutigen mit der Hand geflochten, denn Maschinen gibt es bis heute nicht dafür.

b) Tischlern

Hier gebt es vorwiegend um das Anfertigen von einfachen, teilweise selbst entworfenen Gebrauchsmöbeln wie Werkzeugkasten, Blumenkasten, Spielzeugkisten, Bücherregale, Schränkchen, Truhen, Hocker, Schemel. Die richtige Holzverbindung ist für den jeweiligen Verwendungszweck zu finden. Das Weiterführen bzw. Erweitern der begonnenen Arbeitstechniken auch an größeren Arbeiten und auch nach eigenem Entwurf kann in der zehnten Klasse zum Tragen kommen.

c) Kupfertreiben

Die Schülerinnen und Schüler lernen, mit dem Material umzugehen. Sie erkennen anhand der Bearbeitungstechnik, wie das Material reagiert, was mit dem Material möglich ist, z.B. Dehnbarkeit, Veränderung der Härte; Leitfähigkeit usw. Die Form wird in erster Linie vom Material und von der Arbeitstechnik bestimmt. Im theoretischen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, die praktisch erworbenen Kenntnisse in Worte zu fassen. Dies geschieht anhand von Arbeitsberichten, Materialkunde und Werkzeugkunde. Auch die Preisberechnung des Materials sowie die Geschichte des Kupfers und dessen heutige Bedeutung in Kunst, Handwerk und in der Technik sind wesentliche Themen.

d) Töpfern

Etwas zu formen hat immer auch eine formende Rückwirkung auf den, der formt - im Physischen gleichermaßen wie im Seelischen. Soll ein Gefäß gelingen, ist die eigene Aufrichtekraft, die eigene Senkrechte erforderlich. Gleichgewichtssinn, ein Gefühl für Proportionen, Seh- und Tastsinn werden angesprochen. Alle Vorgänge des Töpferns verlangen Geduld, Ruhe und Konzentration, sorgfältiges Beobachten jeden Handgriffs und seiner Folgen, sowie Geschicklichkeit und Fingerspitzengefühl. Rechte und linke Hand müssen gut zusammenarbeiten können. Beim Drehen an der Scheibe erhöhen sich diese Anforderungen noch: Die innere Ruhe, der innere Mittelpunkt, sind unerläßlich. Da die Beiene mitarbeiten, ist der Jungendliche noch mehr im Willen angesprochen. Die höhere Geschwindigkeit erfordert mehr Geschicklichkeit.

e) Schmieden und grundlegende Metallbearbeitung

Gerade für die Schülerinnen und Schüler der neunten oder zehnten Klasse ist das Schmieden ein anstrengender Kraftakt. Sowohl die Kräfte der Konzentration, der Wachheit wie auch das Erfordernis der Präzision im physischen Bewegungsablauf werden geschult. Eisenbearbeitung wird in ihrer ursprünglichen handwerklichen Technik kennen gelernt. Die Plastizität des Eisens wird erlebt und für eigene Gestaltungen genutzt. Weitere Metalle werden bearbeitet und in ihren unterschiedlichen Eigenschaften beim Bohren. Biegen, Schneiden usw. erlebt.

f) Kartonagearbeiten

Die beiden Epochen, Kartonagearbeiten in der elften Klasse und Buchbinden in der zwölften Klasse, bauen aufeinander auf. Die neuen Werkstoffe kennen zu lernen sowie ihre Eigenschaften wahrnehmen und unterscheiden zu lernen, bedeutet wesentliche Schärfung der Sinne und des Urteils. (Eigenschaften: z.B. Klang, Farbe, Griffigkeit, Geruch, Elastizität, Stand). Ein wesentliches Erlebnis ist die Tatsache, dass auch bei genauem Maßnehmen ein gewisses Maß an Geistesgegenwart und Augenmaß nötig ist, da Leimdicke, Papierstärke in nassem oder trockenem Zustand nicht wirklich messbar vergleichbar ist.

g) Buchbinden

Die beiden Epochen, Kartonagearbeiten in der elften Klasse und Buchbinden in der zwölften Klasse, bauen aufeinander auf. Die strenge Technik des Buchbindens mit ihren voneinander abhängigen und aufeinander aufbauenden Handgriffen verlangt und schult Disziplin im Denken und Handeln. Sie bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, alle Stufen einer Entwicklungsreihe vor Augen zu haben, sie vor- und rückwärts abschreiten, kontrollieren und verbessern zu können. Der nächste Schritt kann nicht getan werden, wenn der vorhergehende nicht in Ordnung ist. Die Schülerinnen und Schüler erkennen aus der Sache selbst die Gesetze, nach denen sich die Arbeitsgänge gliedern müssen. Idealerweise wird die Jahresarbeit der 12. Klasse selbst gebunden.

C) Bildnerisches Gestalten

Die Fachbereiche der Grafik, Malerei, Plastik sind dem Lehrplan für „Bildnerische Erziehung“ im Rahmen des österreichischen Waldorflehrplans zugeordnet. Ausführung und Umsetzung findet in den so genannten Fächern Kunstbetrachtung, Malen und plastisches Gestalten statt. Dort finden sich auch Angaben zu dem Beitrag dieser Fächer zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen.

9.18.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

A) „Textile“ Fächer

Sprache und Kommunikation

Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation vom „Be-Greifen“ bis zur Auseinandersetzung mit Textilien als Medium visueller Botschaften (Sprache der Farben und Formen); Entwickeln einer Fachsprache.

Mensch und Gesellschaft

Textiles Kulturgut als materiale Basis für den Erziehungs- und Bildungsprozess; Komplexität wirtschaftlicher Zusammenhänge; Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt; Beschäftigung mit neuen Technologien; Aufgeschlossenheit für historische und gegenwärtige Kulturen; Mode, Kult, Werbung; Erarbeitung der historischen Entwicklung der Textiltechniken möglichst fächerübergreifend mit Geschichte und Fremdsprachen.

Natur und Technik

Berücksichtigung von technischen, ökonomischen und ökologischen Voraussetzungen bei Fasergewinnung und -verarbeitung; Auswahl der Materialien nach Eignung für die spezielle Verwendung; Recycling.

Kreativität und Gestaltung

Ausformung des Geschmacks, des persönlichen Stils und Erkennen eigener Interessen; emotionale Bildung; Sicherheit bei ästhetischen Entscheidungen, Wahl unkonventioneller Formen, Farben, Materialien und Techniken; Einzigartigkeit des eigenen Produkts.

Gesundheit und Bewegung

Sinnvolle und richtige Wahl der Materialien und Formen von Bekleidung; Tragekomfort von Kunst- und Naturfasern in Hinblick auf Wärme, Hydroskopizität und Brennbarkeit; Schulung der Motorik.

B) „Technische“ Fächer

Sprache und Kommunikation
Erweitern des Fachvokabulars und Professionalisieren der Kommunikationsfähigkeit über bildhafte Darstellungsformen (z.B. Planzeichnungen); Entwickeln und Anwenden sprachlicher Fähigkeiten im Rahmen fachspezifischer Aufgaben wie z.B. Produktanalysen.

Mensch und Gesellschaft
Bewusst Machen von technischen Entstehungs-, Verwendungs- und Wirkungszusammenhängen im Rahmen gesellschaftlich geprägten menschlichen Handelns; Entwickeln von Kompetenz und Verantwortung für die Gestaltung des Lebensraums; Erwerb von Teamfähigkeit im Rahmen komplexer Aufgabenbewältigung; Beiträge zur sinnerfüllten Lebensgestaltung sowie Studierfähigkeit und Berufsorientierung.
In Bezug auf Töpfern: Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt; Design und Funktion. Qualitätsbewusstsein, Wertschätzung für die Materialien und den Schöpferprozess und ein Schaffen von Bewusstsein für die Vor- und Nachteile der Industrialisierung.

Natur und Technik
Einsichten in das Wesen technischer Strukturen; Verständnis für funktionelle und formale Zusammenhänge technischer Produkte und Systeme; Erfahrungen im Umgang mit Werkstoffen, Arbeitsmitteln, Werkzeugen und Maschinen; Umsetzen von Verfahren und Methoden sowie Organisation von Arbeitsabläufen; Erkenntnisse über Strukturen und Funktionen der Natur im Hinblick auf ihre technische Verwertbarkeit („Bionik“); Anwenden von Kenntnissen und Erfahrungen aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich; bewusster Umgang und kritische Auseinandersetzung mit technischen Einrichtungen und Gegenständen der alltäglichen Umwelt auch im Hinblick auf Effizienz und ökologische Vertretbarkeit; Entwickeln von Grundlagen zur sachkompetenten Mitgestaltung der Umwelt.
In Bezug auf Korbflechten: Kennenlernen diverser flechtbarer Materialien in der Natur in unserer Umgebung in Gegenwart und Vergangenheit; Umweltschutz: Organisches Material wird verwendet; Mathematische Anwendungen für die Planung von Körben; Es gibt keine Maschinen, die Körbe flechten, nur kleine Hilfsmittel, wie Schablonen.

Kreativität und Gestaltung
Entwickeln von Problemlösungsstrategien, experimentellen Verfahren, rational-analytischen und emotional-intuitiven Vorgangsweisen, Versuch-Irrtum-Lernen, Modellkonstruktionen.
Eine der zukünftigen Verwendung entsprechende sowie ästhetische Gestaltung wird angestrebt.

Gesundheit und Bewegung
Erkennen ergonomischer Aspekte bei Gebrauchsgegenständen und ihre Bedeutung in Architektur und Design; Steigern der Lebensqualität durch kompetenten Umgang mit technischen Einrichtungen; Entwickeln von elementaren technischen Kompetenzen und von Gesundheits- und Sicherheitsbewusstsein.
In Bezug auf Korbflechten: Wirkung der Weide (Salix), speziell von Weidenkörben: Die Rinde der Weiden kann getrocknet und als Tee aufgebrüht werden. Sie enthält Gerbstoffe, Phenolglykoside, Salicin und acylierte Salicinderivate (u. a. Salicortin, Fragilin, Populin). Vor allem das Salicin wird im Körper zu Salicylsäure metabolisiert, welches der Grundstoff des Medikaments Aspirin ist. Salicylsäure wirkt fiebersenkend, schmerzlindernd und antirheumatisch. Die Wirkung ist aber stärker als es dem Salicingehalt entspricht, daher werden synergistische (unterstützende) Wirkungen der sonstigen Inhaltsstoffe (v. a. der Flavonoide) vermutet. Das Weidenlaub wurde im Mittelalter als harntreibendes Mittel eingesetzt.

C) Bildnerisches Gestalten
Der Bezug zu den Bildungsbereichen ist im Lehrplan „Bildnerische Erziehung“ hergestellt.

9.18.3 Fachdidaktische Grundsätze

A) „Textile“ Fächer:

Der Unterricht im textilen Werken der Oberstufe baut auf den Handfertigkeiten auf, die die Schülerinnen und Schüler seit dem ersten Schuljahr erlernt haben. Bei der Vertiefung und Festigung der Lehrstoffinhalte ist der exemplarischen Konfrontation gegenüber einer überblicksmäßigen Gewichtung der Vorzug zu geben.

Ab der neunten Schulstufe werden die handwerklichen Fächer in Epochen unterrichtet. Diese sind je nach Standort und Schwerpunkt der Schule unterschiedlich. Ab der elften Schulstufe wird die Handarbeit über Kartonage in das Buchbinden übergeführt.

Den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist durch weitgehende Flexibilität in der Unterrichtsführung Rechnung zu tragen. Weiters ist durch flexible und projektorientierte sowie fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung die Selbstkompetenz und die Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Im Sinne einer Erweiterung der Sprachkompetenz sind die rhetorischen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der Fachterminologie im Unterricht zu schulen.

Themen, die aktuelle Anlässe aufgreifen, sind wegen ihres hohen Motivationscharakters in den Unterricht einzubeziehen. Durch die Beschäftigung mit textiler Kultur als wesentlichem Teil der Gesamtkultur ist die interkulturelle Bildung zu fördern.

Der Unterricht soll Einsichten vermitteln in die Werkstoffgegebenheiten, Technologien, in Zusammenhänge von Funktion – Werkstoff – Form und in die Problemzusammenhänge von Mensch – Maschine – Produktion – Wirtschaft – Umwelt durch Einblick in die Arbeitswelt.

Durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Material sollen Fähigkeiten zum technischen Denken, zum Erfassen der Lebensprozesse in der Natur, zum Erfinden, Planen, Organisieren und auch für ein kritisches Konsumverhalten entwickelt und Beiträge zur Persönlichkeitsbildung, zur technischen Bildung sowie zur Berufsorientierung geleistet werden.

Die Unterrichtsarbeit ergänzende Schulveranstaltungen, speziell der Besuch handwerklicher und industrieller Produktionsstätten, richten sich nach örtlichen Gegebenheiten und aktuellen Anlässen. Interdisziplinäre Erfahrungen und Kenntnisse sind über das Einbeziehen von außerschulischen Expertinnen und Experten sowie Institutionen zugänglich zu machen.

Die Schülerinnen und Schüler sind anzuleiten, sich mit einschlägiger Fachliteratur und dem Angebot von Museen, Ausstellungen usw. selbstständig auseinanderzusetzen. Apparative Medien, Arbeitshilfen und neue Technologien sind sinnvoll einzusetzen.

Zur Sicherung des Unterrichtsertrages sind die Ergebnisse der praktischen Arbeiten als auch deren theoretisch-reflektorische Aufarbeitung in Form einer repräsentativen Werkdokumentation zur anschaulichen und informativen Darstellung der Werkstücke vorzusehen. Die öffentliche Präsentation textiler Produkte ist zu unterstützen.

Das textile Gestalten ermöglicht in steigendem Maß einerseits Eigengestaltung, andererseits verlangt es Genauigkeit. Vorstellungsvermögen und Beweglichkeit im Denken werden geübt und können an der Wirklichkeit überprüft werden.
Dabei werden die Schüler in mehrfacher Weise gefordert:

- Die Handgriffe müssen sinnvoll sein und geschickt geführt werden.
- Bei der formalen Gestaltung der anzufertigenden Gebrauchsgegenstände muss Phantasie und individueller Geschmack entfaltet werden.
- Schließlich muss jeder Arbeitsprozess auch gedanklich voll durchdrungen werden.
- Es wird Exaktheit im Planen, Arbeiten und Prüfen angestrebt:

- zum einen in der Formgestaltung, die funktionsgerecht sein und allen Sinnen des Menschen entsprechen soll,
- zum anderen in der technisch-handwerklichen Ausführung, d. h. in der Maßhaltigkeit, in der Wahl des rationellsten Vorgehens, in der materialgerechten Ausführung.

B) „Technische“ Fächer

Der Unterricht im technischen Werken der Oberstufe baut auf den Handfertigkeiten auf, die die Schülerinnen und Schüler seit dem ersten Schuljahr erlernt haben. Ab der neunten Schulstufe werden die handwerklichen Fächer in Epochen unterrichtet. Diese sind je nach Standort und Schwerpunkt der Schule unterschiedlich. Der Unterricht im technischen Werken der Oberstufe baut auf den im Werkunterricht der 5. bis 8. Schulstufe erworbenen Grundfertigkeiten, wie Spalten, einfaches Sägen, Raspeln, Feilen, Schnitzen, Dübeln, aber auch auf das anfänglich geübte Hobeln auf. An den einzelnen Schulen werden schwerpunktmäßig verschiedene Fertigkeiten geübt.

Interkulturelle und historische Bezüge sollen gesucht werden, z.B. Anregungen aus dem asiatischen oder afrikanischen Raum sowie historische Hinweise auf Urtechniken des Handwerks.

Das technische Werken ermöglicht – wie das textile Werken - in steigendem Maß einerseits Eigengestaltung, andererseits verlangt es Genauigkeit. Vorstellungsvermögen und Beweglichkeit im Denken werden geübt und können an der Wirklichkeit überprüft werden.

Der Unterricht soll Einsichten vermitteln in die Werkstoffgegebenheiten, Technologien, in Zusammenhänge von Funktion – Werkstoff – Form und in die Problemzusammenhänge
von Mensch – Maschine – Produktion – Wirtschaft – Umwelt durch Einblick in die Arbeitswelt.

Durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Material sollen Fähigkeiten zum technischen Denken, zum Erfassen der Lebensprozesse in der Natur, zum Erfinden, Planen, Organisieren und auch für ein kritisches Konsumverhalten entwickelt und Beiträge zur Persönlichkeitsbildung, zur technischen Bildung sowie zur Berufsorientierung geleistet werden.

Bei der Umsetzung der Gestaltungsideen und im Problemlösungsprozess ist kognitives, interaktives und affektives ganzheitliches Lernen („Lernen mit allen Sinnen“) im Rahmen größtmöglicher Eigenständigkeit zu ermöglichen.

Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen und Zusammenarbeit mit geeigneten Institutionen sowie Expertinnen und Experten sind im Hinblick auf inhaltliche Bereicherung und angewandte Einbettung der Lernziele zu nutzen.

Die Auseinandersetzung mit Fachliteratur, Lehrausgänge (Ausstellungen, Atelierbesuche, Museen usw.) und das Einbeziehen aktueller Anlässe sind wichtige Bestandteile des Unterrichts.

Schwerpunktsetzungen aufgrund lokaler Gegebenheiten und infolge der Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer sind möglich.

C) Bildnerisches Gestalten

Der Unterricht muss auf den in der Unterstufe erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen aufbauen. Durch eine Vielfalt an Inhalten, Methoden, Materialien und Techniken ist den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.

Die Unterrichtsgestaltung hat zwischen hilfreicher Einschränkung und notwendiger Offenheit einen Rahmen für komplexe Lernsituationen zu schaffen und vielfältige Lernchancen zu ermöglichen. Dazu gehört auch das Nutzen des Bildungspotentials, das in der konstruktiven Wechselbeziehung zwischen praktischer Arbeit und Reflexion wirksam wird.

Die Möglichkeit, die bildnerische Arbeit in einen größeren Sinn- und Produktionszusammenhang zu stellen, ist im Rahmen von Projekten zu wechselnden Themenkreisen zu nutzen. Formen des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts sind in allen Schulstufen anzustreben, um über fachspezifische Zugänge Einsichten in gemeinsame Problemfelder zu gewinnen.

Die Lerninhalte sind im Hinblick auf persönliche Interessens- und Lebensbereiche in zunehmendem Maße von den Schülerinnen und Schülern mitzubestimmen und eigenverantwortlich zu bearbeiten. Bei der Auswahl haben die Lehrerinnen und Lehrer Entscheidungshilfen anzubieten und bei der Umsetzung der Aufgabenstellung thematisch, technisch, gestalterisch und arbeitsorganisatorisch zu beraten.

Erscheinungsformen und Entwicklungslinien der bildenden und angewandten Kunst, der Architektur und der visuellen Medien sind exemplarisch in thematisch-funktionellen Zusammenhängen unter Beachtung der chronologischen Zuordnung und der zeitbedingten Besonderheiten zu erschließen. Diese Methode baut ein vernetztes Wissen auf, entwickelt Verständnis und fördert Fähigkeiten, die für Transferleistungen und die Bewältigung komplexer Inhalte notwendig sind.

Durch geeignete Rahmenbedingungen ist im Bereich der Reflexion das selbstorganisierte Erarbeiten von Lerninhalten durch die Schülerinnen und Schüler zunehmend zu fördern. Sowohl die qualitative Erarbeitung der praktischen Lernziele und deren notwendige reflektorische Einbettung als auch der Anspruch auf lebensbegleitende Pflege der persönlichen kreativen Ressourcen stellen besondere Anforderungen an den Organisationsrahmen der Lernprozesse. Die Doppelstunde als minimale Zeiteinheit des Unterrichtsgeschehens ist eine Voraussetzung dafür.

9.18.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe

9.18.4.1 Fachkompetenz

A) „Textile“ Fächer (9./10./11. Schulstufe)

Allgemein

- technische Arbeitsmittel, Verfahren, Methoden und Arbeitsorganisationen kennen und anwenden
- die Realisierbarkeit von Produkten im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen (materielle, instrumentelle, räumliche, finanzielle, personelle bzw. persönliche Ressourcen, Zeitbudget usw.) einschätzen
- lebenspraktische und technisch-kreative Basisfähigkeiten zeigen
- Grundlagen im Vorfeld professioneller technischer Tätigkeit in einschlägigen Studien und Berufen bilden
- durch praktische und theoretische Auseinandersetzung textile Werke ästhetisch erleben
- klassische und zeitgenössische Designvorstellungen in ihrer sozio-kulturellen Einbettung kennen
- technische Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge als Vorgänge im Rahmen gesellschaftlich geprägten menschlichen Handelns verstehen
- sich mit Gebrauchsgegenständen und Objekten in ihrem zweckgebundenen, technisch-sachsystemischen Kontext handlungs-, prozess- und produktorientiert auseinandersetzen
- funktionelle und formale Strukturen und Aspekte technischer Produkte und Systeme kennen
- technische Arbeitsmittel, Verfahren, Methoden und Arbeitsorganisationen kennen und anwenden
- sich im vielfältigen Zusammenwirken von textilen Materialien auskennen, insbesondere durch Kombination von Techniken, Verfahren und Gestaltungsweisen
- spezifische Eigenschaften wie Farbe und Textur an ausgewählten Materialien im Zusammenhang mit ihrer Anwendung und Verarbeitung, auch im Hinblick auf Funktion und Formgebung, einsetzen
- Probleme und Möglichkeiten der Herstellung textiler Produkte kennen (Einzel-, Serien- und Massenproduktion)

a) Schneidern

- Maße des eigenen Körpers nehmen
- Schnitt zeichnen und anpassen
- sachgemäß Material auswählen (Qualität, Webart, Struktur)
- Kleidungsstücke sinnvoll gestalten: Passform, Farbe, Farbabstufungen
- zuschneiden
- markieren
- heften
- nähen (hier auch verschiedene Nähte)
- Versäuberungsarten kennen und anwenden: Verschlüsse, Säume, Besätze, Halsausschnitte
- elektrische Nähmaschine bedienen
- fallweise Hand- oder Maschinenknopflöcher anfertigen

b) Spinnen

- Rohmaterial vorbereiten: reinigen, gegebenenfalls färben
- gleichmäßige Fäden am Tretspinnrad herstellen
- individuell gestalten
- zwirnen
- haspeln
- Material (Faserkunde) kennen
- Werkzeuge (Handspindel- u. Flügelspinnrad) beherrschen
- technische und wirtschaftliche Zusammenhänge der heutigen Textilproduktion verstehen

c) Batiken, Seidenmalen oder andere Formen des textilen Gestaltens

- künstlerisch frei gestalten
- sich Person oder Umgebung, für die ein Werkstück angefertigt werden soll, intensiv vorstellen
- Verwendungszweck sinnvoll einbeziehen: Schnitt, Farbe, Form, Technik
- verschiedene Techniken kennen und anwenden

d) Weben

- ein Gewebe (z.B. Wollteppich, Seidenschal, Tasche) am Flachwebstuhl herstellen
- eigene Entwürfe gestalten
- benötigtes Kett- und Schussmaterial berechnen
- schären und abketteln
- bäumen (mit Einlegen in Reedekamm)
- in die Litzen einziehen
- Blattstich beherrschen
- anknoten (mit Katzenkopfknoten)
- Webetechniken beherrschen
- abknoten (z.B. mit Fransenknoten)
- verputzen (Webfehler beseitigen, Fransen schneiden)
- säumen, nähen
- Materialwert berechnen
- Material (Faserkunde) und Werkzeuge (Gewichtswebstuhl- u. Kontermarschweb-stuhl) kennen
- technische und wirtschaftliche Zusammenhänge der heutigen Textilproduktion verstehen

B) „Technische“ Fächer

(9./10. Schulstufe)

a) Korbflechten

- Werkstoffe und Werkzeug kennen
- Einige Grundflechtarten beherrschen: Bodenarten, Zaunbildung, Randabschluss
- Kimmen beherrschen: es wird mit drei Ruten, immer vor 2, hinter 1, vor 2, hinter 1, 2 . . . 1, 2 . . . 1, usw. gearbeitet, so entsteht ein immer regelmäßiger Takt, ein Fließen.
- Korb frei aufbauen
- Flechtarten nach Gesichtspunkten der Zweckdienlichkeit und Harmonie auswählen
- eigene Vorstellungen umsetzen
- einen oder mehrere Flechtfäden in einfachen oder komplizierten Verbindungen verfolgen
- Werkskizzen anfertigen

b) Tischlern

- Zinken- und Schwalbenschwanzverbindung beherrschen
- sägeraues Brett abrichten, aushobeln, fügen, verleimen und auf Maß zurichten
- grundlegende schreinerische Arbeitstechniken an Hand der Zinkenverbindung (anreißen, sägen, stemmen, verputzen) beherrschen
- Beschläge einlassen
- verschiedene Techniken der Oberflächenbearbeitung beherrschen
- fachgerechte Handhabung von Werkzeugen beherrschen
- Umgang mit einfachen Maschinen beherrschen
- mit Fragen der Möbelgestaltung, Proportion etc. umgehen
- Holz als Werkstoff kennen und Einsatzmöglichkeiten aufgrund der Eigenschaften abschätzen (Wachstum und Herkunft verschiedener Holzarten, Verwendungszweck der verschiedenen Hölzer)
- Werkzeichnungen, Entwurf-, Detailzeichnungen anfertigen
- maßhaltiges Arbeiten beherrschen
- Geschichte der Holzverbindungstechnik kennen
- japanische Holzverbindungstechnik kennen
- nach eigenen Entwürfen konstruieren

c) Kupfertreiben

- Arbeitstechniken beherrschen: anreißen, ausschneiden, aufhiefen, aufziehen, ausglühen
- einen sauberen Aufziehaufschlag beherrschen, der nötig ist, um ein Gefäß herzustellen.
- Materialreaktion kennen: Dehnbarkeit, Veränderung der Härte, Leitfähigkeit usw.
- Formgebung beherrschen: in Abhängigkeit von Material und Arbeitstechnik
- einfache Gebrauchsgegenstände anfertigen: Untersetzer, Schälchen, Becher, Vasen, Gefäße mit Deckel
- Material berechnen
- Geschichte des Kupfers und dessen heutige Bedeutung in Kunst, Handwerk und in der Technik kennen

d) Schmieden und grundlegende Metallberarbeitung

- die Plastizität des Eisens bewusst für Gestaltungsmomente einsetzen
- einfache Bearbeitungstechniken für Metall anwenden können

e) Töpfern

- Ton aufbereiten

- Werkstoff Ton in seiner Zusammensetzung und seinen Eigenschaften kennen und sachgemäß einsetzen
- Aufbaukeramik und Drehkeramik beherrschen
- Brennofen bedienen
- Brennvorgang nachvollziehen
- Geschichte der Keramik und deren heutige Bedeutung in Kunst und Handwerk kennen

(11./12. Schulstufe)

f) Kartonagearbeiten

- Werkstoffe und deren Eigenschaften kennen und unterscheiden (z.B. Klang, Farbe, Griffigkeit, Geruch, Elastizität, Stand)
- Handhabung der neu eingeführten Werkstoffe: Papier, Pappe, Gewebe, Leder als Überzugsmaterial, Klebstoffe beherrschen
- Bedienung der Werkzeuge, Geräte und Maschinen (Pressen, Schneidemaschinen) beherrschen
- nach eigenem Entwurf Arbeiten aufbauen und gestalten (z.B. Wechselrahmen, Schreibunterlagen, Mappen, Kästchen, Kassetten, Dosen und Fotoalben)

g) Buchbinden

- den Vorgang «Vom Planobogen zum fertigen Buch» beherrschen (im Idealfall bis zum Goldschnitt)
- die Verarbeitung von Druckbogen oder Schreibpapieren über das Falzen, Heften bis zum Pappband (u. U. Ganzleinenband, Halbleder-, Ganzlederband, Pergamentband) beherrschen
- Einbandtechnik, Einbandmaterial und die künstlerischen Mittel von Form und Farbe dem Inhalt bzw. Gebrauchszweck des Buches entsprechend wählen
- Werkstoffe und deren Eigenschaften kennen und unterscheiden (z.B. Klang, Farbe, Griffigkeit, Geruch, Elastizität, Stand)

C) Bildnerisches Gestalten (9.-12. Schulstufe)

Zu den Fachkompetenzen siehe die entsprechenden Angaben im Lehrplan „Bildnerische Erziehung“

9.18.4.2 Methodenkompetenz

A) „Textile“ Fächer

(9./10./11. Schulstufe)

- die eigene Arbeit beschreiben (Prozess und Ergebnis)
- geschickt mit den eigenen Händen umgehen
- diverse Gestaltungsmöglichkeiten beherrschen
- alle Stufen einer Entwicklungsreihe vor Augen haben, sie vor- und rückwärts abschreiten, kontrollieren und verbessern
- sich praktisch und reflektorisch mit Produkten, die ästhetisch, technisch bzw. textil geprägt sind, auseinandersetzen
- sensibilisierte Wahrnehmung zeigen
- Designqualitäten und Problemstellungen erkennen und analysieren
- mit rational-analytischen und emotional-intuitiven Vorgangsweisen umgehen
- diskursives, intuitives, divergentes, konvergentes bzw. analoges, kausal-lineares, vernetztes Denken anwenden
- in Werkpräsentationen die eigenen Leistungen darstellen

- Arbeitsprozesse reflektieren
- räumliches Vorstellungsvermögen zeigen (erworben durch Ideenskizzen, Plan- und Werkzeichnungen, Schnitt- und Entwurfszeichnungen)
- regelgebundene Darstellungsformen als verbindliches Planungs- und Kommunikationsmittel nutzen
- Arbeitsmittel wie Werkzeuge und Gerät, Werkstoffe und Materialien sowie Arbeitsverfahren fachgerecht und ökonomisch einsetzen
- Arbeitsschritte und Arbeitsabläufe planen und umsetzen

A) „Technische“ Fächer

(9./10. Schulstufe)

- praktisch erworbene Kenntnisse in Worte fassen (anhand von Arbeitsberichten, Materialkunde und Werkzeugkunde)
- Arbeitsmittel wie Werkzeuge und Gerät, Werkstoffe und Materialien sowie Arbeitsverfahren fachgerecht und ökonomisch einsetzen
- geschickt mit den eigenen Händen umgehen

(11./12. Schulstufe)

- alle Stufen einer Entwicklungsreihe vor Augen haben, sie vor- und rückwärts abschreiten, kontrollieren und verbessern
- sich praktisch und reflektorisch mit Produkten, die ästhetisch, technisch bzw. textil geprägt sind, auseinandersetzen
- sensibilisierte Wahrnehmung zeigen
- Designqualitäten und Problemstellungen erkennen und analysieren
- mit rational-analytischen und emotional-intuitiven Vorgangsweisen umgehen
- diskursives, intuitives, divergentes, konvergentes bzw. analoges, kausal-lineares, vernetztes Denken anwenden
- in Werkpräsentationen die eigenen Leistungen darstellen
- Arbeitsprozesse reflektieren
- räumliches Vorstellungsvermögen zeigen (erworben durch Ideenskizzen, Plan- und Werkzeichnungen, Schnitt- und Entwurfszeichnungen)
- regelgebundene Darstellungsformen als verbindliches Planungs- und Kommunikationsmittel nutzen
- Arbeitsmittel wie Werkzeuge und Gerät, Werkstoffe und Materialien sowie Arbeitsverfahren fachgerecht und ökonomisch einsetzen
- Arbeitsschritte und Arbeitsabläufe planen und umsetzen

C) Bildnerisches Gestalten (9.-12. Schulstufe)

Zu den Methodenkompetenzen siehe die entsprechenden Angaben im Lehrplan „Bildnerische Erziehung“

9.18.4.3 Sozialkompetenz

A) „Textile“ Fächer

(9./10./11. Schulstufe)

- angefertigte Kleidungsstücke vor Eltern und Mitschülerinnen bzw. Mitschülern im Rahmen einer Modenschau präsentieren
- anderen Schülerinnen und Schülern helfen
- Feedback annehmen

- Teamfähigkeit im Planen und Durchführen zeigen
- Einsichten und Haltungen differenzieren und durch Erkenntnis verändern

A) „Technische“ Fächer

(9./10. Schulstufe)

- Planen und Durchführen von Arbeitsschritten und Arbeitsabläufen im Team beherrschen
- den Tastsinn intensiv erleben
- Verständnis für blinde Menschen zeigen, die dieses Handwerk (Korbflechten) vorwiegend ausführen
- sich gegenseitig künstlerisch anregen und helfen

(11./12. Schulstufe)

- anderen Schülerinnen und Schülern helfen
- Feedback annehmen
- Teamfähigkeit im Planen und Durchführen zeigen
- Einsichten und Haltungen differenzieren und durch Erkenntnis verändern

C) Bildnerisches Gestalten (9.-12. Schulstufe)

Zu den Sozialkompetenzen siehe die entsprechenden Angaben im Lehrplan „Bildnerische Erziehung“

9.18.4.4 Selbstkompetenz

A) „Textile“ Fächer

(9./10./11. Schulstufe)

- den Arbeitsprozess an einem eigenen Projekt darstellen (Portfolio)
- Verantwortung für das eigene Werkstück übernehmen (Fehler im Werkstück erkennen und eigenständig ausbessern)
- Sicherheit im eigenen Urteilen gewinnen (Lösen von der Autorität)
- den Arbeitsprozess an einem eigenen Projekt darstellen (Portfolio)
- Verantwortung für das eigene Werkstück übernehmen
- geschärfte Sinne und Urteilsfähigkeit zeigen
- eine gesteigerte und differenzierte Fähigkeit zum Erfassen und Umsetzen von Gestaltqualitäten ästhetischer Produkte zeigen
- Disziplin im Denken und Handeln zeigen
- aus der Sache selbst die Gesetze erkennen, nach denen sich die Arbeitsgänge gliedern müssen
- spontanes und intuitives als auch systembezogenes und planmäßig organisiertes Denken und Handeln zeigen
- Herausforderungen annehmen
- an Hand von Werken aus Vergangenheit und Gegenwart im Sinne interkultureller Bildung erkennen, dass „Textiles“ und „Technisches“ sowie Kunstobjekte wesentliche Teile der Gesamtkultur sind
- mit den Gegenständen der alltäglichen Umwelt im Hinblick auf ihren Funktions-, Gebrauchs- und Symbolwert bewusst umgehen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen
- um die Bedeutung ökonomischer und ökologischer Aspekte wissen
- Problembewusstsein als Basis für eigene Produktgestaltungen zeigen
- eigene Gestaltungsideen und Formvorstellungen zeigen
- Probleme der Produktgestaltung erkennen und in Entwurfs-, Planungs- und Arbeitsprozessen Wege zu ihrer Lösung finden
- Intensität in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe zeigen

- Phantasie und Systematik im Erarbeiten der Lösungsansätze zeigen
- Ausdauer und Flexibilität im Problemlösungsprozess zeigen
- komplexe und zeitintensive Projekte selbstständig durchführen
- nach persönlicher Perfektionierung streben (als Faktor für Erfolg anerkennen)
- sich mit den eigenen Wünschen, Interessen, Fähigkeiten, Vorstellungen und Erwartungen auseinandersetzen
- die persönlichen schöpferischen und handwerklichen Fähigkeiten - in Form eines kontinuierlichen, lebensbegleitenden Prozesses - pflegen
- eine lebendige Beziehung zu allen Bereichen der bildenden und angewandten Kunst zeigen
- Bereitschaft zu einem verantwortungsbewussten Konsumverhalten sowie zu kritischer Auseinandersetzung mit der Alltagskultur sowie der Gestaltung der persönlichen und später auch beruflichen Umwelt zeigen

B) „Technische“ Fächer

(9./10. Schulstufe)

- Handwerk und Produktion als elementare Tätigkeiten, als unabdingbare Säule der Gesellschaft erleben und erkennen
- Planen und Durchführen von Arbeitsschritten und Arbeitsabläufen beherrschen
- sich mit den eigenen Wünschen, Interessen, Fähigkeiten, Vorstellungen und Erwartungen auseinandersetzen
- die persönlichen schöpferischen und handwerklichen Fähigkeiten - in Form eines kontinuierlichen, lebensbegleitenden Prozesses - pflegen
- Sinne schärfen
- Geduld zeigen
- Durchhaltekraft zeigen
- Verantwortung für das eigene Werkstück übernehmen
- Sicherheit im eigenen Urteilen gewinnen (Lösen von der Autorität)

(11./12. Schulstufe)

- den Arbeitsprozess an einem eigenen Projekt darstellen (Portfolio)
- Verantwortung für das eigene Werkstück übernehmen
- geschärfte Sinne und Urteilsfähigkeit zeigen
- Geschicklichkeit zeigen
- Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten zeigen
- Sebstbewusstsein zeigen
- technisches Denken zeigen (erworben durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Material)
- Lebensprozesse in der Natur erfassen
- erfinden
- planen
- organisieren
- sich mit den eigenen Wünschen, Interessen, Fähigkeiten, Vorstellungen und Erwartungen auseinandersetzen
- die persönlichen schöpferischen und handwerklichen Fähigkeiten - in Form eines kontinuierlichen, lebensbegleitenden Prozesses - pflegen
- eine gesteigerte und differenzierte Fähigkeit zum Erfassen und Umsetzen von Gestaltqualitäten ästhetischer Produkte zeigen
- Disziplin im Denken und Handeln zeigen
- aus der Sache selbst die Gesetze erkennen, nach denen sich die Arbeitsgänge gliedern müssen

- Herausforderungen annehmen
- an Hand von Werken aus Vergangenheit und Gegenwart im Sinne interkultureller Bildung erkennen, dass „Textiles“ und „Technisches“ sowie Kunstobjekte wesentliche Teile der Gesamtkultur sind
- mit den Gegenständen der alltäglichen Umwelt im Hinblick auf ihren Funktions-, Gebrauchs- und Symbolwert bewusst umgehen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen
- um die Bedeutung ökonomischer und ökologischer Aspekte wissen
- Problembewusstsein als Basis für eigene Produktgestaltungen zeigen
- eigene Gestaltungsideen und Formvorstellungen zeigen
- Probleme der Produktgestaltung erkennen und in Entwurfs-, Planungs- und Arbeitsprozessen Wege zu ihrer Lösung finden
- Intensität in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe zeigen
- Phantasie und Systematik im Erarbeiten der Lösungsansätze zeigen
- Ausdauer und Flexibilität im Problemlösungsprozess zeigen
- komplexe und zeitintensive Projekte selbstständig durchführen
- nach persönlicher Perfektionierung streben (als Faktor für Erfolg anerkennen)
- eine lebendige Beziehung zu allen Bereichen der bildenden und angewandten Kunst zeigen
- Bereitschaft zu einem verantwortungsbewussten Konsumverhalten sowie zu kritischer Auseinandersetzung mit der Alltagskultur sowie der Gestaltung der persönlichen und später auch beruflichen Umwelt zeigen

C) Bildnerisches Gestalten (9.-12. Schulstufe)

Zu den Sozialkompetenzen siehe die entsprechenden Angaben im Lehrplan „Bildnerische Erziehung“

9.19 freier christlicher Religionsunterricht/ Ethik

9.19.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Es bleibt im Sinne der Interkonfessionalität die Wahl des Religionsunterrichtes sowie die allfällige Abmeldung vom konfessionellen Religionsunterricht der Entscheidung der Eltern (Erziehungsberechtigten) bzw. der Schülerinnen und Schüler überlassen; die Bestimmungen des Religionsunterrichtsgesetzes und der Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Religion an öffentlichen Schulen sowie der schulaufsichtsgesetzlichen Vorschriften finden an den Freien Waldorfschulen in Österreich Anwendung.

Der Religionsunterricht für römisch-katholische, für evangelische Schülerinnen und Schüler sowie an manchen Schulen für Angehörige der Christengemeinschaft findet bei Einbau in den Stundenplan innerhalb der Schule statt; Angehörige eines anderen Bekenntnisses erhalten aus organisatorischen Gründen den Religionsunterricht außerhalb der Schule, die Stundenplangestaltung berücksichtigt ihn nicht.

Die Waldorfpädagogik hält jenen Schülerinnen und Schülern, die sich vom Religionsunterricht abmelden, entgegen, dass ein junger Mensch nicht ohne Pflege der Ehrfurcht, der Gemütskräfte und der Religiosität heranwachsen soll, weil gerade diese ein Fundament des moralischen und sozialen Verhaltens sind, dass keine Bildung, die das Gebiet der Religion ausschließt, vollständig sein kann und dass Religion und Kultur untrennbar verbunden sind. Es wird der junge Mensch zur Freiheit dann erzogen, wenn er eine umfassende Grundlage für die freie Entscheidung im reiferen Alter für die Wahl oder Ablehnung eines Religionsbekenntnisses zur Verfügung hat.

Darum bieten, wie alle Waldorfschulen, die österreichischen Rudolf Steiner–Schulen bzw. Waldorfschulen für Schülerinnen und Schüler, die an keinem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, einen freien christlichen Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht an, und zwar aufbauend auf den Prinzipien der Waldorfpädagogik:

- Exemplarische Vertrautheit mit der christlichen Überlieferung
- Schicksalsbegriff
- Entwicklung des Christentums, Überblick über die Weltreligionen, Verständnis für das Glaubensgut und die Kulte der Weltreligionen
- Ethische Fragen innerhalb des gegenwärtigen Lebens
- Gewissen und innere Verantwortung des einzelnen Menschen
- Vorbereitung auf prinzipielle Lebensentscheidungen des jungen Menschen.

Der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern der Freien Waldorfschulen erteilt.

9.19.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Der Ethikunterricht integriert alle Bildungsbereiche (Sprache und Kommunikation - Mensch und Gesellschaft - Natur und Technik - Kreativität und Gestaltung - Gesundheit und Bewegung). Er leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung und interkulturellen Toleranz sowie zur Möglichkeit einer spirituellen Vertiefung.

Der freie christliche Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht soll jene Schülerinnen und Schüler, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, bei der Entwicklung einer eigenständigen Wert- und Handlungsorientierung unterstützen. Der freie christliche Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht orientiert sich an den aus der Aufklärung hervorgegangenen

Grund- und Menschenrechten, auf denen auch die österreichische Bundesverfassung und unser Bildungswesen basieren.

Ziel des freien christlichen Religionsunterrichts bzw. Ethikunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler in ihrer personalen, sozialen und kognitiven Kompetenz zu fördern und ihnen Möglichkeiten zu einer spirituellen Vertiefung zu vermitteln. Damit unterstützt das Fach Schülerinnen und Schüler, in Fragen von Weltanschauung und Werthaltungen zu differenzierten Beurteilungen und Handlungsmodellen zu gelangen.

9.19.3 Fachdidaktische Grundsätze

Der freie christliche Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht eignet sich in besonderer Weise, die personalen, sozialen, kognitiven, emotionalen und spirituellen Kompetenzen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung zu fördern. Zur Erreichung der genannten Kompetenzen sind alle bewährten und neuen Methoden im Unterricht einzusetzen. Bei der Erarbeitung der Lernziele ist von den Lehrpersonen auf folgende Punkte zu achten:

• Die Interessen der Schülerinnen und Schüler sind bei der Planung des Unterrichts zu berücksichtigen. Alle Inhalte, die den Lernzielen zuordenbar sind, können im Unterricht behandelt werden.
• Bei der Unterrichtsarbeit ist auf die Altersgemäßheit, die geschlechtsspezifische Interessenlage, den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund zu achten.
• Die Lernziele und Lerninhalte können auch vernetzt behandelt werden.
• Die Inhalte sollen – soweit es möglich ist – lebenspraktisch vermittelt werden.
• Das gemeinsame Erarbeiten möglicher Lösungen bei moralischen Fragestellungen soll im Mittelpunkt stehen. Dazu eignen sich z. B. Gedankenexperimente oder Dilemmata.

Der freie christliche Religionsunterricht bzw. Ethikkurse können auch jahrgangsübergreifend abgehalten werden.

9.19.4 Kompetenzerwerb

9.19.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.19.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- Weltanschauungen, Werte und Spiritualität anderer kennen
  - Religiöse Bekenntnisgemeinschaften und religiöse Gruppen
    - Paulus auf der Grundlage der Apostelgeschichte, Judentum, frühes Christentum
    - Das Christentum des Johannesevangeliums
    - Schamanismus, Jugendinitiation bei Naturvölkern
  - Fundamentalismus

9.19.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- zuhören
- sich am Gespräch beteiligen
- die Meinungen der anderen achten

9.19.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- in der Gemeinschaft bewusst leben
  - Familie – Erziehung und ihr Wandel
  - Freundschaft, Liebe, Sexualität
  - Vorbilder und Idole; Autoritäten und Rollenübernahme
  - Spiele und Feste
  - Verhalten im Alltag und in der Gesellschaft (Gewalt und Gewaltlosigkeit)

9.19.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- Leben lernen in der Um- und Mitwelt
  - Grenzen des Wachstums; nachhaltige Entwicklung
  - Mein Konsum- und Umweltverhalten
  - Grenzfragen des Lebens (z. B. Abtreibung, Euthanasie)
  - Lebensfreude, Sehnsüchte
- Identität als lebenslangen Prozess verstehen
  - Personale Identität: Wer bin ich? Wo stehe ich? Was sind meine Wurzeln?
  - Moral und Gewissen
- mit Ängsten umgehen
  - Zeichen des Erwachsen-Werdens: Symbole, Rituale

9.19.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.19.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

- Weltanschauungen, Weltreligionen - Werte und Spiritualität anderer kennen lernen
  - Islam, Hinduismus, Buddhismus, chinesischer Universismus
  - Religionskritik
  - Esoterik
  - Religiöse Bekenntnisgemeinschaften und religiöse Gruppen
  - Fundamentalismus
  - Prinzip der Verantwortung
- sich mit lebenskundlichen, moralischen und religiösen Fragen auseinandersetzen
- Problemlösungen in Fragen des menschlichen Zusammenlebens und des Umgangs mit der Natur kennen, begründen und argumentativ darstellen

9.19.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- zuhören
- sich am Gespräch beteiligen
- Kritikfähigkeit zeigen
- sich auf die Sichtweisen und Perspektiven anderer einlassen

9.19.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- in der Gemeinschaft bewusst leben
  - Pflichten des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft
  - Gesellschaftsverträge (z. B. Menschenrechte, Generationenverträge) und

Utopien
  - Persönliche Zukunftsvisionen
  - Fragen der Solidarität und Gerechtigkeit
- Leben lernen in der Um- und Mitwelt
  - Grenzen der Machbarkeit (z. B. Bioethik)
  - Ehrfurcht vor dem Leben (z. B. Tierethik)
  - Konsensfindung im Miteinander, Umgang mit Konflikten, Friedenserziehung
  - Berufsethik (z. B. wirtschafts- und wissenschaftsethische Aspekte)
- die Fähigkeit zeigen, auf der Grundlage des dialogischen Prinzips in toleranter Weise den Werten und Normen anderer zu begegnen
- das gesellschaftliche Geschehen als einen Prozess ständiger Veränderung begreifen und kritisch bewerten

9.19.4.1.4 Selbstkompetenz 11/12

- Identität als lebenslangen Prozess verstehen lernen
  - Wachsen durch Krisen
  - Fragen nach Sinn: Wo sind meine kulturellen Wurzeln?
  - Umgang mit Tabus
  - Lebensentwürfe
  - Mythen der Menschwerdung
- Eigene Positionen entwickeln und argumentieren
- Zivilcourage entwickeln
- Selbstbewusstheit und Identität als lebenslangen Prozess verstehen
- Mut zu eigenständigem und sozial verantwortlichem Entscheiden und Handeln haben

Quelle: http://schule.salzburg.at//faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf [30.3.2010]
Salzburg Lehrplan Ethikunterricht 2007

9.20 Bewegung und Sport

9.20.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Im beginnenden Jugendalter wird die Erfahrung des eigenen Körpers sowie die körperliche Leistungsfähigkeit von den „Umbauvorgängen" maßgebend bestimmt, wobei es eine Rolle spielt, welche Festigkeit im Bewegungskönnen bereits vor dem Deutlichwerden der Reifungszeit erreicht wurde.

So müssen die Jungen nun in der Lage sein, die Schwere durch individuellen Krafteinsatz zu überwinden. Dazu bedienen sie sich im Turnunterricht der Hebelwirkungen in ihrem eigenen Skelett. Für die Mädchen ergibt sich eher die Aufgabe, den eigenen Leib zu formen. Im Sportunterricht der Waldorfschule wird regelmäßig auch die von Fritz Graf von Bothmer entwickelte Gymnastik geübt.
Es ist aber allgemein darauf zu achten, dass der Wille in seinen Richtungen und Bahnen Führung bekommt. So sind Konditionstraining und die Ausdauer schulende gesundheitliche und ausgleichende Bewegungshandlungen wesentliche Bestandteile des Sportunterrichts. Hier geht es darum, das Gefühl für den eigenen Körper zu festigen und auf dessen Bedürfnisse reagieren zu können.

Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen sind ein wesentlicher Bestandteil des Sportunterrichts an den österreichischen Waldorfschulen: das Erfahren und Erleben von Bewegungs- und Sportaktivitäten, die sich vom alltäglichen Bewegen abheben und mit besonderen Gefühlen verbunden sind sowie etwas Neues und Unerwartetes bieten (Natur- und Trendsportarten gemäß der Jahreszeiten, Sportwochen etc.)

Bewegung und Sport bieten den Jugendlichen zusammen ein bedeutendes Übungsfeld für die Entwicklung ihrer seelischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Körperbeherrschung. Die zu erreichenden Kompetenzen sind jedoch durch die individuellen Voraussetzungen so differenziert, dass allgemeine Vorgaben kaum zu realisieren sind. Es sind vor allem der Übungsprozess selbst und die Einstellung dazu, der den jungen Menschen zu einer wesentlichen Hilfe für die leibliche und seelische Entwicklung wird.

Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu leisten: deshalb sind ausreichend und regelmäßig motorische Aktivitäten sicherzustellen. Im Unterricht aus Bewegung und Sport soll die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt und gefördert werden

9.20.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Besonderheiten der „Sportsprache" (schriftlich, mündlich) als Mittel der Verständigung in Bewegung, Spiel und Sport

Mensch und Gesellschaft
Durch gezielte Strukturierung und Intervention können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt, sozial bzw. motorisch Schwache integriert, das Selbstwertgefühl einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden. Der Unterrichtsgegenstand kann sehr gut dazu beitragen, Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien, vor allem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen (Zusammenleben; Alkohol, Drogen) zu vermitteln.

Natur und Technik
Unterschiedlichste Körper- und Bewegungserfahrungen können die Grundlagen von biologischen und physikalischen Bedingungen auch in verschiedenen Elementen (Wasser, Luft) deutlich machen. Bewegung und Sport in der Natur können Zusammenhänge zwischen Ökologie und Sport aufzeigen. Neue Medien und neue Technologien können am Beispiel der Darstellung von Bewegungsabläufen verdeutlicht werden.

Kreativität und Gestaltung
Traditionelle und aktuelle Formen der Bewegung und deren phantasievolle Gestaltung können die gesamthafte Entwicklung von Kreativität und Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern.

Gesundheit und Bewegung
Der Unterrichtsgegenstand hat eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Schule als gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensraum. Das Zusammenwirken von Bewegung und Ernährung mit dem Ergebnis eines psychophysischen Wohlbefindens kann aufgezeigt werden.

9.20.3 Fachdidaktische Grundsätze

Der Lehrstoff ist gemäß der Bildungs- und Lehraufgabe in jeder Schulstufe unter Wahrung der Vielfalt zu erfüllen. Schwerpunkte können gesetzt werden, sind den Teilbereichen des Lehrstoffes (Bewegungshandlungen) zuzuordnen und auch unter Beachtung geschlechtsspezifischer Anliegen festzulegen.

Insbesondere erfordert ein erfolgreicher Schulabschluss besondere Bemühungen, Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Schulzeit ausreichend zu befähigen und anzuregen, Bewegung, Spiel und Sport im notwendigen Ausmaß auch über die Schulzeit hinaus zu betreiben.

Bei der Wahl der Schwerpunkte und Inhalte sind die Altersgemäßheit, die jeweils spezielle Situation der Schulart bzw. Schulform (Stundenanzahl, Anzahl der Schulstufen, Möglichkeit der Abhaltung von Schulveranstaltungen und unverbindlichen Übungen) und zur Verfügung stehende Sportstätten zu berücksichtigen, wobei die Inhalte des Unterrichtes jedoch nicht ausschließlich von den örtlichen Rahmenbedingungen am jeweiligen Schulstandort abhängen sollen. Die Inhalte des Unterrichts haben weiters eine entsprechende Vorbereitung auf allfällige Schulveranstaltungen zu gewährleisten. In gleicher Weise können vorgesehene Inhalte von Schulveranstaltungen bei der Planung des Unterrichts als Ergänzung berücksichtigt werden.

Der Lehrstoff ist für alle Schularten bzw. Schulformen gleich formuliert. Es obliegt den Lehrerinnen und Lehrern diesen entsprechend der jeweiligen Schulart bzw. Schulform umzusetzen. Die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist im Hinblick auf die, den jeweiligen Schulformen bzw. Schulprofilen entsprechenden, Schwerpunktsetzungen zu entwickeln und zu fördern.

Theoriegeleitete Inhalte (z.B. Zusammenhänge, Begründungen, Normen und Werte des Sports) sind in Verbindung mit dem Bewegungshandeln zu vermitteln und auch in fächerübergreifenden Lehr- und Lernverfahren zu vertiefen.

In die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichtes sollen auch die Schülerinnen und Schüler einbezogen werden.

Die Unterrichtsverfahren und die Leistungsanforderungen sind auf das motorische Entwicklungs- und Leistungsniveau abzustimmen (Problematik der Unter- bzw. Überforderung).

Die Lern- und Leistungsbereitschaft ist durch motivierende Unterrichtsgestaltung und Methodenvielfalt sowie durch Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Sie kann auch durch die Einbeziehung der Bewegungswelt und entsprechender Freizeittrends der Jugendlichen gesteigert werden. Weitere wichtige Motivationsmöglichkeiten sind die Vorbereitung auf und die Teilnahme an Wettkämpfen und Aufführungen sowie der Erwerb von Leistungsabzeichen.

Eine angestrebte Leistungssteigerung hat sich an von Schülerinnen und Schülern eigen- und mitbestimmten, aber auch an fremdbestimmten Leistungsmaßstäben zu orientieren. Die kognitiven Grundlagen zur Leistungsverbesserung sind altersgemäß zu vermitteln.

Die Bewertung des Lernerfolges soll sich einerseits an vorgegebenen aber auch an von Schülerinnen und Schülern mitbestimmten Maßstäben orientieren. Die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind dabei zu beachten.

Durch innere Differenzierung des Unterrichtes sollen sowohl die leistungsfähigen wie auch die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler motiviert und gefördert werden. Gruppenarbeit und Formen offenen Unterrichtes können beitragen, das selbstständige sportliche Handeln zu entwickeln. Bei gestaltenden und darstellenden Bewegungshandlungen soll eine entsprechend der geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und Stärken möglichst umfassende Auswahl aus dem Bewegungshandlungsbereich getroffen werden.

Im Unterricht ist zu jeder Zeit ein höchstmögliches Maß an Sicherheit der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

9.20.4 Kompetenzerwerb für die 9. bis 12. Schulstufe

9.20.4.1 Fachkompetenz

- vielseitiges und exemplarisch vertieftes Bewegungskönnen zeigen
- Beweglichkeit zeigen (erworben durch Übungen zum Ausgleich muskulärer Dysbalancen; Funktionsgymnastik; usw.).
- Verbesserung und Stabilisierung der koordinativen Fähigkeiten zeigen (z.B. Gleichgewicht, Raumwahrnehmung und Orientierung, Rhythmusfähigkeit, Reaktionsfähigkeit und kinästhetische Differenzierungsfähigkeit)
- Weiterentwicklung und Sicherung der konditionellen Fähigkeiten wie Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer zeigen
- Bewegungsqualität und Bewegungsökonomie zeigen (erworben durch z.B. Balancieren; Hindernisparcours; Jonglieren; Rückschlagspiele; rhythmische Gymnastik; usw.)
- sportbiologische Grundlagen kennen und in das eigene sportliche Handeln einbeziehen (Belastung-Anpassung; Muskelfunktionen; usw.)
- Kunststücke und Bewegungsverbindungen erarbeiten und präsentieren (nach räumlich-zeitlichen Kriterien; nach ästhetischen Kriterien; usw.)
- nicht regelgebundene Spielfähigkeit und Spielkönnen beherrschen und weiterentwickeln (spontanes und kreatives Spiel in verschiedenen Situationen; mit Gegenständen; mit Geräten und ohne Geräte; kooperative Spiele; Spiele ohne Verlierer; usw.)
- vielfältige Sport- und Trendspiele (Rollerhockey; American Football; Rugby; Streetball; usw.) kennen
- regelgebundene Spielfähigkeit unter technikrelevanten Gesichtspunkten beherrschen (Arten des Dribblings; typische Wurfarten; Schlagarten; usw.)
- Spielverständnis unter wettbewerbsrelevanten Aspekten zeigen (Umsetzung von sportartspezifischen Spielsystemen; usw.)
- Spielergebnisse und Strategien zur Lösung allfälliger Konfliktsituationen analysieren (erworben z.B. durch Nachbesprechung zu Spielsituationen im Klassenverband; von Wettkampfspielen; usw.)
- Regeln und Regelauslegung in verschiedenen Sportarten kennen und anwenden
- (Spiel-)Vereinbarungen und (Spiel-)Regeln anerkennen, situativ abändern und neu gestalten (Regeländerungen im Hinblick auf gemischte Gruppen; Regelanpassungen im Hinblick auf alternative Materialien; usw.)
- Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers kennen
- breites Bewegungsrepertoire und differenziertes Bewegungsgefühl zeigen (Pantomime; Empfindungen durch Bewegungen darstellen; usw.)
- sich mit Aspekten der Bewegungsqualität auseinandersetzen
- ästhetische Prozesse und Produkte gefühlsmäßig erfassen und benennen (eckig; rund; fließend; Ruhe-Spannung; usw.)

- Musik und Rhythmus in Bewegung umsetzen (Tanz in seinen verschiedenen Formen; Musikgymnastik; Rhythmische Gymnastik; Eislaufkür; usw.)
- Ausdrucks- und Gestaltungsformen kennen (erworben z.B. durch Experimentieren mit unterschiedlichen Zeit- Raum-, Dynamik- und Formvarianten und Improvisation – u. a. „Kreativer Tanz"; Breakdance; Bauchtanz; Skateboard; Schneesport; usw.)
- Verbesserung der Schwimmfähigkeit zeigen und weitere Schwimmtechniken aneignen
- schwierige und komplexe Bewegungsfertigkeiten des Turnens ohne, mit und an Geräten zeigen
- Geräteturnen: mehrere Klimmzüge sowie ein koordinierter Handwechsel während des Schwingens am Reck sind möglich.
- sich mit gesundheitsgefährdenden Phänomenen auseinandersetzen: Folgeschäden und Erarbeiten von Maßnahmen zur Vorbeugung und Verhinderung kennen (Regeneration; Atemtechniken; Entspannungs- und Dehntechniken)
- haltungsbelastende Bewegungsgewohnheiten und deren Auswirkungen (z.B. muskuläre Dysbalancen) erkennen und ausgleichen können (Funktionsgymnastik; usw.).
- erlebnisorientierte Bewegungs- und Sportaktivitäten kennen (Orte: Sporthalle, Sportplatz, Wald, Wasser, Schnee, Eis, Gelände, Fels, usw. – Geräte: Schneeschuhe; Snowboard; Fahrrad; Boot; Inlineskates; Bälle; usw.)

9.20.4.2 Methodenkompetenz

- Sicherheitsbewusstsein bei Bewegung, Spiel und Sport zeigen:
  - möglichst sichere Bedingungen beim Sporttreiben durch das Erkennen von Gefahrensituationen selbst schaffen können
  - das Risiko bei der Sportausübung beurteilen
  - Gefahren beim Sporttreiben richtig einschätzen
  - zur Gefahrenvermeidung (z.B. alpine Gefahren, Gefahren im Straßenverkehr) beitragen
  - bei Unfällen richtig und situationsgerecht handeln können (z.B. durch Erste-Hilfe-Maßnahmen)
- Wettkämpfe organisieren und leiten (Vorgabe und Handicap, Relativwettkämpfe, Zeitschätzläufe und Tempogefühlläufe, Gruppenwettkämpfe mit Zufallselementen; usw.).
- Sportaktivitäten/-Projekte gemeinsam planen, gestalten und reflektieren (Sporttage; Sportwochen; Sportfeste; fächerübergreifende erlebniskulturelle Veranstaltungen; usw.)
- Einzel- und Gruppenchoreographien entwickeln und vorführen (Themen wie Siegestaumel, Weltreise; Variationen beim Ski-Formationsfahren; Synchronschwimmen; usw.).

9.20.4.3 Sozialkompetenz

- sich mit Wettkampfnormen konstruktiv auseinander setzen (Anpassen an die besonderen Bedingungen einer Sportgruppe; usw.).
- Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und Regelbewusstsein zeigen
- Fair-Play-Gedanke akzeptieren
- Rücksicht nehmen
- Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen
- gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen („spielerische Bewegungshandlungen")
- taktische Entscheidungen in der Gruppe bzw. Mannschaft treffen und das eigene Verhalten auf Spielsituation abstimmen
- Bewegungsaktivitäten (auch selbständig) planen, organisieren und anleiten
- Organisation und Spielleitung übernehmen (organisatorische Aufgaben und Schiedsrichtertätigkeit im Klassenverband und bei Schulturnieren; usw.)

- Erlebniswert von Bewegungs- und Sportaktivitäten in unterschiedlichen Situationen kennen (allein, mit Partnern, kooperative Abenteuerspiele, Mannschaftswettkämpfe, Gerätearrangements, Skifahren, usw.)

9.20.4.4 Selbstkompetenz

- über vielfältiges Sporttreiben Freude an der Bewegung erleben
- positive Einstellung zum eigenen Körper haben
- in Bewegung, Spiel und Sport Kreativität zeigen
- Selbstvertrauen zeigen
- sich durchsetzen
- Leistungsbereitschaft zeigen
- Eigenverantwortung für das sportliche Handeln übernehmen
- mit Emotionen umgehen und diese verarbeiten (insbesondere im Zusammenhang mit Wettkämpfen)
- sich körperlich ausdrücken
- die leibliche Erfahrung als Basis allen sinnlichen Wahrnehmens und Verstehens erkennen (Körperhaltung als Verhalten erfahren; Bewegungsbeobachtung am eigenen und fremden Körper)
- Bewegungserfahrungen erweitern wollen
- Erlebnis und Grenzen in Verantwortung für sich selbst und andere erfahren
- Motivation für die Verbesserung der eigenen Kondition zeigen (Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer)
- die eigenen Leistungsgrenzen kennen, reflektieren und systematisch weiterentwickeln (z.B. durch die Verbesserung leichtathletischer Techniken, des Schwimmkönnens, durch schwierigere und komplexe Bewegungsfertigkeiten des Turnens ohne, mit und an Geräten, nach Möglichkeit durch Teilnahme an Einzel- und Gruppenwettkämpfen im organisierten und auch im nichtorganisierten Sportbereich usw.)
- Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erfahren und erkennen, mit dem Ziel eines ganzheitlichen Gesundheitsbewusstseins
- das Gefühl für den eigenen Körper festigen und auf dessen Bedürfnisse reagieren können
- die Körperwahrnehmung verbessern und die Reaktionen des Körpers deuten können (anhand von Bewegungs- und Belastungsformen mit den Zielen Ermüdung, Flow, Unlust, Freude zu bewirken oder das Gefühl sozialer Geborgenheit, Reaktionsbereitschaft oder Leistungsfähigkeit auszulösen).
- eigene Stärken erkennen
- Aufsuchen und selbsttätiges Bewältigen von herausfordernden Bewegungssituationen und dabei die persönlichen Grenzen und Verhaltensweisen erfahren, ausloten und reflektieren
- Gefahren einschätzen und situationsgerecht handeln (Wandern; Klettern; Schwingen; Ski-/Radtour; Biathlon; Orientierungslauf; Trekkingtour; usw.)
- eine umweltgerechte Einstellung bei der Ausübung von Natur- und Trendsportarten entwickeln (Geländelauf; Kanufahren; Mountain Biking; Ski- und Snowboardfahren; Eislaufen; usw.)
- individuell bevorzugte Bewegungsformen und Sportarten entdecken, diese in den persönlichen Lebensstil einbeziehen und Bewegung und Sport auch außerhalb und nach der Schulzeit betreiben (lebensbegleitendes Sporttreiben, sinnvolle Freizeitgestaltung)
- Bewegung, Spiel und Sport als Ausgleich für Alltag und Beruf nutzen
- gemeinsames Handeln in Bewegung, Spiel und Sport aktiv suchen und genießen
- Bewegung, Spiel und Sport als sinnstiftend erleben
- sich kritisch-konstruktiv mit Bewegung, Spiel und Sport (Normen und Werte, Trends, Natur und Umwelt, Technik, Wirtschaft, Doping usw.) auseinandersetzen
- interkulturelles Verständnis im Sportbereich zeigen

- Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Interessen und Bedürfnisse reflektieren
- die Wirkung von Kunst und eigener Kreativität in Bezug auf das individuelle Leben erfahren (erworben z.B. durch Kürprogramm; Gruppenpyramide; Partnerjonglage; Balancierparcours; usw.)

9.21 Eurythmie

9.21.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

9. Klasse

Die Entwicklungsschwerpunkte (Bildung eines selbst gestalteten, eigenen Innenraumes, Erlangen einer tragfähigen Beziehung zur Umwelt, gedankliches Durchdringen der Phänomene der Welt) tauchen als Inhalt beispielsweise der Gedichte, aber auch als eurythmische Bewegungsaufgaben auf. Das soll an einigen charakteristischen Übungen exemplarisch verdeutlichet werden:

Die Beziehung des Einzelnen zu sich selbst einerseits und zur Erde andererseits ist Thema der Arbeit am „Dreiteiligen Schreiten". Im 3-teiligen Schreiten werden die einzelnen Phasen jedes Schrittes (Lösen des Fußes und (partiell) der ganzen Gestalt von der Erde, freies, selbstbestimmtes Tragen und abschließendes Wiederverbinden mit der Erde) einzeln und im Zusammenhang erarbeitet, bis ein fließendes, fast schwebend wirkendes Fortbewegen gelingt, das Basis für die weiteren eurythmischen Gestaltungsmöglichkeiten bietet. Ausgehend von normalen Bewegungsgesetzmäßigkeiten werden die eurythmischen Bewegungsmöglichkeiten erarbeitet, aber auch individuelle Gestaltungsmöglichkeiten erprobt. Die geometrisch-eurythmische Arbeit kann mit der Dreiecksverwandlung erweitert und vertieft werden. Die Schülerinnen und Schüler, die in Dreiecken angeordnet im Kreis stehen, bekommen die Aufgabe, sich einerseits im Kreis fortzubewegen und andererseits ihr eigenes kleines Dreieck um die Kreislinie zu spiegeln. Beide Bewegungen stellen hohe Anforderungen an das Wahrnehmungs- und Koordinationsvermögen der Die Schülerinnen und Schüler. Im Gestalten der Spiegelung entsteht fortwährend ein Bild der seelischen Entwicklungssituation der Klassenstufe. In der Übung taucht unterschwellig das Entwicklungsthema „Individuum und Gruppe" auf. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler brauchen die Gesamtheit der Mitschülerinnen und Mitschüler, um ihren Teil gestalten zu können, die Gruppe braucht die einzelne Person. Die Übung erfordert ein hohes Maß an Übersicht im Raum und vorausschauendes Denken der Formen. Während die Schülerinnen und Schüler in ihrem nur langsam bewusst werdenden biographischen Selbstentwurf noch keine Klarheit erlangen, löst sich das geometrisch-künstlerische Problem einerseits innerhalb gesetzmäßiger Vorgaben und andererseits individuell, je nach Intuitionsfähigkeit, Kreativität und Sozialkompetenz der jeweiligen Dreiergruppe. Die Aufgabenstellung kann von den Gruppen auf sehr verschiedenen Wegen gelöst werden. Die einzelnen Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Die anderen Gruppen üben ihrerseits die einzelnen Lösungsvorschläge und bewerten sie im Gespräch qualitativ.

Einen weiteren Arbeitsschwerpunkt können die Charakteristiken von Vokalen und Konsonanten bilden. Die einzelnen eurythmischen Lautgebärden sind bereits im Übergang von der Unter- zur Mittelstufe erlernt worden. Zu Beginn der Oberstufe kann jetzt an der polaren seelischen Geste der Vokale bzw. der Konsonanten gearbeitet werden. Wie sich an spontanen Stimmungsausrufen (Aah; Ooh, Iii) unschwer zeigen lässt, lebt in den Vokalen ein starker Bezug zum inneren, seelischen Leben des Menschen. Die Konsonanten, sofern sie ohne vokalische Anlaute gesprochen werden, offenbaren deutlichen Geräuschcharakter: In ihnen wird mehr äußeres Tönen der Umwelt aufgegriffen, als dass seelische Befindlichkeiten geäußert werden.

Als letzte Übung soll die Arbeit mit den Raumesrichtungen betrachtet werden:
Zu den Raumesrichtungen (oben – unten; vorne – hinten; rechts – links) kann man unschwer seelische Entsprechungen finden: Man spricht beispielsweise davon, sich niedergeschlagen oder „high" zu fühlen, man drängt vorwärts oder fühlt sich gebremst oder kommt nicht los von etwas. (Rechts und links werden eher weniger qualitativ erlebt. Die seelische Qualität taucht eher im Hin- und Hergerissen-Sein auf.) Indem man die räumlichen und die seelischen Bewegungen aufeinander bezieht, wird als Geste das nach Ausgleich suchende Pendeln um die (eigene) Mitte erlebbar. Es hat sich methodisch bewährt,

mit den Raumesrichtungen in Bewegungsimprovisationen zu experimentieren. Die seelischen Entsprechungen können die Schüler unschwer selber benennen. Ungleich schwerer ist es, die seelischen Richtungen als Stimmungsgebärden mit Hilfe der Bewegungen des eigenen Leibes zu gestalten. Die Arbeitsreihe kann beispielsweise im Erarbeiten eines Gedichtes (z.B. Fr. Schiller: Sprüche des Konfuzius) gipfeln, die Schüler können sowohl die Choreographie (den im Gedicht dezidiert angesprochenen Raumesrichtungen folgend) wie auch die Gebärdenfolgen beispielsweise in Kleingruppenarbeit eigenständig bis zur Aufführungsreife erarbeiten.

10. Klasse

Das sich festigende Selbstbewusstsein wird unterstützt und die Selbstwahrnehmung insbesondere der eigenen Bewegung im Verhältnis zur Bewegung der Gruppe gefestigt, indem auf gemeinsam erarbeitete Gesetzmäßigkeiten aufbauend Choreographien entwickelt und als Gruppe eurythmisch gestaltet werden. Das soll an einigen charakteristischen Übungen exemplarisch verdeutlichet werden:

Als „TIAOAIT“ wird in der Eurythmie eine Raumform bezeichnet, der die eurythmischen Gebärden der Vokale zugrunde liegen. Die Projektion der Armgebärden in den Raum bildet die Basis einer Choreographie für eine Gruppe. Die Form entsteht nur dann präzise, wenn alle Beteiligten die Grundidee (Vokalgesten als Raumform) verstanden haben und ihre individuelle Bewegung aus diesem Wissen dynamisch der Gesamtform eingliedern. Zwei weitere Aspekte eurythmischer Gestaltung erhöhen die Komplexität noch weiter: Parallel zum Ablauf der Choreographie werden einerseits Armgebärden ausgeführt. Andererseits wird durch Neigungen der Gestalt der Umraum um die Leibesgestalt mit einbezogen und so der Eindruck einer hohen Grazie bzw. Geschmeidigkeit der Gesamtbewegung erzeugt. Die Schülerinnen und Schüler erwerben sich den Überblick über komplexe Bewegungen im Raum. Sie sind fortwährend sowohl gedanklich als auch mit Bewegungen im Raum tätig. Während der Bewegungen müssen sie sich im Verhältnis zur Gesamtbewegung selbst wahrnehmen und korrigieren. Die Fähigkeit, den eigenen Bewegungen verschiedenen Ausdruck zu verleihen, wird deutlich erlebbar und prüfbar.

Neben den mehr mit den eurythmischen Raumformen arbeitenden Übungen wird auch die Gebärdenarbeit mit Blick auf die pädagogische Situation der zehnten Klasse metamorphosiert: Vom Umgang mit den Raumesrichtungen (neunte Klasse) wird der Blick jetzt auf die (Schnitt-) Ebenen zwischen den Richtungen gelenkt. Aus der Anfangsfrage: „Wo begegnen sich im Menschen vorne und hinten?“ (Frontal-Ebene) entstehen komplexe eurythmische Übungen, die einerseits die Feinheiten der Bewegung schulen und andererseits die Schülerinnen und Schüler in eine ungewohnte Beziehung zur Geometrie und zur Umwelt setzen: Die eigene Gestalt wird bewusster betrachtet und in Beziehung zu äußeren Gesetzmäßigkeiten stehend erlebt. Die eurythmischen Bewegungen können in dem Maße eine neue Qualität gewinnen, in dem es gelingt, den Umraum um die Leibesgestalt (im Bild der sich unendlich ausdehnenden Ebenen) in die eigene Bewegung (in diesem Falle insbesondere der eurythmischen Gebärden) mit einzubeziehen.

11. Klasse

Es wird versucht, den Umraum (Bühnenraum) um seine Gestalt herum als eigene Qualität, als lebendig bewegten, von seelischen Spannungen erfüllten Raum erscheinen zu lassen. Die Darstellung der „Umkreisbewegung“ wird einerseits durch die Benutzung des Eurythmieschleiers unterstützt, andererseits können insbesondere durch die Neigung der Gestalt, „Schulterführung“ genannt, differenzierte Beziehungen zum Umgebungsraum sichtbar gemacht werden. Je nachdem, ob eine Bewegung sich zum umgebenden Raum öffnet oder schließt, ob sie von ihm angezogen oder abgestoßen wird, kann dies in der Neigung ausgedrückt werden. Der eurythmisch Tätige ist wie in zwei Bewegungen zugleich aktiv: Die eigene Bewegungsart gestaltend und sich zugleich im imaginativ erschaffenen Raum bewegend. Dieser Prozess setzt Bewusstseinskräfte (Ich-Kräfte) voraus, die Jugendlichen in der Pubertät naturgemäß noch nicht bewusst handhabbar zu Verfügung stehen. Die Schulterführung als eurythmische Technik kann von Elftklässlerinnen und Elftklässlern anfänglich erfasst und erarbeitet werden. Pädagogisch zum richti-

gen Zeitpunkt eingesetzt (oft erst in der 12. Klasse), kann es die altersgemäßen Entwicklungsprozesse unterstützen.

Als „Planetenbewegungen“ werden choreographische Formen bezeichnet, die den am Nachthimmel erscheinenden Planetenschleifen nachempfunden sind. Sie entstehen (vereinfacht ausgedrückt) durch Kreisbewegungen um sich wiederum in Kreisbewegungen bewegende Mittelpunkte. So heißt die erste Aufgabenstellung beispielsweise: „Wie sieht die Bewegung eines Eurythmisten aus, der sich in einem Kreis einmal um einen zweiten Eurythmisten bewegt, während der sich seinerseits einmal im Kreis um einen festen Mittelpunkt bewegt. Die Abstände zueinander und zum Mittelpunkt und die Drehrichtungen sollen dabei anfangs jeweils gleich sein.

Neben der Arbeit an verschiedenen eurythmischen Themenschwerpunkten sind die Jugendlichen in der Lage, eigenständig *solistische Arbeiten* (insbesondere im Bereich der Lauteurythmie) zu gestalten und aufzuführen (oft erst in der 12. Klasse). Die Grundlage dazu bilden die Kenntnis und die Übung vieler eurythmischer Formprinzipien und Bewegungsarten. Die vielfältigen Erfahrungen der letzten Schuljahre haben die Schülerinnen und Schüler (im Idealfall) in die Lage gesetzt, ihr kreatives Potential zu nutzen und eigene Ideen umzusetzen. Ausgehend von der Wahl eines geeigneten Gedichtes über eine Arbeitsphase mit choreographischen Fragen und Übstunden bis hin zur Aufführung und zu Erläuterung der eigenen Intentionen ergibt sich eine Vielzahl von Arbeitsschritten. Sie sind einerseits notwendig für den eurythmischen Arbeitsprozess, weisen in ihrer Urbildhaftigkeit aber über sich selbst hinaus und können exemplarischen Charakter für einen komplexen Arbeitsablauf im Allgemein und für eigenständiges, selbstsicheres Gestalten und Präsentieren im Besonderen erlangen.

12. Klasse

Die Schülerinnen und Schüler haben oder entwickeln eigene künstlerische Intentionen und sind (mit gelegentlicher Betreuung) in der Lage, sie von der Stückauswahl bis zur Aufführung weitgehend eigenständig zu verwirklichen.
Während im Erarbeiten der Planetengesten im elften Schuljahr eher das Panorama der verobjektivierten, gleichsam wesenhaften Seelenfähigkeiten des Menschen thematisiert wird, taucht mit der Tierkreissphäre im zwölften Schuljahr der geistige Hintergrund der gesamten menschlichen Gestalt auf, der aus kosmischen Kräften, Qualitäten gebildete Mensch. (Als Ergebnisse seiner geisteswissenschaftlichen Forschungen charakterisiert R. Steiner die kosmische Tierkreissphäre als geistig wesenhaften Urgrund aller Form- und Lebensprozesse. Die einzelnen Tierkreiskräfte sind in ihrer Wesenhaftigkeit die Urgründe der leiblichen und bewusstseinsmäßigen Gestalt des Menschen: Sie sind einerseits Urbilder seiner differenzierten Leibesorganisation (der aus den Tieren erwachsende Mensch) und andererseits die Quellen der differenzierten Lebensprozesse, der seelischen Prozesse und der geistigen Entwicklung (die Basis, aus der sich Selbstbewusstsein und selbstgesteuerte Entwicklung entwickeln können.).)

In der eurythmischen Arbeit werden die Tierkreisqualitäten vor allem zum Gestalten urbildhafter Qualitäten in Gedichten herangezogen. Für die Schülerinnen und Schüler kann sich im Erarbeiten eine Rückkoppelung an eigene Schicksals- und Entwicklungsfragen ergeben.

Insbesondere durch das Heranziehen und exemplarische Erarbeiten von Musikstücken und Gedichten aus verschiedenen Entstehungszeiten wird bewusst an Stilkenntnis und Stilbewusstsein gearbeitet. Ansatzweise kann man Schülerinnen und Schülern zu Bewusstsein bringen, dass im Auftauchen und der Entwicklung der Stile und Stilepochen die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit als Ganzes anschaulich und erlebbar wird. Im Weg der Stile bis zur Postmoderne erarbeiten die jungen Erwachsenen einen Bewusstseinsweg, der zugleich ihr eigener Entwicklungsweg, ihr Weg ins Erwachsenenbewusstsein und zum eigenen Stil, ist. Die verschiedenen eurythmischen Bewegungsqualitäten, die Basis der Gestaltung der verschiedenen Stile sind, werden erarbeitet.

Kompetenzen, bzw. Fähigkeiten, die im Eurythmieunterricht themenschwerpunktübergreifend gebildet werden sind: Geschicklichkeit, Steigerung der Bewegungsfähigkeiten (insbesondere der Koordinationsfähigkeit), Steigerung der Selbstwahrnehmung auf leiblich, seelischer und geistiger Ebene (durch intensive Körperarbeit), Bewegung aus dem Spannungsfeld zwischen Raum, Zeit und dem eigenen Zentrum, Steigerung der Lebensintensität, Übungsbereitschaft (Wille) und Übungsfähigkeit (Konzentration).

9.21.2 Bezug zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation
Eurythmie ist eine besondere, nonverbale Form von Musik, Sprache und Kommunikation. Sie verbindet über Sprachgrenzen hinweg und erleichtert das Verstehen anderer Kulturen. Eurythmische Gestaltung erweitert die Möglichkeiten des Sinnverstehens musikalischer und sprachlicher Elemente, besonders der Dichtung, und führt zu erhöhten emotionalen Empfindungen.

Mensch und Gesellschaft
Durch den Eurythmieunterricht soll ein Beitrag zur Entwicklung eines Kulturverständnisses geleistet werden, das von Toleranz und Kritikfähigkeit geprägt ist. Wie der Mensch sich in die Gesellschaft stellt, hängt wesentlich von der Entwicklung seiner Ich-Identität ab. Eurythmie hilft den Jugendlichen, in und nach der Pubertät den eigenen Leib neu zu erobern und die sozialen Beziehungen aus eigenem Antrieb neu zu schaffen.

Natur und Technik
Phänomene und Vorgänge in der Natur können als Vorlage für künstlerische Gestaltungsprozesse in der Eurythmie dienen. Neue Medien und neue Technologien können bei der Evaluierung von Bewegungsabläufen im choreographischen Gestaltungsprozess eingesetzt werden.

Kreativität und Gestaltung
Eurythmische Formen der Bewegung und deren phantasievolle Gestaltung können die gesamthafte Entwicklung von Kreativität und Ausdrucksfähigkeit fördern. Die dabei gewonnenen Erfahrungen aus individueller Leistung und aus eurythmischen Gruppenprozessen sollen den Vorgang ganzheitlicher Bildung und Identitätsfindung unterstützen.

Gesundheit und Bewegung
Eurythmieunterricht fördert den physiologisch richtigen, kompetenten und künstlerischen Umgang mit dem eigenen Körper sowie die Entwicklung eines eigenverantwortlichen Körper- und Gesundheitsbewusstseins. Die differenzierte Beschäftigung mit Eurythmie trägt zu einer Steigerung mentaler Fähigkeiten bei und steigert das Erleben der Entität von Körper, Seele und Geist. Die Körperkoordination soll durch das Bewusstsein für die Vernetzung von Raum und Zeit gefördert werden. Der Bewegungsbereich wird durch Eurythmie um eine künstlerische Dimension erweitert. Die Schülerinnen und Schüler sollen Eurythmie als Lebensbereicherung erfahren sowie die Entfaltung einer persönlichen Bewegungskultur als wesentlicher Teil der menschlichen Bildung erkennen.

9.21.3 Fachdidaktische Grundsätze

In den Eurythmieübungen für die neunte Klasse werden die Entwicklungsgesten des Alters in metamorphosierter Form bearbeitet, ohne aber den Schülerinnen und Schülern gegenüber verbalisiert oder bewusst gemacht zu werden.

Die zentralen Themen des Eurythmieunterrichtes der zehnten Klasse greifen einerseits auf die wachsenden kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zurück, andererseits fördern und differenzieren sie diese, indem häufig der Transfer von gedanklich Erarbeitetem in eurythmische Gruppenformen verlangt wird.

Die in der Regel erreichte innere Autonomie der Elftklässlerinnen und Elftklässler lässt eine neue Art der eurythmischen Bewegung zu. Sie sind anfänglich in der Lage, neben der eigenen Bewegung bewusst mit dem *Raum als Realität* umzugehen.

Der Eurythmieunterricht der zwölften Klasse und damit der ganzen Waldorfschulzeit findet ihren Höhepunkt im Abschluss der zwölften Klasse. Die Schülerinnen und Schüler kennen im Wesentlichen alle eurythmischen Elemente. Ihr Gebrauch wird verfeinert und individualisiert. Es kommen nur wenige neue Elemente hinzu.

9.21.4 Kompetenzerwerb

9.21.4.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

9.21.4.1.1 Fachkompetenz 9/10

- mit den Elementen: Dreiteiliges Schreiten, auch verschiedene Schrittarten beherrschen: 3-teiliges Schreiten, hüpfen, dynamisches Gehen, markante Schritte usw. frei umgehen
- harmonische Acht, „innen - außen“ („u“, „a“) beherrschen
- Vokale und Konsonanten vergleichend charakteristisieren
- Qualitäten der sechs Raumesrichtungen in eurythmischen Formen und Gebärden bewusst gestalten
- eigene kleine Choreografien, insbesondere zu Texten mit seelischen Stimmungen (traurig, fröhlich) ausarbeiten
- Stabübungen als große Raumformen beherrschen
- verschiedene Rhythmen – sprachlich und musikalisch - erarbeiten
- eurythmische Raumformprinzipien „TIOAIT“ kennen
- apollinische Formen als Grundlage choreographischer Arbeit anwenden
- einfache eigene Choreographien gestalten
- eurythmische Formprinzipien zur Darstellung von Denken, Fühlen und Wollen, auch: Text- bzw. vornehmlich Gedichtanalyse unter dem Aspekt der menschlichen Seelentätigkeiten (Denken, Fühlen und Wollen) kennen
- Harmonie - und Kadenzgebärden sowie melodische Intervalle beherrschen
- musikalische Beziehungen erkennen und benennen (Gehörbildung)
- Soloformen erarbeiten
- Duoformen zeigen
- Motiv- und Pausenschwung (Sonatenform) beherrschen
- Dynamik in Gedicht und Musik sichtbar machen
- Gruppenformen zur Romantik beherrschen
- Motive aus den Kulturepochen (in Korrespondenz zum Geschichtsunterricht) darstellen
- komplexe Bewegungskoordination beherrschen

9.21.4.1.2 Methodenkompetenz 9/10

- allgemein: analysieren, gliedern, kategorisieren, ordnen
- exemplarisch erarbeitetes Wissen und Können in einen verwandten, aber neuen Kontext transferieren
- erarbeitete Gesetzmäßigkeiten anwenden: auf den Menschen (als kognitiver Prozess beispielsweise in eurythmisch-geometrischen Aufgabestellungen) sowie im Transfer in die eurythmischen Bewegungen (Bewegungsqualitäten, aber auch Formelemente)

9.21.4.1.3 Sozialkompetenz 9/10

- Gruppenarbeitsprozesse mitgestalten
- Kommunikation in der Kleingruppe beherrschen
- gemeinsame Übungsprozesse gestalten
- Leistung anderer wahrnehmen
- aktive und passive Kritikfähigkeit zeigen
- die eigene Bewegung in Beziehung zur Gruppenbewegung und Form verstärktes wahrnehmen
- Einfühlungsvermögen in die Gestaltungsprinzipien der Form und in die Gruppenbewegung zeigen

9.21.4.1.4 Selbstkompetenz 9/10

- mit erlernten / erarbeiteten Fähigkeiten zunehmend selbständig umgehen
- die eigenen Bewegungen und die Wirkung der eigenen Bewegungen wahrnehmen
- die eigene Gestalt als Mittel zur Darstellung bewusst gestalteter Bewegungen einsetzen
- die eigenen Bewegungen im gleichzeitigen Anpassen an die Gruppenbewegung selbstbewusst gestalten
- Bereitschaft zu wiederholendem Üben und Ausdauer zunehmend zeigen
- Selbstvertrauen und –bewusstsein zeigen
- sich in Gruppenarbeitsprozesse einbringen, insbesondere in Bezug auf Kommunikationsfähigkeiten, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität
- in der eigenständigen Durchführung und Durchgestaltung von Bewegungen, Formentwürfen und Choreographien künstlerisch kreativ sein
- Identität stärkende Erfahrung der eigenen Kompetenz erleben
- sich in sprachliche Prozesse, insbesondere Dichtung einfühlen
- erarbeitete Qualitäten (musikalische und sprachliche, seelische Spannungen etc.) in Bewegungen mit der eigenen Gestalt übertragen
- sich der eigenen Gestalt in Beziehung zum Raum und zu geometrischen Gesetzmäßigkeiten bewusst sein
- sich der Qualitäten von Bewegungen im Raum bewusst sein (Erwerb der Fähigkeit, Beziehungen und Spannungsverhältnisse im (Bühnen-) Raum darzustellen)
- kognitiv gewonnene Ergebnisse in leibliche Bewegungen und Gruppenchoreographien umsetzen
- die eigene Gestalt in Bezug auf Symmetrie / Asymmetrie wahrnehmen
- die eigene Bewegung im Verhältnis zur Gesamtform und zur Bewegung der Gruppe wahrnehmen
- analytische Fähigkeiten anwenden: phantasievolles Gestalten mit vorgegebenen Elementen, Fähigkeit zu eigenständigem Gestalten
- eurythmische Ausdrucksfähigkeit zeigen: qualitative Schulung und Erweiterung des Bewegungsbewusstseins im Wahrnehmen der Bewegung des Anderen sowie im Gestalten der eigenen Bewegungen

9.21.4.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

9.21.4.2.1 Fachkompetenz 11/12

- Farben in Gesten und Bewegungen gestalten
- Planetengebärden beherrschen, „Planetenbewegungen“ kennen
- Formverwandlungen beherrschen
- Schulterführung beherrschen
- seelische (Planeten-) Qualitäten, vor allem in Gedichten erkennen und gestalten

- seelische Qualitäten, vor allem in Gedichten erkennen und benennen
- Intervallqualitäten erkennen und benennen
- Intervalle und Intervallstimmungen in Musikstücken hören und erkennen (Gehörbildung)
- eurythmische Bewegung, die den Raum als Realität mit einbeziehen (Doppelbewegung) erarbeiten und beherrschen
- geschmeidiges Schreiten beherrschen
- verschiedene Gattungen und Stile der Dichtung sichtbar machen: Humoresken, Balladen, moderne Dichtung
- verschiedene Instrumente „bewegen“
- rückwärtigen Raum ergreifen
- Charaktere gestalten, z.B. in Märchen, Ballade, modernem Gedicht
- Vokale und Konsonanten nochmals seelisch differenziert gestalten
- eurythmische Bewegungsübung „Ich denke die Rede“ kennen und beherrschen
- eurythmische Tierkreisgebärden kennen und beherrschen
- verschiedene Stilepochen erkennen
- verschiedene Stile in eurythmischer Darstellung gestalten
- einen künstlerischen Gestaltungsprozess überschauen und durchführen
- Differenziertes eurythmisches Bewegungsvermögen vor allem im Verhältnis zwischen den eigenen Bewegungen und dem bewussten Umgang mit dem Umraum (um die eigene Gestalt) zeigen

9.21.4.2.2 Methodenkompetenz 11/12

- seelische Wahrnehmungen und Sinneswahrnehmungen in Bewegungen transferieren
- Planetengebärden als eurythmisches Kunstmittel zur Darstellung besonderer, insbesondere überpersönlicher Seelenstimmungen einsetzen
- Intervallgebärden als eurythmisches Kunstmittel zur Darstellung insbesondere der Spannungen bzw. Klangfarben in Musikstücken einsetzen
- bisher erarbeitete Elemente in neue Zusammenhänge (Solo) transferieren
- Tierkreisgebärden als eurythmisches Kunstmittel zur Darstellung besonderer überpersönlicher Gestaltungskräfte einsetzen

9.21.4.2.3 Sozialkompetenz 11/12

- Komplexe Fähigkeiten im Rahmen des Gruppenprozesses im Verlauf der Übung zur Geltung bringen: Wahrnehmung des dynamischen Gruppenprozesses
- Einfühlungsvermögen zeigen: Einfügen in die Gruppenbewegung, Eingehen auf die Impulse anderer, auch sich selbst zurücknehmen
- Verantwortung übernehmen im Zusammenwirken Einzelner für die Entstehung eines gemeinsamen Ganzen
- Initiative entwickeln: sich selbst aktiv und impulsiv einbringen können
- Gruppenprozesse aktiv gestalten: eigene Anteile beisteuern (aufführen), andere Beiträge würdigen (zuschauen)
- aktive und passive Kritikfähigkeit zeigen
- Kommunikationsfähigkeit zeigen

9.21.4.2.4 Selbstkompetenz 11/12

- mit seelischen Qualitäten bewusst umgehen
- Bewegungen bewusst künstlerisch darstellen in: Bewegungen werden Ausdruck seelischen Empfindens, schließen an den „inneren Menschen“ an
- die eigene Bewegung mit Bewusstsein durchdringen
- mit musikalischen Qualitäten bewusst umgehen

- komplexe Formverwandlungen überblicken
- sich selbst im Gruppenprozess wahrnehmen, insbesondere die eigenen Impulse wahrnehmen
- Wirkung der eigenen Taten bzw. Unterlassungen wahrnehmen
- Bewegungen differenziert gestalten: nicht mehr nur leibbezogenen, sondern den Raum als Realität mit einbeziehend
- eigene Vorstellungen umsetzen
- sich selbst im künstlerischen Gestalten wahrnehmen
- selbstsicher darstellen
- die eigene Bewegung mit Bewusstsein durchdringen
- eigene Sicherheit und soziales Bewusstsein durch Einzel- und Gruppendarbietungen auf Monatsfeiern, in Projekten, vor eingeladenen Kollegen, vor den Eltern zeigen
- das Selbstbewusstsein in einen größeren, kosmischen Zusammenhang stellen
- mit den Qualitäten überpersönlicher Gestaltungskräfte bewusst umgehen
- Bewegungen bewusst künstlerisch darstellen
- im Erarbeiten zeitgenössischer Texte und moderner Musik für die Eurythmie:
    - Zeitgenossenschaft in der eigenen künstlerischen Auffassung zeigen
    - eigene Kreativität erkennen und anwenden
    - Selbstbewusstsein durch sachgemäßes Handeln zeigen
    - Mut zur selbstständigen Gestaltung, zum Risiko und Misserfolg zeigen
    - Hemmungen überwinden – sich mit sich selbst und seiner Auffassung identifizieren
    - sich im Gestaltungsprozess selbst wahrnehmen
    - die eigene Fähigkeit oder Unfähigkeit im kreativen Schaffensprozess erkennen
    - sich dem Werk gegenüber „zurücknehmen“ und versuchen, diesem gerecht zu werden

9.22 Tutorstunde

9.22.1 Beitrag des Fachbereichs zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen

Die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt wird bestimmt sein von den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen (vgl. Lehrplan „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung). Hier kommt der Tutorstunde oder Klassenkonferenz eine wesentliche Aufgabe zu.

So wird es in der **neunten Klasse** um den Schwerpunkt der „Freiheit" gehen, d.h., es werden Fragen des Ideellen besprochen und wie sie sich Ideale gesellschaftlich entwickeln und im Persönlichen leben lassen. Hier ist eine klare Beziehung zu Geschichte und politischer Bildung gegeben und es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert mit Idealen umzugehen.

Anliegen der Klasse werden auf diesem Hintergrund angesprochen und im Spannungsfeld zwischen Ideal und Machbarkeit – oft in schmerzvollen Prozessen – gelöst.

In der **zehnten Klasse** wird der Schwerpunkt auf der „Gleichwertigkeit" liegen. Wie sind die Bedingungen zu schaffen, dass Orientierung, Ordnung und Gerechtigkeit herrschen kann? Wie organisiert man das Abwägen von Interessen? Also sind Gesetze, Gerichte, Gesetzgebung wichtige Themen. Hinzu kommt oft auch die doppelte Buchführung als Instrument der finanziellen Balance und als Abbild der sozialen Beziehungen. Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, Ordnung, Klarheit und Gesetzmäßigkeit in der Welt erkennen zu wollen.

Die Anliegen der Klasse oder Klassenprojekte werden genau geplant, evaluiert und bis in finanzielle Auswirkungen im Klassenverband realisiert.

In der **11. oder 12. Klasse** rückt vor allem die Wirtschaft in den Mittelpunkt der Sozialkunde. Hier wird es neben den klassischen Fragen der Wirtschaft, ihrer Entwicklung und Bedeutung für die Gegenwart besonders auch um Fragen der Alternativen in Richtung nachhaltigen Wirtschaftens gehen (siehe Geographie und Wirtschaftskunde). Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, wie Vorhaben realisiert werden, wenn sie den Menschen etwas bringen sollen: Was ist ein Bedürfnis und wie organisiert man dessen nachhaltige Befriedigung?

In der Klassenkonferenz äußert sich diese Entwicklungsaufgabe wiederum in der Art, wie Anliegen/Projekte der Klasse geplant und umgesetzt werden. Gesichtspunkte anderer Partner (Schulganzes, Elternschaft, Kollegium) können von der Klasse selbst antizipiert und in die Entscheidungsfindung mit einbezogen werden.

In der **zwölften Klasse** liegt der Schwerpunkt auf der Gesellschaft als Ganzem, d.h., wie stehen die Bereiche einer Gesellschaft in einem gesunden Verhältnis zueinander, welche Gesellschaftsutopien und Alternativen können entworfen werden, welche Bedeutung und Charakteristik hat die Europäische Union? Es wird entwicklungspsychologisch auf das Bedürfnis reagiert, wie denn das eigene Leben in der Gesellschaft aussehen könnte, was wäre zu fördern, wofür müsste man sich einsetzen, wie kann man Überblick gewinnen und wie kann man erkennen, dass etwas in der Gesellschaft gesund oder kritisch abläuft?

In der Klassenkonferenz kommen nun zum Ende der Schulzeit Themen zum Tragen, die sich mit nachhaltigen Verbesserungen im Schulalltag auseinandersetzen, die nicht mehr nur diese Klasse betreffen. Auch das Engagement für soziale Projekte hat hier seinen Platz.

9.22.2 Kompetenzerwerb

9.22.2.1 Kompetenzerwerb für die 9. und 10. Klasse

- Klassenprojekte planen, evaluieren, finanzielle Auswirkungen berücksichtigen
- sich am Lösungsprozess (im Spannungsfeld zwischen Ideal und Machbarkeit) beteiligen
- Klassenanliegen oder persönliche Anliegen in der Klasse zur Sprache bringen
- erkennen, wie sich Ideale gesellschaftlich entwickeln und im Persönlichen (auch im Klassenverband) leben lassen

9.22.2.2 Kompetenzerwerb für die 11. und 12. Klasse

- Anliegen/Projekte der Klasse planen und umsetzen unter Berücksichtigung der Gesichtspunkte anderer Partner (Schulganzes, Elternschaft, Kollegium)
- sich mit nachhaltigen Verbesserungen im Schulalltag auseinandersetzen, die nicht mehr nur diese Klasse betreffen
- Engagement für soziale Projekte zeigen

B (10) Ergänzung 13. Schuljahr

10.1 Deutsch

Sprachliches Gestalten

a) Sprechen
Sprechen vor anderen (monologisch-darbietend)
Referate und Reden halten; Gesichtspunkte für Konzeption entwickeln; Beurteilungskriterien erarbeiten
Sprechen mit anderen (dialogisch-austauschend)
z.B. in Rollengesprächen, gestellten Diskussionen u.ä.

b) Schreiben
Argumentieren und Appellieren
Erzählen und freies Gestalten
Übungen zur Textgestaltung
Gedanken sprachlogisch verknüpfen
Rechtschreibschwächen und Unsicherheiten in der Zeichensetzung beheben

c) Lesen
Techniken zum Behalten des Wesentlichen üben
Verschiedene Vortragsweisen als Ausdruck unterschiedlicher Textdeutung beobachten und bewerten, erproben und einsetzen.

Sprachbetrachtung

Außersprachliche und sprachliche Bedingungen des Kommunikationsprozesses erkennen und in ihrer Beziehung zueinander beschreiben.
Aufbauelemente und Komposition eines Textes erkennen (Textanfang, Themenfortschritt und Argumentationsstruktur, Textschluss)
Wirkungsmöglichkeiten und Grenzen der Kommunikation in den Massenmedien untersuchen.
Strategien der Meinungsbildung unterscheiden; Manipulationstechniken durchschauen lernen
Einführung in die Semiotik
Das Verhältnis von Sprache zu außersprachlicher Wirklichkeit als Problemstellung erkennen
Die Verknüpfung von Gedanken in sprachlichen Ausdrucksformen herausarbeiten

Literaturbetrachtung

a) Textbeschreibung
Auffallende sprachliche Merkmale eines Textes untersuchen, die Grundzüge einer Baustruktur erkennen, sie mit anderen vergleichen und im Hinblick auf das Textverständnis auswerten (z.B. Erzählform, Erzählperspektive, Erzählzeit)

b) Literaturgeschichtliche Orientierung
Wiederholung der Literaturgeschichte von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart anhand ausgewählter Beispiele

Mögliche Aspekte der Textauswahl
Erziehung zur Humanität
Irrationalismus als Lebens- und Kunstprinzip
Realistische Erzählkunst als Antwort auf die politischen Verhältnisse nach 1848
Naturwissenschaftlicher Determinismus und das Problem der Handlungsfreiheit
Darstellung der neuen sozialen Wirklichkeit
Revolte gegen traditionelle Leben- und Kunstformen
Fortführung bürgerlicher Literaturtraditionen
Auseinandersetzung mit Literatur und Krieg
Humanistisch-christliche Traditionen in der Literatur der Nachkriegszeit
Sprache und Sprachverwendung als Thema in der Literatur

c) Interpretation
Thema und Art der Themenbehandlung herausarbeiten
Wirkungsmöglichkeiten und Intentionen eines Textes auf der Basis der Textbeschreibung überprüfen
Die historischen Bedingungen eines Texte3s in die Deutung einbeziehen
Verschiedene Zugänge zum Sinnverständnis von Texten erproben (z.B. von psychologischen, soziologischen, philosophischen oder religiösen Deutungsansätzen her)

d) Literarische Wertung
Zu Texten begründet Stellung nehmen (z.B. im Hinblick auf die Intentionen des Autors, Darstellungsweise, Aussagegehalt, Informationswert, Aktualität, Erwartungen des Lesers)
Divergierende Kritiken in verschiedenen Medien vergleichen
Den Beitrag der Massenmedien zur Popularisierung und Internationalisierung von Literatur untersuchen

10.2 Englisch

Vertiefung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Bereich des Hörens:	Listening comprehension Vertiefung des Erarbeitens und Verarbeitens von Hörstoffen mit Erfassen des inhaltlich Wesentlichen (listening for gist), mit Erfassen von bestimmten Einzelheiten (listening for detail) und Erfassen des Textes auf den Ebenen des wörtlich Gesagten (literal level), des damit Gemeinten (interpretative level), des textübergreifenden Bezuges (applied level).
Bereich des Sprechens:	Vertiefende Übung des möglichst freien und sicheren Gebrauches der Sprache im Mündlichen durch strukturierten Kurzdialog (conversation pattern), apt reply, mündlichen Auskunftserteilung und Anweisungen, Telefon- und Verkaufsgespräch, Interview, Rollenspiele (acting out of scenes), Stellungnahme und Bericht, Diskussion und Diskussionsleitung.

Bereich des Lesens:	Vertiefende Übung des Verstehens englischsprachlicher Texte verschiedenster Art durch Nacherzählungen, Fragen und Antworten, Zusammenfassungen, Stellungnahmen, Besprechen von Gesichtspunkten aus Kultur, Geschichte oder Politik und Herstellen von Zusammenhängen.
Bereich des Schreibens:	Vertiefende Übung des sicheren und freien Gebrauches der Sprache im Schriftlichen in der Form von Briefen (formell und informell), Informationen und Auskunftserteilung, Erlebnisbericht, Protokoll, Kommentar und Interpretation, Essay (narritive, imaginative, expositive, reflektive, argumentative).

10.3 Russisch

Vertiefung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Bereich des Hörens:	Verstehen von Gesprächen und Diskussionen, Berichten und Stellungnahmen in authentischem, stilistisch neutralem Russisch, das in mittlerem Sprachtempo übermittelt wird (dabei soll die Gesamtzahl der unbekannten Wörter 3% der Zahl aller Wörter nicht überschreiten).
Bereich des Sprechens:	Differenziertere Ausdrucksfähigkeit in den Situationen des Alltags und beim Wiedergeben und Zusammenfassen von Gehörtem, Gelesenem, Erlebtem und Gesehenem, bei Kommentaren und Stellungnahmen sowie bei Information und Diskussion.
Bereich des Lesens:	Verstehen nicht zu schwieriger Originaltexte (Globalverstehen, an Schlüsselstellen: Detailverstehen); sinngemäßes, phonetisch richtiges Lesen.
Bereich des Schreibens:	Differenziertere Ausdrucksfähigkeit bei Information, Erzählen von Handlungsabläufen, Darstellen von Problemen, Wiedergeben und Zusammenfassen von Texten, bei Kommentaren und persönlichen Stellungnahmen; stichwortartige Notizen zu Hörtexten.
Inhaltliche Schwerpunkte:	Kommunikationssituationen und Themenbereiche Erweiterung und Vertiefung der Themen und Situationen aus dem Alltagsleben; Erweiterung und Differenzierung jener Themen und Situationen, mit denen Besucher Russlands konfrontiert werden können und die Kenntnis von Land und Volk Russlands erweitern. Auseinandersetzung mit aktuellen Themen (z.B. der Einzelne und die Gesellschaft, Jugend, Umwelt, Erziehung und Bildung, Freizeitgestaltung und –bewältigung, Arbeit und Beruf).

Lektüre:	Texte vor allem aus den Massenmedien, mit Bezug zum Zeitgeschehen und Alltagsleben; Proben aus der russischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts; avtoskie pesni; die Texte und Themen sollen ein möglichst breites Bild Russlands geben und zu Vergleichen mit österreichischen Einrichtungen führen.

10.4 Italienisch

Vertiefung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Bereich des Hörens:	Verstehen von Gesprächen und Diskussionen, Berichten und Stellungnahmen in authentischem, stilistisch neutralem Italienisch, das in mittlerem Sprachtempo übermittelt wird (dabei soll die Gesamtzahl der unbekannten Wörter 3% der Zahl aller Wörter nicht überschreiten).
Bereich des Sprechens:	Differenziertere Ausdrucksfähigkeit in den Situationen des Alltags und beim Wiedergeben und Zusammenfassen von Gehörtem, Gelesenem, Erlebtem und Gesehenem, bei Kommentaren und Stellungnahmen sowie bei Information und Diskussion.
Bereich des Lesens:	Verstehen nicht zu schwieriger Originaltexte (Globalverstehen, an Schlüsselstellen: Detailverstehen); sinngemäßes, phonetisch richtiges Lesen.
Bereich des Schreibens:	Differenziertere Ausdrucksfähigkeit bei Information, Erzählen von Handlungsabläufen, Darstellen von Problemen, Wiedergeben und Zusammenfassen von Texten, bei Kommentaren und persönlichen Stellungnahmen; stichwortartige Notizen zu Hörtexten.
Inhaltliche Schwerpunkte:	Kommunikationssituationen und Themenbereiche Erweiterung und Vertiefung der Themen und Situationen aus dem Alltagsleben; Erweiterung und Differenzierung jener Themen und Situationen, mit denen Besucher Italiens konfrontiert werden können und die Kenntnis von Land und Volk Italiens erweitern. Auseinandersetzung mit aktuellen Themen (z.B. der Einzelne und die Gesellschaft, Jugend, Umwelt, Erziehung und Bildung, Freizeitgestaltung und –bewältigung, Arbeit und Beruf).
Lektüre:	Texte vor allem aus den Massenmedien, mit Bezug zum Zeitgeschehen und Alltagsleben; Proben aus der italienischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts; die Texte und Themen sollen ein möglichst breites Bild Italiens geben und zu Vergleichen mit österreichischen Einrichtungen führen.

10.5 Französisch

Vertiefung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Bereich des Hörens:	Verstehen von Gesprächen und Diskussionen, Berichten und Stellungnahmen in authentischem, stilistisch neutralem Französisch, das in mittlerem Sprachtempo übermittelt wird (dabei soll die Gesamtzahl der unbekannten Wörter 3% der Zahl aller Wörter nicht überschreiten).
Bereich des Sprechens:	Differenziertere Ausdrucksfähigkeit in den Situationen des Alltags und beim Wiedergeben und Zusammenfassen von Gehörtem, Gelesenem, Erlebtem und Gesehenem, bei Kommentaren und Stellungnahmen sowie bei Information und Diskussion.
Bereich des Lesens:	Verstehen nicht zu schwieriger Originaltexte (Globalverstehen, an Schlüsselstellen: Detailverstehen); sinngemäßes, phonetisch richtiges Lesen.
Bereich des Schreibens:	Differenziertere Ausdrucksfähigkeit bei Information, Erzählen von Handlungsabläufen, Darstellen von Problemen, Wiedergeben und Zusammenfassen von Texten, bei Kommentaren und persönlichen Stellungnahmen; stichwortartige Notizen zu Hörtexten.
Inhaltliche Schwerpunkte:	Kommunikationssituationen und Themenbereiche Erweiterung und Vertiefung der Themen und Situationen aus dem Alltagsleben; Erweiterung und Differenzierung jener Themen und Situationen, mit denen Besucher Frankreichs konfrontiert werden können und die Kenntnis von Land und Volk Frankreichs erweitern. Auseinandersetzung mit aktuellen Themen (z.B. der Einzelne und die Gesellschaft, Jugend, Umwelt, Erziehung und Bildung, Freizeitgestaltung und –bewältigung, Arbeit und Beruf).
Lektüre:	Texte vor allem aus den Massenmedien, mit Bezug zum Zeitgeschehen und Alltagsleben; Proben aus der französischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts; die Texte und Themen sollen ein möglichst breites Bild Frankreichs geben und zu Vergleichen mit österreichischen Einrichtungen führen.

10.5 Geschichte und Soyialkunde / Politische Bildung

Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat
Österreich von 1848 – 1914

Erster Weltkrieg und Zwischenkriegszeit
Österreich von 1918 – 1938
Diktatorische Systeme und Zweiter Weltkrieg
Weltpolitik und Staatenwelt seit 1945
Österreich: die Zweite Republik
Gesellschaftliche und politische Probleme unserer Zeit

10.6 Geographie und Wirtschaftskunde

Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Gesellschaft und Wirtschaft Österreichs (Gesamtwirtschaftliche Leistungen, demographische und gesellschaftliche Entwicklungen, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Arbeitswelt und Unternehmen, regionale Disparitäten)
Fragen der europäischen Integration
Problematik der Entwicklungspolitik
Globale Disparitäten
Fragen des Welthandels

10.7 Mathematik

Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Differentiation der Exponential- und der Logarithmusfunktion
Differentialgleichungen
Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik
Differentialrechnung
Integralrechnung
Vektorgeometrie
Nichtlineare analytische Geometrie

10.8 Biologie und Umweltkunde

Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Verhaltensforschung
Allgemeine Genetik
Human- und Populationsgenetik
Gesundheit und Krankheit
Humanökologie

10.9 Chemie

Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Bausteine der Stoffe

Die chemische Bindung
Chemische Vorgänge und ihre Steuerung in Natur und Industrie
Chemie – der Mensch zwischen Umwelt und Technik
Grundlagen der organischen Chemie
Halogene, Sauerstoff, Stickstoff und Schwefel enthaltende Derivate der Kohlenwasserstoffe
Ausgewählte organische Verbindungen
Chemie im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie

10.10 Physik

Vertiefung und Erweiterung der Kenntnisse mit folgenden Schwerpunkten:

Emission und Absorption von Licht
Wärmelehre
Raum, Zeit, Energie
Welle – Teilchen
Atomphysik
Atomkern und Kernenergie

11. Anhang zum Lehrplan

A. Fußnoten

[1] Eine Absolventenstudie gibt auf solche Fragen zum Teil aufschlussreiche Antworten. Vgl. Barz, Heiner / Randoll, Dirk (Hrsg.): Absolventen von Waldorfschulen – Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden 2007

[2] Das Begriffspaar „Kompetenz – Performanz“ wurde von N. Chomski in seinem Konzept der generativen Transformationsgrammatik geprägt. Dabei wird Grammatik als ein „Erzeugungsapparat“ verstanden, der „ohne Zuhilfenahme intuitiver Einsichten alle möglichen und nur die möglichen Sätze einer Sprache generieren können soll.“ (E. Haueis 1981, S. 54) Die Beherrschung dieses grammatischen Regelsystems macht die verbale Kompetenz eines Sprechers aus, während die meist unvollkommene Regelanwendung im konkreten Gebrauch von Sprache als „Performanz“ bezeichnet wird.

[3] Es ging um die Frage, warum es auf der Erde Tageslicht und Dunkelheit gibt. Dabei waren vier verschiedene Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gegeben. Beim korrekten Ankreuzen kann es sich z. B. um Gehorsam gegen das allgemein anerkannte Alltagswissen handeln, um autoritätshörigen Glauben an die Wissenschaft oder um die Übertragung von Modellvorstellungen, ohne zu prüfen, ob das Modell für den in Frage stehenden Fall überhaupt zutrifft. (H. Rumpf 2006, S. 15f)

[4] vgl. V. E. Frankl (1990, S. 248): „Wir haben den Menschen radikal verantwortlich gesprochen. Dies aber geschah auf dem letzten Hintergrund seiner letzten Freiheit. (...) Der Mensch hat sich uns erwiesen als freies weil geistiges Wesen, und wo er nicht faktisch frei ist, dort ist er es fakultativ, dort kann er frei sein.“

[5] Aus dieser Stufenfolge wird erkennbar, dass auch Erikson Ich-Identität noch nicht gegenüber sozialen Identitäten differenziert.

[6] So zeigen M. Jerusalem und R. Schwarzer (1991) Wirkungen verschiedener Lernumwelten auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes von Schülern auf.

[7] Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen (Paulson et al. 1991, zit. nach T. Häcker 2008, S. 36)

[8] Bewältigung oder Coping ist die psychologische Bezeichnung für das „Meistern einer widerständigen, durch Bedrohung und Verlust charakterisierten Situation“. (S.-H. Filipp 1997, S. VII)

[9] Dieses Ziel ist nicht identisch mit dem häufig geforderten Lernen des Lernens. Das wird deutlich in einer Befragung ehemaliger Waldorfschüler, die nur zu einem relativ kleinen Teil (41,6%) angaben, dass sie in der Schule das Lernen gelernt hätten. Andererseits betonten 75,8%, dass die Schule einen günstigen oder eher günstigen Einfluss auf ihre Fähigkeit ausgeübt habe, sich selbstständig etwas zu erarbeiten. (Loebell 2007b)

[10] C. Wustmann 2005, S. 196. Die Abgrenzung der verschiedenen Merkmale ist in der Literatur nicht ganz eindeutig. So ist es durchaus möglich, zumindest die Kategorien b, c, d und e dem Merkmal „Selbstkompetenz“ zuzuordnen.

[11] Grundsätzliche Anregungen zahlreicher Autorinnen und Autoren zur Frage der Geschlechtlichkeit und zur schulpraktischen Umsetzung von Sexualerziehung in: Maris, Bart/ Zech Michael(Hrsg.): Sexualkunde in der Waldorfpädagogik, Stuttgart 2006 zu beziehen über www.waldorfbuch.de

[12] Rudolf Steiner erklärt diesen Zusammenhang in seinen Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“ am Beispiel der Geometrie: „Wir verdanken alles, was wir an abstrakter Wissenschaft haben, der Fähigkeit unseres Knochensystems. Warum kann der Mensch zum Beispiel Geometrie ausbilden? (…) Wer wirklich über diese Tatsache nachdenkt, dass der Mensch die Vorstellung des Dreiecks ausbildet, der muss etwas Wunderbares darin finden, dass der Mensch das Dreieck, das abstrakte Dreieck, das im konkreten Leben nirgends vorhanden ist, rein aus seiner geometrisch-mathematischen Fantasie heraus ausbildet. (…) Sie führen zu gewissen Zeiten als übersinnliches Menschenwesen merkwürdige Bewegungen aus, von denen Sie für gewöhnlich nichts wissen, ungefähr in der Art: Sie gehen ein Stückchen nach der einen Seite, dann gehen Sie ein Stückchen zurück, und dann kommen Sie wieder an Ihrem Platze an. Eine unbewusst bleibende Linie im Raume, die Sie beschreiben, verläuft tatsächlich als eine Dreiecksbewegung. Solche Bewegungen sind tatsächlich vorhanden, Sie nehmen sie nur nicht wahr, aber dadurch, dass Ihr Rückgrat in die Vertikale gerückt ist, sind Sie in der Ebene drinnen, in der diese Bewegungen verlaufen.“ (R. Steiner 1919/1992, S. 56f) Durch vielfältige Forschungsergebnisse wurde inzwischen der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Raumvorstellungen und mathematischen Fähigkeiten nachgewiesen. (P. H. Maier 1994)

[13] Zum Beispiel dienen soziale Spiele im Fremdsprachenunterricht dem unbefangenen Gebrauch einfacher Redewendungen; aber auch in Fächern wie Musik oder Turnen werden Spiele häufig eingesetzt

[14] Rudolf Steiners These, dass sich leibbildende und –gestaltende Kräfte um das siebte Lebensjahr wandeln und von da an die Grundlage für die Ausbildung kognitiver Kompetenzen bilden (Steiner 1907/1969), wird in der Waldorfpädagogik systematisch berücksichtigt.

[15] Horst Schaub und Karl G. Zenke, Wörterbuch Pädagogik, München 2002

[16] Peter Köck/Hanns Ott, Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Donauwörth, 6. mehrfach überarbeitete und aktualisierte Ausgabe 1997

[17] Manfred Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, München 2007

[18] Es muss zunächst dahingestellt bleiben, ob die Konzentration auf das Gehirn als Organ eine Vereinseitigung ist; im Gesamtzusammenhang von „Lernen ein Leben lang“ und Kompetenz wird sicherlich auch die Frage des Bewusstseins als seelischer Zustand angesprochen werden müssen.

[19] Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, GA 294, Dornach 1990, S. 138

[20] Vortrag vom 5. Mai 1920, in: Rudolf Steiner, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301, Dornach 1991, S. 162

[21] So im Vortrag vom 18.12.1921, in: Rudolf Steiner, Nordische und mitteleuropäische Geistimpulse, GA 209, Dornach 1982

[22] Rudolf Steiner, Konferenz vom 19. Juni 1924, in: Rudolf Steiner, Konferenzen mit Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924, Band 3, GA 300c, Dornach 1975, S. 171

[23] Damit ist ein weiter Zeitraum angesprochen, der mit dem achten Geburtstag – meist in der zweiten Jahrgangsstufe – beginnt und mit dem zehnten Geburtstag – also normalerweise in der vierten Klasse – endet.

[24] So wird die Frage nach der Gerechtigkeit von Kindern altersspezifisch verschieden beantwortet, wie J. Piaget gezeigt hat. (vgl. oben, 2.7)

[25] Vgl. zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserfahrung Loebell, 2006

[26] vgl. G. Kniebe / K. Podirsky / T. Richter (2003), S. 267ff

[27] vgl. dazu E.-M. Kranich (1985): „Wenn Kinder in den ersten Schuljahren richtig angeleitet werden, einfache Formen und Formverwandlungen zu zeichnen und in ihrer Formgesetzmäßigkeit zu erleben, dann entwickelt sich die Fähigkeit einer innerlich regsamen Formauffassung. Der junge Mensch lernt durch das Formenzeichnen auch in den Formen, die ihm an den äußeren Dingen entgegentreten, die Formgebärden zu erfassen.“ (S. 30)

[28] Im Hinblick auf das schriftliche Arbeiten bildet der Russischunterricht eine Ausnahme, weil hier die kyrillischen Buchstaben eingeführt werden müssen, wenn sie von der vierten Klasse an verwendet werden sollen.

[29] Mit „onground“ ist die reale Welterfahrung gemeint.

[30] C. Rittelmeyer weist auf die große Bedeutung des Spiels für den Erwerb menschlicher Grundkompetenzen hin und macht darauf aufmerksam, dass dieser Vorgang durch die gegenwärtige Kulturindustrie stark beeinträchtigt wird (Rittelmeyer 2007).

[31] Wenn sie dabei den regelmäßigen Fernsehkonsum oder die Nutzung von Internet und Lernprogrammen voraussetzen, erwecken sie den Eindruck, dass alle Kinder diese Medien selbstverständlich nutzen sollen. Die Angabe anderer Informationsquellen wie Lexika, Zeitschriften und Zeitungen oder ein Hinweis auf die Möglichkeit der Telefonrecherche zeigen Kindern und Eltern die möglichen Alternativen.

[32] In den höheren Klassen nimmt die Bereitschaft für die Aufnahme von Wissen und Regeln meist deutlich ab, so dass zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr in dieser Hinsicht wesentliche Grundlagen gelegt werden sollten.

[33] Der Waldorflehrer Heinz Müller hat in sehr anregender Weise beschrieben, nach welchen Kriterien die passenden sprachlichen Mittel für einzelne Kinder gefunden werden können. Vgl. H. Müller 1995

[34] Beispiel: „Es ist früh am Morgen. Die Markthändler kommen. Der Obststand wird auf-

gebaut. Ein Karton fällt herunter. Er zerplatzt. Bananen rutschen heraus. Der Verkäufer schimpft. Ein Junge lacht. Die Marktfrau schreit. Ein Wagen quietscht. Der Fischhändler stolpert. Er rutscht aus. Die Banane ist zerquetscht."

[35] vgl. E. Dühnfort (1987), S. 35ff

[36] vgl. etwa die Reihe: „Aufbrechen" – „laufen" – „bewegen" – „stehen" – „liegen" – „sein"

[37] Dies gilt besonders für substantivierte Verben wie „das Laufen" oder „die Lesung"

[38] z. B.: „Schließen" – „geschlossen" – „schließlich" – „Schluss" – „Schloss"

[39] Akkusativ: „Er beschenkt seine Freundin"; der Dativ erfordert die Angabe eines zweiten Objekts, das im Akkusativ steht: „Er schenkt seiner Freundin Blumen." Die Kinder sollten lernen, die feinen Nuancen im Ausdruck zu empfinden, um sich später selbst möglichst differenziert ausdrücken zu können.

[40] Dühnfort (1994), S. 63ff

[41] Ernst Schuberth verweist besonders auf die Bedeutung der Wirtschaftskunde im Rahmen des Mathematikunterrichts: „In den wirtschaftskundlichen Betrachtungen sollte das Geld – man kann auch sagen der Geld*prozeß* – verständlich gemacht werden. Dazu gehört sein Entstehen im Zusammenhang mit der Arbeitsteilung bzw. dem Warentausch, aber auch die Verwandlung der menschlichen Beziehungen in ihren wechselseitigen Verpflichtungen durch das Geld." (E. Schuberth 1994, S. 24)

[42] So schreibt E. Schuberth (2001): „Nicht der behandelte Stoffumfang ist in erster Linie das Ziel, sondern der wichtigste Impuls liegt im Erfahren des Erkenntnisglücks, das in diesem Alter an den reinen geometrischen Formen mit den Kräften des jungen Intellekts so begeisternd wie später kaum jemals erfahren werden kann." (S. 9)

[43] C. Göpfert nennt als Ziele des Geografieunterrichts, Weltinteresse und Lebensmut beim Schüler zu wecken. „Dazu gehört ein allmählich sich steigerndes Verständnis für die Erde als Naturraum mit bestimmten Lebensrhythmen, in die der Mensch eingebettet ist, die er aber auch wirtschaftend und kulturbegründend verändert. Verantwortungsbereitschaft und ökologisches Bewusstsein sollen dadurch schon früh veranlagt werden." (C. Göpfert 2003, S. 208)

[44] Über die innere Beziehung des Menschen zur Tierwelt spricht R. Steiner u.a. 1919 (R. Steiner 1919/1990, 7. Vortrag), auf die Beziehung zum Pflanzenreich geht er ebenfalls 1919 in den „Seminarbesprechungen" mit den künftigen Waldorflehrern ein (R. Steiner 1919/1984, 9. bis 11. Seminarbesprechung)

[45] Eine andere Möglichkeit besteht, darin, aus den drei Primärfarben und Mischfarben Grau und Schwarz entstehen zu lassen.

[46] Die Stabübungen sind geometrisch-rhythmische Übungen, in denen die Stäbe präzise und in verschiedenen Haltungen geführt werden. Die Bewegungen werden mit einem Stück Welt gestaltet, bildhaft kann man sagen, dass die Schüler wie einen verlängerten Teil des Skelettes ergreifen. Andererseits fällt es den Schülern durch den Einsatz des äußeren Hilfsmittels und durch objektiv-geometrische Aufgaben leichter, Bewegungen auszuführen, als wenn seelische Stimmungen oder innerlich gefüllte Bewegungen zu gestal-

ten sind.

[47] Zum Beispiel in Bewegungsübungen: Schritte im Anapäst, taktierende Gebärde parallel im Daktylus; oder: zwei Stimmen eines Musikstückes gleichzeitig Gehen (Unterstimme) und Klatschen (Oberstimme).

[48] Rudolf Steiner betont in verschiedenen Vorträgen die Bedeutung des Sprachlehre-Unterrichts für das Ich-Bewusstsein der Kinder, so z. B. in Basel am 28.4.1920: „Indem du zur rechten Zeit in lebendiger Art herausholst die bewusste Grammatik aus dem unbewussten Üben der Grammatik, arbeitest du einfach an der Herstellung des Ich-Bewusstseins des Kindes. Und mit dieser Erkenntnis im Leibe, möchte ich sagen, muss man gegen das 9. Jahr hin, wo das Ich-Bewusstsein normalerweise richtig erwacht, alles hinorientieren, ins Bewusstsein heraufheben dasjenige, was unbewusst unten steckt im kindlichen Organismus.“ (R. Steiner 1920/1977, S. 101f)

[49] Aufgrund der Darstellungen von August Flammer (Flammer 1990) lässt sich zeigen, dass die Selbstwirksamkeit im Laufe der kindlichen Entwicklung unterschiedlich erfahren wird: ab 3. Lebensjahr – Identifikation mit dem Ergebnis; ab 7. Lebensjahr – Arbeitsfreude, Aufgabensinn, Ausdauer während der Tätigkeit; ab 10. Lebensjahr – Fähigkeitskonzept, Wahl einer Strategie; ab 12. Lebensjahr – Eigenkontrolle, Werteorientierung (Loebell 2006, S. 75).

[50] vgl. dazu K. Holzkamp (1995), der von der „Mystifikation von Noten als numerische Daten“ spricht und ausführt: „Selbst den Schülerinnen/Schülern wird (…) durch die Machtökonomie der Schuldisziplin nahe gelegt, ihren eigenen Erfolg oder Misserfolg nicht zuvörderst in Termini von mehr oder weniger ausgeprägtem Wissen, Verständnis, Können, sondern von vergleichsweise mehr oder weniger guten oder schlechten Noten zu denken. – Nur weil sie dergestalt als Maßstab ihrer je eigenen Daseinsbewältigung von allen Beteiligten praktisch mitgetragen und reproduziert wurde, konnte es zu jener schulischen *Totalität des Bewertens* kommen, gemäß der hier nichts und niemand von pausenloser Bewertung verschont ist, wobei die inhaltlichen Bezüge der Wertung durch die Dominanz des individualisierenden Vergleichens laufend zersetzt und zurückgedrängt wird.“ (Holzkamp 1995, S. 379)

[51] Zu den verschiedenen Evidenzerfahrungen im Lernprozess vgl. Loebell 2000, S. 141-172

[52] Vgl. zur Bedeutung der Verbindlichkeit im Lernen Loebell 2000, S. 105-140

[53] für eine ausführliche Darstellung der anthropologischen Grundlagen des Jugendalters aus der Sicht der Waldorfpädagogik, wie sie hier nicht so weitgehend gegeben werden kann, s. LEBER (1993), S. 347-523; ebenso mit besonderer Berücksichtigung der Folgerungen für den Unterricht FUCKE, ERHARD (1991) *Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 bis 10 an Waldorfschulen.* Stuttgart.

[54] AUSUBEL, DAVID P. *Das Jugendalter. Fakten, Probleme, Theorie.* München 41974, S. 14.

[55] Dies gilt mit der Einschränkung, dass Modifikationen – auch in zeitlicher und geographischer Hinsicht auftreten. So unterliegt die Pubertät offensichtlich einer solchen Modifikation. S. dazu FEND, HELMUT *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen 2000,

S. 106-108 ; siehe die Übersicht über ökologische, kulturell-soziale Einflussfaktoren und Theorien dazu in: OERTER, ROLF; MONTADA, LEO (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin 52002, Kap.3, sowie S. 281, 285, ; STEINBERG, L. *Adolescense*. New York 1989; in: TROMMSDORFF, GISELA (Hrsg.) *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht.* Weinheim und München 1995 finden sich interessante Beiträge zu dieser Frage. Zur Frage der fortschreitenden Verfrühung der Menarche und Ejakularche s. KLUGE, NORBERT *Frühpubertät im Verständnis des „säkularen Trends" – Kennzeichen, Tatbestände, Ursachen, auffällige Verhaltensweisen.* Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Mai 2006, http://www.uni-landau.de/kluge/Beitraege_zur_S.u.S/Fruehpubertaet_im_Verstaendnis.pdf., S. 2-3.

[56] STEINER, RUDOLF *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* . In: Luzifer-Gnosis. Gesammelte Aufsätze 1903-1908. CH Dornach, 1960, GA 34, S. 309-345.

[57] Steiners pädagogische Anregungen liegen in Nachschriften von Vorträgen und Beiträgen in Konferenzen mit den Lehrern vor. S. die im Text angegebenen Bände.

[58] RICHTER, TOBIAS (Hrsg.) *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule.* Stuttgart 2006.

[59] Diese Formulierung findet sich in OERTER, ROLF, MONTADA, LEO (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin 52002, S. 268.

[60] Steiners Sicht hierauf sei hier wenigstens erwähnt: „Anders ist es beim Mädchen. Und gerade wenn man das recht anstreben will, was mit Recht in der Gegenwart angestrebt wird, und was in der Zukunft kommen muss, die völlige Gleichheit, die Gleichberechtigung der beiden Geschlechter für die Welt, dann muss man einen klaren, unbefangenen Blick haben für die Differenzierung. Nur dadurch kann die Gleichheit realisiert werden, dass man eine klaren, unbefangenen Blick für die Differenzierung hat." STEINER , RUDOLF *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst.* CH Dornach, GA 305, S., 167. Zur Frage der Begabung/Leistung und Problemen der Koedukation s. für einen Überblick BRÜGELMANN, HANS *Schule verstehen und gestalten.* Regensburg 2005, Kap. 31.

[61] S. hierzu FEND, HELMUT *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen 2000, S. 91-101; eine Übersicht gibt MORASCH, GUDRUN *Hirnforschung und menschliches Selbst. Eine erziehungswissenschaftliche Konzeption des Selbst unter Berücksichtigung neurobiologischer Erkenntnisse.* Heidelberg 2007.

[62] STEINER, RUDOLF *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* GA 9; CH Dornach, 1978; S. auch STEINER, RUDOLF *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie.* CH Dornach 1980, GA 115, Vortrag vom 12.12.1911, sowie Vortrag vom 13.12.1911, wo sich Rudolf Steiner mit der Frage der Realität des Geistes und der Sicht der Wissenschaft auseinandersetzt.

[63] STEINER, RUDOLF *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* GA 9; CH Dornach, 1978.

[64] So z.B. extrem CRICK, FRANCIS *Was die Seele wirklich ist. Die naturwissenschaftliche Erforschung des Bewusstseins,* München 1994; vgl. die Diskussion um den sog. „freien Willen" in KRÜGER, HANS-PETER (Hrsg.) *Hirn als Subjekt? Philosophische Grenzfragen der Neurobiologie.* Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 15, Berlin 2007. Charakteristisch sind solche Fragen wie: „Woher weiß die ventrale Schleife, was gut oder schlecht ist, wünschbar oder nicht wünschbar?" und die Antwort: „Dies muss zwangsläufig aus limbischen Zentren kommen, die mit Bewertung im eigentlichen Sinne

zu tun haben.“ So in ROTH, GERHARD *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert.* Frankfurt am Main 2003, S. 490.

[65] s. dazu NEIDER, ANDREAS (Hrsg.) *Wer strukturiert das Gehirn?* Stuttgart 2006 (darin die Beiträge von Gerald Hüther, Ernst-Michael Kranich u.a.); s. hierzu auch die methodologische Kritik an der Identifikation des Gehirns mit dem Subjekt bei FUCHS, THOMAS *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption.* Stuttgart 2008, u.a. S. 65-77. Fuchs geht von einer phänomenoöogisch-ökologischen Sicht des Menschen aus.

[66] S. dazu die Kritik an den Interpretationen der Forschungen Benjamin Libets: KRANICH, ERNST-MICHAEL *Denken und Gehirn – eine Wechselwirkung.* In: NEIDER, ANDREAS (Hrsg.) *Wer strukturiert das menschliche Gehirn? Fragen an das Selbstverständnis des Menschen.* Stuttgart 2006, S. 27-55.

[67] FUCHS, THOMAS *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption.* Stuttgart 2008, u.a. S. 283.

[68] So programmatisch in dem Werk von KRANICH, ERNST-MICHAEL *Der innere Mensch und sein Leib. EineAnthropologie.* Stuttgart 2003.

[69] Schon Charlotte Bühler hatte in ihrem Werk BÜHLER, CHARLOTTE *Das Seelenleben des Jugendlichen.* Stuttgart 61967, S. 10, darauf hingewiesen, dass es notwendig sei, die biologischen, quantitativ erfassbaren Tatsachen mit qualitativen Einzeltatsachen „nebeneinandergestellt und ihr Sinn- und Entwicklungszusammenhang deutend erfasst werden“ müssen.

[70] RITTELMEYER, CHRISTIAN *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung.* Weinheim und München 2002, S. 14. Auf dieses Werk sei hier in Bezug auf das hier angeschnittene methodologische Problem verwiesen.

[71] STEINER, RUDOLF *Die Pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart.* In: STEINER, RUDOLF *Überdie Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921.* CH Dornach 1982, GA 24, S. 268.

[72] KÖHLER, HENNING *Das Malheur mit dem Leib. Bemerkungen zur Signatur der Pubertätskrise am Beginn des 21. Jahrhunderts.* In: MARIS, BART/ ZECH, MICHAEL (Hrsg.) *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik.* Stuttgart 2006, S. 65 ff.

[73] Ausführlich zu dieser Thematik: GÖTTE, WENZEL M. *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen.* Stuttgart 2006, Kap. II.; LOEBELL, PETER *Lernen und Individualität. Elemente eines individualisierenden Unterrichts.* Weinheim 2000, Kap. 1.7., S. 32 ff.

[74] STEINER, RUDOLF *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* GA 9; CH Dornach, 1978, Kap. *Das Wesen des Menschen.* S. 67-68.

[75] HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte.* Reclam Universalbibliothek Nr. 4881-85/85a-b; Stuttgart 1961, S. 105-106.
[76] SCHILLLER, FRIEDRICH *Über die ästhetische Erziehung des Menschen.* Sämtliche Werke, München 1959, Bd. 5, S. 577 (In der Folge bezieht Schiller diesen Satz auf den Staat, was hier nicht intendiert ist).

[77] S. hierzu auch KÖHLER, HENNING *Das Malheur mit dem Leib. Bemerkungen zur Sigantur der Pubertätskrise am Beginn des 21. Jahrhunderts.* In: MARIS, BART/ ZECH, MICHAEL (Hrsg.) *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik.* Stuttgart 2006, S. 65 ff.

[78] STEINER, RUDOLF *Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen.* In: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie.* GA 30, CH Dornach, 1961, S. 67.

[79] STEINER, RUDOLF *Unzeitgemäßes zur Gymnasialreform.* In: *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte*. GA 31, CH Dornach, 1966, S. 233.

[80] S. dazu STEINER, RUDOLF *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft .* In: *Luzifer-Gnosis. Gesammelte Aufsätze 1903-1908*. GA 34, CH Dornach, 1960, S. 342.

[81] STEINER, RUDOLF *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft .* In: *Luzifer-Gnosis. Gesammelte Aufsätze 1903-1908*. GA 34, CH Dornach, 1960, S. 340.

[82] ERIKSON, ERIK H. *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Stuttgart 21974, S. 160 ff.; und 1998.

[83] Zu Berücksichtigen ist dabei, dass diese Phase „eine soziohistorische Konstruktion" ist, wie Oerter und Montada formulieren (OERTER, ROLF, MONTADA, LEO (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin 52002, S. 258).

[84] ERIKSON, ERIK H. *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Stuttgart 21974, S. 159 ff.; und 1998; ebenso schon BÜHLER, CHARLOTTE *Das Seelenleben des Jugendlichen.* Stuttgart 61967, S. XXII („Selbstfindung"), u.a.

[85] KLOSINSKI, GUNTHER (Hrsg.) *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*. Bern, Stuttgart, Toronto 1991, S. 15.

[86] BÜHLER, CHARLOTTE *Das Seelenleben des Jugendlichen.* Stuttgart 61967, S. 15.

[87] Ebd.

[88] S.u. Abschnitt 7.4.4.

[89] STEINER, RUDOLF *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* GA 9; CH Dornach, 1978, Kap. *Das Wesen des Menschen.* S. 24-60. Diese Darstellung wurde in vielen weiteren Schriften und Vorträgen Rudolf Steiners erweitert.

[90] S. hierzu RITTELMEYER, CHRISTIAN *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften.* In: BOHNSACK, FRITZ, KRANICH, ERNST-MICHAEL (HRSG.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik.* Weinheim und Basel 1990, S. 64-74.

[91] Ebd. S. 259; zu der unten mehrfach erwähnten Variabilität der Reifungsphase und ihrer Ursachen s. SCHÖLMERICH, AXEL *Frühe Kindheitserfahrungen und Eintritt in die Reifezeit.* In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) *Entwicklung im Jugendalter.* Göttingen u.a. 1996, S. 41-56.

[92] Ebd. S. 22-23.
[93] S. Loebell in diesem Bd., Abschnitt 4.1.

[94] Auf die Problematik der „säkularen Akzeleration" wird hier nicht näher eingegangen. In: KLUGE, NORBERT *Frühpubertät im Verständnis des „säkularen Trends" – Kennzeichen, Tatbestände, Ursachen, auffällige Verhaltensweisen.* Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Mai 2006, http://www.unilandau.de/kluge/Beitraege_zur_S.u.S/Fruehpubertaet_im_Verstaendnis.pdf. Hier finden sich auch wertvolle Literaturangaben.

[95] FEND, HELMUT *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen 2000, S. 103.

[96] S. hierzu die detaillierte Darstellung in RITTELMEYER, CHRISTIAN *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung.* Weinheim und München 2002, S. 40-53.

[97] FEND, HELMUT *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne.* Bd. I, Bern, Stuttgart, Toronto 1990, S. 57 (nach REMPLEIN, HEINZ *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter.* München 131965).

[98] Ich folge hier der Darstellung in KRANICH, ERNST-MICHAEL *Wandlungen im Wesen des jungen Menschen zwischen dem zehnten und fünfzehnten Lebensjahr – Die Geburt des Astralleibes.* In: KRANICH, ERNST-MICHAEL (Hrsg.) *Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen Aufgabe.* Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners, Bd. 4, Stuttgart 1997a, S. 9-22.

[99] GIEDD, JAY N. *Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain.* Annals of the New York Academy of Sciences, 2004, 1021, S. 77-85; hier: S. 79.

[100] Zu den unterschiedlichen Wachstumsschüben in verschiedenen Arealen: zu den Methoden und den differenten Wachstumsvorgängen verschiedener Hirnareale s. THOMPSON, PAUL M., JAY N. GIEDD et al. *Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps.* In: Nature, 404, 2000 März, S. 190-193; GOGTAY, NITIN, et al. *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood.* In: Proceedings of the National Academy of Sciences, Mai 25 2004, Bd. 101, no. 21, S. 8174-8179.

[101] Dabei kontrastieren Auf- und Abbau: Betroffen sind u.a. das Frontalhirn, der Temporallappen, das Kleinhirn und das Corpus Callosum. Graue Substanz wird zunächst aufgebaut, die Dichte nimmt in der vorpubertären Zeit zu. Dann nimmt sie wieder ab (11 bis 16/17 Jahre). Die Untersuchungen zeigen, dass Aufbau *und* Abbau stattfinden, wobei der Abbau interpretiert wird als Verlust weniger wichtiger bei gleichzeitiger Stabilisierung wichtigerer neuronaler Verbindungen („pruning"). Dadurch werden mentale Prozesse effizienter und sicherer, d.h. dass um die Pubertät kognitive Leistungen zunehmend leichter und effektiver vollzogen werden können und sich ein Zuwachs der Kontrolle über Gefühle und Handlungen einstellt. Parallel mit einem Abbau in der grauen findet Wachstum der weißen Substanz statt, so dass das Gesamtvolumen des Gehirns nur wenig größer wird. Vgl. z.B. THOMPSON, PAUL M., JAY N. GIEDD et al. *Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps.* In: Nature, 404, März 2000, S. 190-193.

[102] s. STRAUCH, BARBARA *Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern.* Berlin 22007, S. 197-203.

[103] Ergebnisse der Forschung bis etwa 2002 zusammenfassend dargestellt in: STRAUCH, BARBARA *Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern.* Berlin 22007. Z.T. geht das Wachstum zurück auf vermehrte Synapsenbildung, z.T. auf weiter fortschreitende Myelinisierung der Nervenbahnen (Erhöhung der Geschwindigkeit der Signalübertragung). Während zunächst die Synapsendichte im präfrontalen Cortex steigt, findet später eine Synapseneliminat ion, Reduktion der Synapsendichte statt, was jedoch eine Erhöhung der Effizienz und Feinabstimmung von neuronalen Prozessen ermöglicht. Dies wird durch MRI Studien (magnetic resonance imaging) ermittelt: Erhöhung des Anteils weißer Substanz und Reduktion grauer Substanz infolge Myelinisierung. Akzeleration des Verlusts grauer Substanz („pruning") mit dem Einsetzen der Pubertät („maturation"). Hierzu u.a. GIEDD, JAY N. *Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain.* Annals of the New York Academy of Sciences (2004) 1021: S. 77-85;

GOGTAY, NITIN, GIEDD, JAY N. et al. *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood.* PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences) (2004), vol. 101, no. 21, 8174-8179; MORASCH, GUDRUN *Hirnforschung und menschliches Selbst. Eine erziehungswissenschaftliche Konzeption des Selbst unter Berücksichtigung neurobiologischer Erkenntnisse.* Heidelberg 2007 (Anhang S. 476-479).

[104] s. YURGELUN-TODD, DEBORAH A., KILLGORE, W.D.S. *Fear-related activity in the prefrontal cortex increases with age during adolescence: A preliminary fMRI study.* In: Neuroscience Letters, Bd. 406, 2006, S. 194-199; ROSSO, I.M., YOUNG, A.D., FEMIA, L.A., YURGELUN-TODD, D.A. *Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. Annals of the New York Academy of Sciences,* 1021, 2004, 355–362.

[105] GIEDD, JAY N. *Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain.* Annals of the New York Academy of Science, 2004, 1021, S. 83; zu einer kritischen Einschätzung der neurobiologischen Erkenntnisse und ihres Transfers in die Wissensbestände und Praxis der Pädagogik s. BECKER, NICOLE *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik.* Bad Heilbrunn 2006.

[106] s. FUSTER, JOAQUIN M. *The Prefrontal Cortex. Anatomy, Physiology and Neuropsychology of the Frontal Lobe.* New York 21989. GIEDD u.a. (1999), 2, S. 273-280; ders.: (1998); ders. (1999), 2, S. 273-280; GIEDD, J.N. *Normal brain development: ages 4-18*, in: KRISHNAN and DORAISWAMI (Hrsg.): *Brain Imaging in Clinical Psychiatry*, New York 1997;ders. (1998); ders. (2004).

[107] HÜTHER, GERALD *Kinder brauchen Wurzeln. Zum Verhältnis von Bindung und Bildung.* In: SCHAVAN, ANNETTE (Hrsg.) *Bildung und Erziehung.* Frankfurt a.M. 2004, S. 66; SPITZER, MANFRED *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg/Berlin 2002, S. 330 ff. SPITZER, MANFRED *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?*. München 2004, S. 165-171.

[108] Dazu FEND, HELMUT *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen 2000, S. 108-113.

[109] KLUGE, NORBERT *Frühpubertät im Verständnis des „säkularen Trends" – Kennzeichen, Tatbestände, Ursachen, auffällige Verhaltensweisen.* Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Mai 2006, http://www.uni-landau.de/kluge/Beitraege_zur_S.u.S/Fruehpubertaet_im_Verstaendnis.pdf., S. 2-3. Kluge u.a. prognostizieren eine weitere Vorverlegung der ersten Menarche (bis 2010 bei den 14jährigen mit 9,7 Jahren). Lit. ebd. S. 2. Der frühere Eintritt von Menarche und Ejakularche geht synchron mit einem früheren Beginn der Aufnahme von Sexualkontakten, was die Bedeutung einer pädagogischen Berücksichtigung dieser Tatsache schon in der Klassenlehrerzeit und im Übergang zur Oberstufe unterstreicht (ebd. S. 4). M.a.W. ergibt sich hier eine Entwicklungsaufgabe für dieses Alter (zum Ende des 15. Lebensjahres hatten in einer Befragung 50% der Mädchen und Jungen wenigstens einmal Geschlechtsverkehr; ebd. S. 4).

[110] Ebd., S. 107.
[111] Hierzu Loebell Abschnitt 2.2.

[112] FLAMMER, AUGUST *Entwicklungsaufgaben als Rituale? Entwicklungsaufgaben anstelle von Ritualen?* In: KLOSINSKI, GUNTHER (Hrsg.) *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*. Bern, Stuttgart Toronto 1991, S. 89-101.

[113] Wir folgen hier der von Flammer vorgeschlagenen Modifikation: FLAMMER, AUGUST *Entwicklungsaufgaben als Rituale? Entwicklungsaufgaben anstelle von Ritualen?* In: KLOSINSKI, GUNTHER (Hrsg.) *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesell-*

schaft. Bern, Stuttgart Toronto 1991, S. 93-94, sowie FLAMMER, AUGUST/ALSAKER, FRANÇOISE D. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter.* Bern, Göttingen u.a. 2002, S. 57-58.

[114] S.u. Abschnitt 7.5.2.

[115] FEND, HELMUT *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen 2000, S. 109.

[116] Dem kommt der Aufbau des Hauptunterrichtes entgegen (GA 302, 3. Vortrag); STEINER, RUDOLF *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* CH Dornach 21972, GA 302a, 74-79.

[117] Über das Körperbild: FLAMMER, AUGUST/ALSAKER, FRANÇOISE D. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter.* Bern, Göttingen u.a. 2002, S. 150-151. Ein Zusammenhang mit Schulleistungen könnte insofern bestehen, als das Körperbild Jugendlicher zugleich der wichtigste Faktor des globalen Selbstbildes darstellt und dieses wiederum eine signifikante Relation zu den Schulleistungen aufweist. Ebd.

[118] OERTER, ROLF. MONTADA, LEO (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin 52002, S. 282-283. S. als Beispiel für verschiedene Einflüsse auf das Selbstbild Jugendlicher: DEGENHARDT, ANNETTE *Der Einfluss von Körpergröße, Reifestatus und sozialer Belastung auf Selbstbildaspekte hochwüchsiger Mädchen.* In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) *Entwicklung im Jugendalter.* Göttingen u.a. 1996, S. 57-76.

[119] Dies hat – vorsichtig-kritisch - Rittelmeyer ausführlich dargestellt in RITTELMEYER, CHRISTIAN *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung.* Weinheim und München 2002, S. 40-53.

[120] S. hierzu ausführlich: KRANICH, ERNST-MICHAEL *Kausales Erkennen als Phänomenologie – seine Bedeutung für die menschliche Entwicklung nach dem zwölften Lebensjahr.* In: KRANICH, ERNST-MICHAEL (HRSG.) *Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen Aufgabe.* Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners, Bd. 4, Stuttgart 1997b, S. 23-56; GÖTTE, WENZEL M. *Der Geschichtsunterricht im Reifealter unter dem Aspekt von Kausalität.* Ebd., S. 57-114.

[121] STEINER, RUDOLF *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst.* CH Dornach, 21979, GA 305, S. 114.

[122] DAMASIO, ANTONIO *Descartes´ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn.* München 1994, S. 19.

[123] Nach Erikson ist ein wesentlicher Bestandteil eines „optimalen Identitätsgefühls“ „ein Gefühl, im eigenen Körper zuhause zu sein“. ERIKSON, ERIK H. *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.* Stuttgart 21974, S. 170.

[124] Zugleich werden die Entwicklungsvorgänge, die sich im Kleinhirn abspielen in der Pubertät, unterstützt. Dies hat neueren Erkenntnissen zufolge Auswirkungen auf mentale und besonders auch kognitive Prozesse (s.u.).

[125] Diese sind meines Wissens bislang nicht in ihrer Bedeutung gewürdigt worden.

[126] STEINER, RUDOLF *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen.* CH Dornach 31978, GA 303, S. 242. Rudolf Steiner drückt sich bildlich aus: es handele sich um „ein Herausgehen des Kehlkopfes aus dem bloßen inneren Menschensein in das Weltsein.“ (S. 242).

[127] STEINER, RUDOLF *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung.* CH Dornach 51986, GA 302, 5. Vortrag, Stuttgart, 16. Juni 1921.

[128] Hier ist die sog. Stufe des *formal-operativen Denkens* (ca. elf Jahre bis Erwachsenenalter). Das Kind kann jetzt, was es bisher nur für konkrete Operationen konnte: es kann mit abstrakten Größen innerlich umgehen und daraus Handlungen ableiten. Wenn die Aufgabe gestellt ist, welche Größen beim Schwingen eines Pendels ausschlaggebend sind, muss das Kind nicht mehr ungeordnet mit der Länge des Pendels, dem Gewicht, der Größe experimentieren, sondern kann nach dem Ausschlussverfahren vorgehen. Es kann z.B. das Gewicht konstant halten und nur mit der Länge experimentieren und *dann* bei konstanter Länge das Gewicht variieren, um hinter die Lösung zu kommen. Eine zunehmende Verbegrifflichung und Logizität des Denkens schafft die Möglichkeit der geistigen Operation. Hier sei nur auf das grundlegende Werk hingewiesen: PIAGET, JEAN *Psychologie der Intelligenz.* Olten 5 1972.

[129] GIEDD, JAY N. *Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain.* Annals of the New York Academy of Science, 2004, 1021, S. 77-85.

[130] s. SPITZER, MANFRED *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?* München 2004, S. 95-99; zu der Entwicklung moralischer Verhaltensweisen wichtigen Entwicklung des Frontallappens s. ANDERSON, S. W., DAMASIO, ANTONIO et al. *Impairmentof social an moral behaviorrelated to early damage in human prefrontal cortex.* In: Nature Neuroscience 2:11 November 1999, S. 1032-1037. Weitere Fakten s. auch: KALWITZ, BERND *Schneeschmelze im Gehirn. Vom Bauchdenken zum kühlen Nachdenken.* In: Erziehungskunst 5/2008, S. 535-544.

[131] STEINER, RUDOLF *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* CH Dornach 1992, GA 293, 9. Vortrag, S. 144 – 145.

[132] STEINER, RUDOLF *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik.* CH Dornach, 1979, GA 304a, S. 49-51.

[133] vgl. hierzu LIMPEROPOULOS, CATHERINE et al. (2002) in: Pediatrics, Bd. 116, Nr. 4, 2002; SPINKS, SARAH: Interview mit JAY GIEDD 2002, http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/work/adolescent.html; ROTH, GERHARD *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert.* Frankfurt a.M. 2003, S. 461; ders. *Das Gehirn und seine Wirklichkeit.* 51996, S. 189; THOMPSON, PAUL, GIEDD, JAY N. et al. *Nature*, Bd. 404, März 2000, S. 190-193; LEINER H. C. UND A. L., DOW, R. S. (1991) *The human cerebrocerebellar system: its computing cognitive and language skills.* Behavioral Brain Research 44, 113-128; LEINER, HENRIETTA C., UND LEINER, ALAN L. *The Treasure at the Bottom of the Brain. http://www.newhorizons.org/neuro/leiner.html.* September 1997.

[134] Interview mit J.N. Giedd, FRONTLINE + wgbh + pbs online, 2002, http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline//tshowseenbrain/interviews/giedd.html.

[135] S. hierzu u.a. STEINER, RUDOLF (1990) *Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches.* CH Dornach, GA 294, S. 113 ff.; ders. (1993) GA 302a, S. 75.

[136] für eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Hypothese s. THOMAS, JOACHIM, SCHILLIG, SUSANNE *Die Entwicklung hypothetisch-deduktiven Denkens im Jugendalter*. In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) Entwicklung im Jugendalter. Göttingen u.a. 1996, S. 99-118. Die Autoren kommen zu dem Schluss: „Völlig anders verhält es sich bei den Schülern der 8. und 9. Klasse. Die Lösungsgüte bei den verfremdeten Aufgaben, deren verfremdeter Inhalt alleine die Lösung mittels einer formalen Strategie zulässt, legt den Schluss nahe, dass die formallogische Kompetenz bei diesen Schülern noch nicht vollständig verfügbar ist. Dies deckt sich mit früheren Befunden, nach denen im Alter von 10 bis 14 Jahren der Erwerb formaler Operationen einsetzt,

ihre vollständige Verfügbarkeit sich aber erst in einer Konsolidierungsphase im Alter von 14 bis 18 Jahren herausbildet.“ S. 114.

[137] Hierzu s. die Ausführungen zu den Kompetenzen in den einzelnen Fachbereichen. (Kap. 8 und 9) Eine Darstellung der angesprochenen Qualitäten gibt KRANICH, ERNST-MICHAEL in: *Goethe und die Wissenschaft vom Lebendigen.* Aus: *Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften.* Hrsg. HEUSSER, PETER, Bern, Stuttgart, Wien 2007, Sonderdruck, S. 41-62. Mit Bezug auf die Pädagogik: KRANICH, ERNST-MICHAEL *Urpflanze und Pflanzenreich. Metamorphosen von den Flechten bis zu den Blütenpflanzen.* Stuttgart 2007, S. 146-148.

[138] Vgl. STEINER, RUDOLF GA 302, S. 99-106.

[139] S. hierzu STEINER, RUDOLF GA 302, S. 85-86.

[140] STEINER, RUDOLF *Menscherkenntnis und Unterrichtsgestaltung.* CH Dornach 31971, GA 302, S. 52; STEINER, RUDOLF *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* CH Dornach 21972, GA 302a, S. 74-79.

[141] S. die Einleitungen zu den Kompetenzen der 10. und 12. Klassen.

[142] FEND, HELMUT *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen 2000, S. 107. Ausführlich zur Geschlechtsreife von Seiten der Waldorfpädagogik LEBER 1993, S. 418-423; LEBER, STEFAN, SCHAD, WOLFGANG, SUCHANTKE, ANDREAS (21989) *Die Geschlechtlichkeit des Menschen.* Stuttgart

[143] BÜHLER, CHARLOTTE *Das Seelenleben des Jugendlichen.* Stuttgart 61967. Erstmals erschienen 1921, dann mehrfach erweitert; SPRANGER, EDUARD *Psychologie des Jugendalters.* Heidelberg 281966 (1924). S. auch die im Text erwähnte Literatur.

[144] Hier kann ein Vergleich mit den wissenschaftlichen Einsichten seit Bühler und Spranger nicht eingegangen werden, doch sei angemerkt, dass viele Phänomene von ihm in ähnlicher Weise beschrieben werden. In Bezug auf die Deutungsansätze findet sich am ehesten eine Nähe zu denen der älteren geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

[145] STEINER, RUDOLF *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen.* CH Dornach 31978, GA 303, S. 240.

[146] Sog. „Geburt des Astralleibes“; s. hierzu STEINER, RUDOLF *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft .* In: *Luzifer-Gnosis. Gesammelte Aufsätze 1903-1908*. GA 34, CH Dornach, 1960, S. 322, 342; STEINER, RUDOLF *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik.* CH Dornach, 1979, GA 304a,
S. 167-168.

[147] S. STEINER, RUDOLF GA 302, S. 82-83.

[148] Hierzu s. STEINER, RUDOLF *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung.* CH Dornach 51986, GA 302, 5. Vortrag, Stuttgart, 16. Juni 1921; Steiner unterscheidet hier auch die Entwicklungsimpulse bei Mädchen und Jungen.

[149] S. hierzu STEINER, RUDOLF *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung.* CH Dornach 1995, GA 4, S. 109-111; STEINER, RUDOLF *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* GA 9; CH Dornach, 1978, S. 25-26.

[150] STEINER, RUDOLF *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* GA 9; CH Dornach, 1978, S. 49.

[151] Herzu insbesondere STEINER, RUDOLF *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller.* CH Dornach 82003, GA 2 und ders. *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung.* CH Dornach 1995; s. auch: ders. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* CH Dornach 1992, 6. Vortrag. Verwandt ist die Auffassung, die Karl Popper in seiner Dreiweltentheorie entwickelt, wonach die Denkprozesse als psychische Welt 2 zuzuordnen sind, die Erkenntnisse selbst aber Welt 3. Allerdings liegt hier der wesentliche Unterschied vor, dass Popper letzterer keine geistige Wirklichkeit zuerkennt außer der, dass sie eine durch menschliche geistige Tätigkeit geschaffene ist. Dazu u.a.: POPPER, KARL *Bemerkungen eines Realisten über das Leib-Seele-Problem.* In: ders.: *Alles Leben ist Problemlösen. Über Ethik, Geschichte und Politik.* München 1994, S. 93-112, sowie Popper, KARL R. und ECCLES, JOHN C. *Das Ich und sein Gehirn.* München, Zürich2 1982, Teil I, Kap. P2. Ein Ansatz, der selbst allerdings keineswegs die Grenze zu einer Feststellung des Ich als geistiger Tatsache überschreitet, jedoch Interpretationsmöglichkeiten in diese Richtung unterstützen kann, ist das Konzept von Silbereisen u.a. „Jugendliche als Selbstgestalter ihrer Entwicklung"; s. hierzu SILBEREISEN, RAINER K. *Jugendliche als Selbstgestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele.* In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) *Entwicklung im Jugendalter.* Göttingen u.a. 1996S. 1-18.

[152] S. STEINER, RUDOLF GA 302, S. 135.

[153] STEINER, RUDOLF *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung.* CH Dornach 51986, GA 302, S. 73.

[154] ebd. S. 73-74.

[155] S. hierzu: GÖTTE, WENZEL M. *sinn-erfahrung an der Geschichte – ein Versuch, aller vergangenen geschichte sinn abzugewinnen.* In: BUCK, PETER *wie gelangt man zu sinn? eine installation zu fragen der pädagogik.* Stuttgart 2006; hier ergibt sich auch eine Berührung mit dem Salutogenese-Konzept von ANTONOVSKY, AARON *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Tübingen 1997.

[156] S. hierzu BECK, ULRICH *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Edition suhrkamp365, Frankfurt a.M. 1986; s. auch RIETHMÜLLER, WALTER *Verflüssigt Identität in beschleunigten Zeiten. Ihre Konsequenzen für die Pädagogik.* In: Erziehungskunst4/2008, S. 394 – 401; Riethmüller zeigt die Problematik der Beschleunigung in allen gesellschaftlichen Bereichen im Hinblick auf die Identitätsgewinnung und Orientierung des Individuums auf.

[157] KLOSINSKI, GUNTHER (Hrsg.) *Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*. Bern, Stuttgart Toronto 1991, S. 17.

[158] Eine Formulierung Steiners in: STEINER, RUDOLF *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung.* CH Dornach 51986, GA 302, S. 77-78.

[159] Die Waldorfschulbewegung hat sich dieses Themas mehrfach angenommen, zuletzt umfassend in dem Sammelband MARIS, BART/ ZECH, MICHAEL (Hrsg.) *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik.* Stuttgart 2006.

[160] STEINER, RUDOLF *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik.* CH Dornach, 1979, GA 304a, Vorträge *Über Erziehungsfragen.* 1. Vortrag vom 29.08.1924; 2. Vortrag vom 30.08.1924. Vgl. hierzu: TRAUTNER, HANNS MARTIN *Die Bedeutung der Geschlechtskategorien im Jugendalter.* In: SCHUMANNHENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) *Entwicklung im Jugendalter*. Göttingen u.a. 1996, S. 165-187. Trautner führt hier fünf Themen auf, die zugleich als Entwicklungsaufgaben formuliert werden können:
1. die Akzeptierung des eigenen – männlichen bzw. weiblichen – Körpers

2. der Aufbau einer sexuellen Orientierung
3. die Aufnahme neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechtsgruppen
4. die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen vorgegebenen Geschlechtsrollen
5. die Ausbildung schulischer und beruflicher Interessen und die Vorbereitung auf die (überwiegend geschlechtstypisch verteilten) familiären und beruflichen Rollen. S. 165.

[161] STEINER, RUDOLF *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik.* CH Dornach, 1979, GA 304a, Vorträge *Über Erziehungsfragen.* 2. Vortrag vom 30.08.1924, S. 177-178. Zur Begründung, warum das Urteilen erst allmählich mit Beginn der Pubertät herausgefordert werden soll, wie Steiner es fordert, s. LEBER, STEFAN *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen.* Stuttgart 1993, S. 361-365.

[162] s.o. S. 144.

[163] s. o. S. 133; die Reihenfolge wurde leicht verändert.

[164] In einzelnen Waldorfschulen werden hier auch Epochen zu dem Thema Geschlechterbeziehung, Kindererziehung gegeben.

[165] S. u.A. STEINER, RUDOLF *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* CH Dornach 1992, GA 293, Ansprache, S. 15.

[166] STEINER, RUDOLF *Freie Schule und Dreigliederung.* In: *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921.* CH Dornach 1982, GA 24, S. 35-44.

[167] S. hierzu GÖTTE, WENZEL M. *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen.* Stuttgart 2006, Kap. II.

[168] S. etwa RAUTHE, WILHELM *Die Waldorfschule als Gesamtschule.* Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule 6. Stuttgart 1970, S. 75.

[169] So z.B. im Geschichtsunterricht, in dem jeweils in den Klassen acht und neun die Neuzeit behandelt werden sollte, dies jedoch in der neunten Klasse mit vollkommen anderen, auf die stärker gewordenen Denkfähigkeiten der Schüler ausgerichteten Gesichtspunkten. Vgl. hierzu RICHTER, TOBIAS (HRSG.) *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart 22006, S. 230-246; LINDENBERG, CHRISTOPH *Geschichte lehren.* Stuttgart 32008, S. 171-193.

[170] z.B. in der Freien Waldorfschule Engelberg. Weitere Schulen können beim Bund der Freien Waldorfschulen erfragt werden.

[171] S. Kap. 7.
[172] STEINER, RUDOLF *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* CH Dornach 21972, GA 302a, S. 56, S. 84; s. hierzu auch Übersicht und Literatur in: BRÜGELMANN, HANS *Schule verstehen und gestalten.* Regensburg 2005, Kap. 31.

[173] ebd., s. S. 94 f.

[174] STEINER, RUDOLF *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* CH Dornach 21972, GA 302a, 83.

[175] RAUTHE, WILHELM *Die Waldorfschule als Gesamtschule.* Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule 6, Stuttgart 1970, S. 73-79.

[176] S. hierzu BRÜNDEL, HEIDRUN *Suizidgefährdete Jugendliche. Theoretische und empirische Grundlagen für Früherkennung, Diagnostik und Prävention.* Weinheim und München

1993; insbesondere Kapitel 1; hier werden die Entwicklungsan- und Herausforderungen, denen Jugendliche ausgesetzt sind zusammengefasst, insoweit sie durch Belastung zu suizidalen Gedanken führen.

[177] S. GARDNER, HOWARD *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes.* Stuttgart 2002.

[178] S. RAUTHE, WILHELM *Stufen der Urteilskraft.* In: *Zur Menschenkunde. Gesammelte Aufsätze.* Manuskriptdruck Stuttgart 21990. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, S. 73-79.

[179] S. hierzu STEINER, RUDOLF *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* CH Dornach 21972, GA, 302a, S. 80-81; s. o. Kap. 3.4.2, S. 42.

[180] SCHNEIDER, PETER: Waldorfpädagogik als mitteleuropäischer Kulturimpuls, in: Horst Philipp Bauer/Peter Schneider (Hrsg.), Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M. 2006, S. 45-105, hier S. 85 (Hervorhebungen vom Autor).

[181] STEINER, RUDOLF: Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs, 13 Vorträge Stuttgart 3.-15. Oktober 1922, GA 217, 1. Taschenbuchausgabe (Dornach 1990) der 6. Auflage Dornach 1988; darin 9. Vortrag vom 11.10.1922, S.130.

[182] SCHENK, BARBARA: Bildung im Medium der Naturwissenschaften – Chemie, Physik. In: Matthias Trautmann (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 223-240, hier: S: 233.

[183] Für die Formulierung dieser beiden Absätze geht der Dank an Martin Kuhle und Dr. Richard Schmidt.

[184] RAUTHE, WILHELM *Stufen der Urteilskraft.* In: *Zur Menschenkunde. Gesammelte Aufsätze.* Manuskriptdruck Stuttgart 21990 zum internen Gebrauch. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, S. 73-79.

[185] RUDOLF STEINER, Ansprache Oxford 19.8.1922, in: Rudolf Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, Dornach 1991, S. 252.

[186] Dank für die Formulierungshilfe an Matthias Jeuken.

[187] RAUTHE, WILHELM *Stufen der Urteilskraft.* In: *Zur Menschenkunde. Gesammelte Aufsätze.* Manuskriptdruck Stuttgart 21990. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, S. 73-79.

[188] Dank für die Formulierungshilfe an Matthias Jeuken.

B. Literaturverzeichnis

Amtsblatt der Europäischen Union L 394 vom 30.12.2006

ANDERSON, S.W., DAMASIO, ANTONIO et al. (1999) Impairmentof social and moral behaviorrelated to early damage in human prefrontal cortex. In: Nature Neuroscience 2:11 November 1999, S. 1032-1037

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Tübingen

AUSUBEL, DAVID P. (1974) Das Jugendalter. Fakten, Probleme, Theorie. München

Autenrieth, G. / Kranich, E.-M. / Schad, W. (2003): Naturkunde. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

BASFELD, MARTIN (1998) Zur Gestaltung des Physikunterrichtes in der Oberstufe. Mitteilungsheft der Freien Waldorfschule Karlsruhe

BECK, ULRICH (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Edition suhrkamp365, Frankfurt a.M.

BECKER, NICOLE (2006) Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn

BRÜGELMANN, HANS (2005) Schule verstehen und gestalten. Regensburg

BRÜNDEL, HEIDRUN (1993) Suizidgefährdete Jugendliche. Theoretische und empirische Grundlagen für Früherkennung, Diagnostik und Prävention. Weinheim und München

Brunner, Ilse / Schmidinger, Elfriede (2000): Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz

Brunner, Ilse (2002): Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 1/02 Innsbruck u.a., S. 56-64

Buck, P. / Kranich, E.-M. (1995): Wasser in einem modernen Chemiebuch und in den Anfängen der Waldorfpädagogik. In: Peter Buck / Ernst-Michael Kranich (Hrsg.): Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Weinheim und Basel

BÜHLER, CHARLOTTE (1967) Das Seelenleben des Jugendlichen. Stuttgart

CRICK, FRANCIS (1994) Was die Seele wirklich ist. Die naturwissenschaftliche Erforschung des Bewusstseins, München

DAMASIO, ANTONIO (1994) Descartes´ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München

Damm, Sigrid (2004): Das Leben des Friedrich Schiller. Frankfurt/Main

DEGENHARDT, ANNETTE (1996) Der Einfluss von Körpergröße, Reifestatus und sozialer Belastung auf Selbstbildaspekte hochwüchsiger Mädchen. In: SCHUMANNHENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) Entwicklung im Jugendalter. Göttingen u.a., S. 57-76

Dühnfort, Erika (1987): Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik. Stuttgart

Dühnfort, Erika (1994): Von der Ausdruckskraft grammatischer Formen. Stuttgart

Dulisch, F. (1994): Lernen als Form menschlichen Handelns. Bergisch Gladbach 21994

Enggruber, Ruth / Bleck, Christian (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming, Dresden

Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.

ERIKSON, ERIK H. (1974) Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart

Erpenbeck, John / Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.

FEND, HELMUT (1990) Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. I, Bern, Stuttgart, Toronto

FEND, HELMUT (1994) Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern

FEND, HELMUT (2000) Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen

Filipp, Sigrun-Heide (1997): Geleitwort. In: Tesch-Römer, Clemens / Salewski, Christel / Schwarz, Gudrun (Hrsg.) (1997): Psychologie der Bewältigung. Weinheim

Fingerle, Michael (2007): Der „riskante" Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel

Flammer, August (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern u.a.

Flammer, August (1995): Kontrolle, Sicherheit und Selbstwert in der menschlichen Entwicklung. In Wolfgang Edelstein (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Heidelberg, S. 35-42

FLAMMER, AUGUST (1991) Entwicklungsaufgaben als Rituale? Entwicklungsaufgaben anstelle von Ritualen? In: KLOSINSKI, GUNTHER (Hrsg.) Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern, Stuttgart Toronto, S. 89-101

FLAMMER, AUGUST/ALSAKER, FRANÇOISE D. (2002) Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern, Göttingen u.a.

Frankl, V.E. (1990): Der leidende Mensch; München

FUCHS, THOMAS (2008) Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologischökologische Konzeption. Stuttgart

FUCKE, ERHARD (1991) Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 bis 10 an Waldorfschulen. Stuttgart

FUSTER, JOAQUIN M. (1989) The Prefrontal Cortex. Anatomy, Physiology and Neuropsychology of the Frontal Lobe. New York

GARDNER, HOWARD (2002) Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart

GIEDD, J.N. (1997) Normal brain development: ages 4-18, in: KRISHNAN and DORAISWAMI (Hrsg.): Brain Imaging in Clinical Psychiatry, New York

GIEDD, J.N. (1998) Anatomic Imaging of the Developing Human Brain, in: COFFEY and BRUMBACK (Hrsg.) Textbook of Neuropsychiatry, Washington

GIEDD, J.N. (1999) Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. In: Nature neuroscience 1999, 2, S. 273-280

GIEDD, J.N. (2002) Interview FRONTLINE + wgbh + pbs online, http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline//tshowseenbrain/interviews/giedd.html

GIEDD, JAY N. (2004) Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain. Annals of the New York Academy of Sciences, 2004, 1021, S. 77-85

GOGTAY, NITIN, et al. (2004) Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, Mai 25, 2004, Bd. 101, no. 21, S. 8174-8179.

Göpfert, Christoph (2003): Geografie / Wirtschaftskunde. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Göppel, Rolf (2002): Frühe Selbständigkeit für Kinder – Zugeständnis oder Zumutung? In: Datler, W. / Eggert-Schmid Noerr, A. / Winterhager-Schmid, L. (Hg.): Das selbständige Kind. Gießen

Göppel, Rolf (2007): Bildung als Chance. In: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel

Götte, Wenzel M. (1997): Der Geschichtsunterricht im Reifealter unter dem Aspekt der Kausalität. In: Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners, Bd. 4. Stuttgart, S. 57-114

Götte, Wenzel M. / Lindenberg, Christoph / Kneucker, R. (2003): Geschichte / Sozialkunde. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

GÖTTE, WENZEL M. (2006) Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen. Stuttgart

GÖTTE, WENZEL M. (2006) Sinn-Erfahrung an der Geschichte – ein Versuch, aller vergangenen Geschichte Sinn abzugewinnen. In: BUCK, PETER (2006) wie gelangt man zu sinn? Eine installation zu fragen der pädagogik. Stuttgart

Häcker, Thomas (2008): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Ilse Brunner / Thomas Häcker / Felix Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber

Hascher, T. / Althof, W. 2004: Vom Egozentrismus zur Empathie. Moral und Werte in der Pubertät. In: Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze

Haueis, Eduard (1981): Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Sprachunterricht. Paderborn

Havighurst, Robert J. (1963): Human Development an Education. New York (Reprint der Ausgabe von 1953)

Hoffmann, E. (1994): Irritation und Identität. Schule in den Paradoxien lebensweltlicher Modernisierung. In: Neue Sammlung, Heft 1/1994, S. 27-49.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung; Studienausgabe Frankfurt/M., New York.

Hopf, Christel (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Weinheim und München

Hörner, J. (2003): Leibeserziehung. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Hurrelmann, Klaus / Linssen, Ruth / Albert, Mathias / Quellenberg, Holger (2002): Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Frankfurt/M.
Hüther, Gerald (2007): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel

HÜTHER, GERALD (2004) Kinder brauchen Wurzeln. Zum Verhältnis von Bindung und Bildung. In: ANNETTE SCHAVAN (Hrsg.) Bildung und Erziehung. Frankfurt a.M. 2004, S. 66

Iwan, Rüdiger (2005): Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik. Heidelberg

Jaffke, Christoph / Rawson, Martyn (2003): Englisch. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Jaspers, Karl (1983) Vom Ursprung und Ziel der Geschichte.

KALWITZ, BERND (2008) Schneeschmelze im Gehirn. Vom Bauchdenken zum kühlen Nachdenken. In: Erziehungskunst 5/2008, S. 535-544.

Keller, M. / Edelstein, W. (1993): Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: W. Edelstein / G. Nummer-Winkler / G. Noam (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt/M.

KLOSINSKI, GUNTHER (Hrsg.) (1991) Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern, Stuttgart Toronto

KLUGE, NORBERT (2006) Frühpubertät im Verständnis des „säkularen Trends“ – Kennzeichen, Tatbestände, Ursachen, auffällige Verhaltensweisen. Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, Mai 2006, http://www.unilandau. de/kluge/Beitraege_zur_S.u.S/Fruehpubertaet_im_Verstaendnis.pdf.

Kniebe, G. / Podirsky, K. / Richter, T. (2003): Rechnen und Mathematik. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Kniebe, G. / von Mackensen, M. / Posirsky, K. (2003): Physik. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Knußmann, Rainer (1996): Vergleichende Biologie des Menschen. Stuttgart u.a.

Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.

KÖHLER, HENNING (2006) Das Malheur mit dem Leib. Bemerkungen zur Signatur der Pubertätskrise am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: MARIS, BART/ ZECH, MICHAEL (Hrsg.) Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Stuttgart 2006, S. 65 ff.

Kranich, Ernst-Michael (1985): Die Kräfte leiblicher Formbildung und ihre Umgestaltung in die Fähigkeit, Formen zu gestalten und zu erleben. In: E.-M. Kranich / M. Jünemann /

H. Berthold-Andrae / E. Bühler / E. Schuberth: Formenzeichnen. Die Entwicklung des Formensinns in der Erziehung. Stuttgart

KRANICH, ERNST-MICHAEL (1997a)Wandlungen im Wesen des jungen Menschen zwischen dem zehnten und fünfzehnten Lebensjahr – Die Geburt des Astralleibes. In: KRANICH, ERNST-MICHAEL (HRSG.) Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen Aufgabe. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners, Bd. 4, Stuttgart 1997, S. 9-22

KRANICH, ERNST-MICHAEL (1997b) Kausales Erkennen als Phänomenologie – seine Bedeutung für die menschliche Entwicklung nach dem zwölften Lebensjahr. In: KRANICH, ERNST-MICHAEL (HRSG.) Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen Aufgabe. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners, Bd. 4, Stuttgart 1997

Kranich, Ernst-Michael (1999): Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik. Stuttgart

Kranich, Ernst-Michael (2002): Die Intelligenz der Hände. Hand-Arbeit und Gehirnentwicklung. In: Erziehungskunst, 66. Jg., Heft 5, Mai 2002

KRANICH, ERNST-MICHAEL (2003) Der innere Mensch und sein Leib. Eine Anthropologie. Stuttgart.

KRANICH, ERNST-MICHAEL (2006) Denken und Gehirn – eine Wechselwirkung. In: NEIDER, ANDREAS (Hrsg.) Wer strukturiert das menschliche Gehirn? Fragen an das Selbstverständnis des Menschen. Stuttgart 2006

KRANICH, ERNST-MICHAEL (2007). In: Goethe und die Wissenschaft vom Lebendigen. Aus: Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften. Hrsg. HEUSSER, PETER, Bern, Stuttgart, Wien 2007, Sonderdruck, S. 41-62

KRANICH, ERNST-MICHAEL (2007) Urpflanze und Pflanzenreich. Metamorphosen von den Flechten bis zu den Blütenpflanzen. Stuttgart

KRÜGER, HANS-PETER (Hrsg.) (2007) Hirn als Subjekt? Philosophische Grenzfragen der Neurobiologie. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 15, Berlin

LEBER, STEFAN, SCHAD, WOLFGANG, SUCHANTKE, ANDREAS (1989) *Die Geschlechtlichkeit des Menschen.* Stuttgart

LEBER, STEFAN (1993) *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen.* Stuttgart

Leber, Stefan (1996): Gesichtspunkte zur Sozialerziehung. In: Fritz Bohnsack / Stefan Leber (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Weinheim und Basel

Lechte, Mari-Annukka / Trautmann, Mattias (2004): Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie; in: Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden
Lehmann, Gabriele / Nieke, Wolfgang (2006): Zum Kompetenz-Modell. www.unirostock.de/bildung/unterricht/unterrichtsentwicklung/unterrichtsentwicklung.htm - Stand vom 13.03.2006

LEINER H. C. und A. L., DOW, R. S. (1991) The human cerebrocerebellar system: its computing cognitive and language skills. In: Behavioral Brain Research 44, 113-128

LEINER, HENRIETTA C., UND LEINER, ALAN L. (1997) The Treasure at the Bottom of the Brain. http://www.newhorizons.org/neuro/leiner.htm, © September

Lempp, Reinhard (2003): Veränderte Gesellschaft – veränderte Kindheit – und was wird daraus? In: Inge Flehmig (Hrsg.): Kindheit heute. Realität und Wunschdenken. Dortmund

LIMPEROPOULOS, CATHERINE et al. (2002) In: Pediatrics, Bd. 116, Nr. 4,

LINDENBERG, CHRISTOPH (32008) Geschichte lehren. Stuttgart

Loebell, Peter (2000): Lernen und Individualität. Elemente eines individualisierenden Unterrichts. Weinheim

Loebell, Peter (2002): Klassenlehrer – acht Jahre lang? In: Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. 4/2002; S. 416-421.

Loebell, Peter (2004): Ich bin der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik. Stuttgart.

Loebell, Peter (2006): Die Verwandlung der Selbstwirksamkeitserfahrung und ihre Bedeutung für das Lernen; in: Erziehungskunst, Bildungsstandards (Sonderheft der Zeitschrift Erziehungskunst) 11/2006, S. 69-78

Loebell, Peter (2007a): Schule und Resilienz. Konzepte und Erfahrungen in der Waldorfpädagogik; in: Die Deutsche Schule 1/2007, S. 80-91

Loebell, Peter (2007b): Biographische Wirkungen der Waldorfschule; in: Barz, Heiner / Randoll, Dirk (Hg.): Absolventen von Waldorfschulen – Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden

Lurija, A. (1992): Das Gehirn in Aktion – Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek bei Hamburg

Maczewski, Mechthild (1999): Interplay of online and onground realities: internet research on youth experiences online. Unpublished Masters Thesis, University of Victoria, Canada

Maczewski, Mechthild (2003): Kids Online. Identitätsentwicklungen bei der Vernetzung von Online- und Onground-Erfahrungen. In: Heinz Hengst / Helga Kelle (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Weinheim und München

Maier, Magda (2003): Fremdsprachen – übergeordnete Aspekte und allgemeine Unterrichtsziele. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Maier, Peter Herbert (1994): Räumliches Vorstellungsvermögen. Frankfurt/M.
Maris, Bart / Zech, Michael (Hrsg.): (2006) Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Stuttgart

Matzke, K. (2003): Gartenbau. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Maurer, Klaus-Michael (2006): Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards; in: Erziehungskunst, 70. Jhg., 11/2006, S. 1165-1174

Montada, Leo (2002a): Fragen, Konzepte, Perspektiven; in: L. Montada / R. Oerter (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.

Montada, Leo (2002b): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Leo Montada / Rolf Oerter (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.

MORASCH, GUDRUN (2007) Hirnforschung und menschliches Selbst. Eine erziehungswissenschaftliche Konzeption des Selbst unter Berücksichtigung neurobiologischer Erkenntnisse. Heidelberg

Muckenfuß, Heinz (1995): Lernen im sinnstiftenden Kontext. Berlin

NEIDER, ANDREAS (Hrsg.) (2006) Wer strukturiert das Gehirn? Stuttgart (u.a. Beiträge von Gerald Hüther, Ernst-Michael Kranich u.a.)

Oerter, Rolf (1993): Ist Kindheit Schicksal? in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder.

OERTER, ROLF. MONTADA, LEO (Hrsg.) (2002) Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin

Oerter, Rolf / Dreher, Eva (2002): Jugendalter; in: L. Montada / R. Oerter (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.

Opp, Günther (2006): Kindheit und Jugend heute – Chancen und Risiken in der Zeit des Heranwachsens. In: G. Opp / N. Unger (Hg.): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg

Opp, Günther (2007): Schule – Chance oder Risiko? In: Günther Opp / Michael Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel

Oswald, Hans / Krappmann, Lothar (1991): Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: R. Pekrun / H. Fend (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart

Patzlaff, Rainer / Saßmannshausen, Wolfgang (2005): Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren. Stuttgart

PIAGET, JEAN (1972) Psychologie der Intelligenz. Olten

Pólya, G. (1962): Mathematik und plausibles Schließen, Bd. 1; Induktion und Analogie in der Mathematik. Basel

POPPER, KARL (1994) Bemerkungen eines Realisten über das Leib-Seele-Problem. In: ders.: Alles Leben ist Problemlösen. Über Ethik, Geschichte und Politik. München 1994, S. 93-112

POPPER, KARL R. und ECCLES, JOHN C. (1982) Das Ich und sein Gehirn. München, Zürich, Teil I, Kap. P2.

RAUTHE, WILHELM (1970) Die Waldorfschule als Gesamtschule. In: Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule 6, Stuttgart 1970, S. 73-79

RAUTHE, WILHELM (21990) Stufen der Urteilskraft. In: Zur Menschenkunde. Gesammelte Aufsätze. Manuskriptdruck Stuttgart. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, S. 73-79

REMPLEIN, HEINZ (131965) Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München

Rheinberg, Falko / Bromme, Rainer / Minsel, Beate / Winteler, Adi / Weidenmann, Bernd (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In Andreas Krapp / Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim

Richter, Tobias (Hrsg.) (2003): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Richter, Tobias / Rölfing, U. / van Santvliet, M. (2003a): Malen. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Richter, Tobias / Rölfing, U. / van Santvliet, M. (2003b): Zeichnen / Grafik. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

Riehm, Peter M. / Ronner, Stephan (2003): Musikerziehung. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

RIETHMÜLLER, WALTER (2008) Verflüssigt Identität in beschleunigten Zeiten. Ihre Konsequenzen für die Pädagogik. In: Erziehungskunst 4/2008

RITTELMEYER, CHRISTIAN (1990) Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In: BOHNSACK, FRITZ, KRANICH, ERNST-MICHAEL (HRSG.) Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 64-74

RITTELMEYER, CHRISTIAN (2002) Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim und München
Rittelmeyer, Christian (2006): Probleme der Messung von „Basiskompetenzen“; in: Erziehungskunst, Bildungsstandards (Sonderheft der Zeitschrift Erziehungskunst) 11/2006, S. 9-13

Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Stuttgart

ROPOHL, G. (1979) Eine Systemtheorie der Technik. München

ROSSO, I.M., YOUNG, A.D., FEMIA, L.A., YURGELUN-TODD, D.A. (2004) Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. In: Annals of the New York Academy of Sciences, 1021, 2004, 355–362.

ROTH, GERHARD (51996) Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a.M.

ROTH, GERHARD (2003) Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main

Rumpf, Horst (2006): Was greifen und messen sie wirklich? Zwei PISA-Testaufgaben auf dem Prüfstand; in: Erziehungskunst, Bildungsstandards (Sonderheft der Zeitschrift Erziehungskunst) 11/2006, S. 14-19

RUMPF, HORST, KRANICH, ERNST-MICHAEL (2000) Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Mit einem Beitrag von Peter Buck. Stuttgart

Schenk, Barbara (2004): Bildungsgang; in: Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden

Schenk-Danzinger, Lotte (1988): Entwicklung, Sozialisation, Erziehung – Schul- und Jugendalter. Wien 1988

Schiffer, E. (2001): Wie Gesundheit entsteht. Weinheim

Schmid, Peter (1996): Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht; Bern u.a.

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Heidelberg

SCHNEIDER, PETER: (2006) Waldorfpädagogik als mitteleuropäischer Kulturimpuls, in: Horst Philipp Bauer/Peter Schneider (Hrsg.), Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges, Frankfurt a.M.

SCHÖLMERICH, AXEL (1996) Frühe Kindheitserfahrungen und Eintritt in die Reifezeit. In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) Entwicklung im Jugendalter. Göttingen u.a. 1996, S. 41-56.

Schuberth, Ernst (1994): Der Mathematikunterricht in der sechsten Klasse an Waldorfschulen. Teil 1: Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde. Stuttgart

Schuberth, Ernst (1996): Elementare Wirtschaftskunde als Beitrag zur sozialen Bildung. In: Fritz Bohnsack / Stefan Leber (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Weinheim und Basel

Schuberth, Ernst (2001): Der Geometrieunterricht an Waldorfschulen. Band 3: Erste Schritte in die beweisende Geometrie für die 6. Klasse. Stuttgart

Seufert, H. (2003): Handwerk. In: Richter, Tobias (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart

SILBEREISEN, RAINER K. (1996) Jugendliche als Selbstgestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele. In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) Entwicklung im Jugendalter. Göttingen u.a. 1996, S. 1-18.

SPINKS, SARAH: Interview mit Jay Giedd 2002, http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/work/adolescent.html
SNELL, BRUNO (71993*) Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen.* Göttingen

SPITZER, MANFRED (2002) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin

SPITZER, MANFRED (2004) Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?. München

SPRANGER, EDUARD (1924)) Psychologie des Jugendalters. Heidelberg

STEINBERG, L. (1989) Adolescence. New York

STEINER, RUDOLF (1907/1960) Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft . In: Luzifer-Gnosis. Gesammelte Aufsätze 1903-1908. CH Dornach, GA 34, S. 309-345

STEINER, RUDOLF (1892/1893/1961) Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen. In: Methodische Grundlagen der Anthroposophie. CH Dornach, GA 30

STEINER, RUDOLF (1886/82003) Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. CH Dornach, GA 2

STEINER, RUDOLF (1921/51986) Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. CH Dornach, GA 302

STEINER, RUDOLF (1898/1966) Unzeitgemäßes zur Gymnasialreform. In: Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte. CH Dornach, GA 31

Steiner, Rudolf (1907/1969): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. (Einzelausgabe aus Bibliographie Nr. 34 und 36) Dornach (Schweiz)
Steiner, Rudolf (1919/1982): Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule. In: Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921. (Bibliographie Nr. 24) Dornach (Schweiz)

Steiner, Rudolf (1919/1984): Erziehungskunst – Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. 15 Seminarbesprechungen und 3 Lehrplanvorträge in Stuttgart 1919. (Bibliographie Nr. 295) Dornach (Schweiz)

STEINER, RUDOLF (1919/1991) Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. GA 194, Dornach

STEINER, RUDOLF (1918/1987) Die Geschichte der Neuzeit im Lichte geisteswissenschaftlicher Forschung. In: STEINER, RUDOLF Die Ergänzung heutiger Wissenschaften durch Anthroposophie. GA 73, Dornach (CH)

Steiner, Rudolf (1919/1990): Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches. 14 Vorträge in Stuttgart 1919. (Bibliographie Nr. 294) 6. Auflage, Dornach (Schweiz) 1990

Steiner, Rudolf (1919/1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Vierzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart 1919. Rudolf Steiner Verlag, Dornach (Schweiz); Gesamtausgabe Nr. 293

Steiner, Rudolf (1919-20/1998): Idee und Praxis der Waldorfschule. Neun Vorträge, eine Besprechung und Fragenbeantwortungen in verschiedenen Orten 1919 bis 1920. Rudolf Steiner Verlag, Dornach (Schweiz); Gesamtausgabe Nr. 297

Steiner, Rudolf (1920/1977): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. 14 Vorträge in Basel 1920. (Bibliographie Nr. 301) Dornach (Schweiz)

Steiner, Rudolf (1920-23/1983): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. 9 Vorträge in Stuttgart 1920-23. (Bibliographie Nr. 302a) 3. Auflage Dornach (Schweiz) 1983

Steiner, Rudolf (1921-1923/1975): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Band 2. (Bibliographie Nr. 300b) Dornach (Schweiz)

Steiner, Rudolf (1923-1924/1975): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Band 3. (Bibliographie Nr. 300c) Dornach (Schweiz)

Steiner, Rudolf (1922/1991): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. 12 Vorträge und 3 Ansprachen in Oxford 1922. (Bibliographie Nr. 305) Dornach (Schweiz)

Steiner, Rudolf (1923/1982): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. 8 Vorträge in Dornach 1923. (Bibliographie Nr. 306) Dornach (Schweiz)

Steiner, Rudolf (1924/1979):Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der

Menschenwesenheit. 7 Vorträge in Torquay 1924. (Bibliographie Nr. 311) 4. Auflage, Dornach (Schweiz) 1979

STEINER, RUDOLF (1910/1911/1980) Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie. CH Dornach, GA 115

STEINER, RUDOLF (1924/1979) Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. CH Dornach, GA 304a

STEINER, RUDOLF (1922/21979) Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. CH Dornach, GA 305

STEINER, RUDOLF (1921/1922/31978) Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen. CH Dornach, GA 303

STEINER, RUDOLF (1924/51986) Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. CH Dornach, GA 308

STEINER, RUDOLF (1920/21982) Die Pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart. In: STEINER, RUDOLF Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921. CH Dornach GA 24, S. 266-276

STEINER, RUDOLF (1893/1995) Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. CH Dornach, GA 4

STEINER, RUDOLF (1919/21982) Freie Schule und Dreigliederung. In: STEINER, RUDOLF. Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921. CH Dornach, GA 24, S. 35-43

STEINER, RUDOLF (1904/1978) Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. CH Dornach, GA 9

STRAUCH, BARBARA (22007) Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern. Berlin

SUCHANTKE, ANDREAS Partnerschaft mit der Natur. Entscheidung für das kommende Jahrtausend. Stuttgart 1993

Tent, Lothar (2001): Schulreife und Schulfähigkeit, in: Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim

Tesch-Römer, Clemens / Salewski, Christel / Schwarz, Gudrun (Hrsg.) (1997): Psychologie der Bewältigung. Weinheim

THOMAS, JOACHIM, SCHILLIG, SUSANNE (1996) Die Entwicklung hypothetisch-deduktiven Denkens im Jugendalter. In: SCHUMANN-HENGSTELER, RUTH/ TRAUTNER, HANNS MARTIN (Hrsg.) Entwicklung im Jugendalter. Göttingen u.a. 1996, S. 99-118

THOMPSON, PAUL M., JAY N. GIEDD et al. (2004) Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps. In: Nature, 404, 2000 März, S. 190-193

Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst; in: Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden

TROMMSDORFF, GISELA (Hrsg.) (1995) Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim und München

Ulin, Bengt (1987): Der Lösung auf der Spur. Stuttgart

YURGELUN-TODD, DEBORAH A., KILLGORE, W.D.S. (2006) Fear-related activity in the prefrontal cortex increases with age during adolescence: A preliminary fMRI study. In: Neuroscience Letters, Bd. 406, 2006, S. 194-199

Weinert, Franz E. (2002) (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim

Werner, Emmy E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 66, S. 192-203

Wink, Stefan / Lindner, Katharina (2002): Kids und Computerspiele. Eine pädagogische Herausforderung. Mainz

Wustmann, Corina (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2005, S. 192-206

C. Mitarbeiterliste

C.1 Mitarbeiterliste des Buches „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule“

Neben den Autoren haben folgende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Ausarbeitungen für die fachbezogenen Aspekte geleistet:

1. *Muttersprache (Deutsch)*
Boss, Günter (FWS München-Daglfing)
Grebe, Holger (FWS Balingen)
Grosse, Stefan (FWS Esslingen): Klassenspiel 8. Klasse
Klawitter, Martin (FWS auf den Fildern)
Laude, Martin (FWS Stuttgart Kräherwald)
Loebell, Dr. Peter (Freie Hochschule Stuttgart)
Reiners, Lothar (FWS Stuttgart Kräherwald)
Röh, Claus-Peter (FWS Flensburg): Erzählen in der Klassenlehrerzeit
Schad, Christian (FWS Engelberg)

2. *Fremdsprachen*

a. Englisch
Förster, Maria-Elisabeth (FWS Mannheim, FWS Karlsruhe)
Krämer, Kathryn Virginia (FWS auf den Fildern)

b. Französisch
Ilker, Joachim (FWS Auf den Fildern)
Laude, Silke (FWS Nürtingen)
Lüthje, Angela (FWS Freiburg Rieselfeld)

c. Russisch
Babaliants, Levon (FWS Schwäbisch Hall)
Fuhlendorf , Julika (FWS Stuttgart am Kräherwald)

3. *Geografie*
Piekny-Radszat, Dietmar (FWS Lübeck): Heimatkunde
Demisch, Ernst-Christian (Institut für Waldorfpädagogik, Witten-Annen)

4. *Geschichte*
de Vries, Geert (FWS Wangen)
Demisch, Ernst-Christian (Institut für Waldorfpädagogik, Witten-Annen)
Fiedler, Helmut (FWS Leipzig)
Geier, Isabella (FWS Augsburg)
Götte, Dr. Wenzel M. (Freie Hochschule Stuttgart)
Heim-Taubert, Susanne (RSS Berlin-Dahlem)

Karsch, Dr. Friederun C. (ehem. FWS Marburg)
Kimmig, Ursula (FWS Freiburg Rieselfeld)
Kuhle, Martin (FWS Schopfheim)
Lorinser, Margarete (FWS Karlsruhe)
Maurer, Klaus-Michael (RSS Hamburg-Harburg)
Plümer, H.-J. (FWS Stade)
Trepte, (FWS Marburg)
Welz-Brink, (FWS Karlsruhe)

5. *Sozialkunde*

Götte, Dr. Wenzel M. (Freie Hochschule Stuttgart)
Karsch, Dr. Friederun C. (ehem. FWS Marburg)

6. *Sexualkunde*

Zech, Michael (Lehrerseminar Kassel)

7. *Mathematik* (10.-12. Klasse)

Baum, Peter (ehemals FWS Kassel)
Dombrowski, Uwe (RSS Hamburg-Bergedorf)
Freitag, Klaus-Peter (Institut für Waldorfpädagogik Witten-Annen)
Georg, Karl-Friedrich (ehem. FWS Marburg)
Gutdeutsch, Ulrich (RSS Ismaning)
Hardorp, Dr. Detlef (LAG Berlin-Brandenburg)
Isbert, Rainer (FWS Engelberg)
Majenz, Jaqueline (FWS Heidelberg)
Pfab, Julian (FWS Esslingen)
Rosbigalle, Rolf (FWS Lübeck)
Schäfer, Angelika (FWS Karlsruhe)
von Verschuer, Sebastian (RSS Hamburg-Wandsbek)

8. *Biologie/Ökologie*

Schlecht-Nimrich, Dietmar (FWS Ulm-Illerblick): 11. Klasse
Schmidt, Dr. Richard (FWS Schwäbisch Hall): 12. Klasse
Seelbach, Dr. Volker (FWS Wangen): 10. Klasse
Steingraber, Manfred (FWS Balingen): 9. Klasse
Steinmann, Lothar (Lehrerseminar Berlin): Pflanzenkunde 5./6. Klasse

9. *Astronomie*

Hüttig, Dr.Albrecht (FWS Nürtingen)
Isbert, Rainer (FWS Engelberg)

10. *Physik*

Bourauel, Georg (FWS Heidenheim)
Brunner, Robert (FWS Ulm Illerblick)
Lutze, Martina (FWS Ulm Illerblick)
Paxino, Gheorghe (FWS Esslingen)

11. *Chemie*

Clementsen, Peter (Michael Schule, Hamburg)
Deutschmann, Ulrich (FWS Erlangen)
Ellendt, Dr. Andreas (FWS Kaltenkirchen)
Grygo, Wolfgang (RSS Düsseldorf)
Mußler, Christiane (FWS auf den Fildern)
Rohde, Dirk (FWS Marburg)
Schmidt, Dr. Richard (FWS Schwäbisch Hall)
Seelbach, Volker (FWS Wangen/Allgäu)

12. *Leibeserziehung*

Neu, Michael (Freie Hochschule Stuttgart)

13. *Musik*

Garcke, Christiane (FWS Vaihingen/Enz)
Hartung, Marlies (RSS Hamburg-Harburg)
Kern, Holger (Freie Hochschule Stuttgart)
Salm, Dr. Andreas (FWS Cuxhaven)
Stier, Sybille (FWS Chiemgau)
Tobiassen, Martin (Institut für Waldorfpädagogik Witten-Annen)

14. *Eurythmie*
Jeuken, Matthias (Freie Hochschule Stuttgart)
Gerold, Linde (FWS Freiburg Rieselfeld)
15. *Kunsterziehung / Malen / Zeichnen / Grafik*
Rittler, Boris (RSS Hamburg-Bergedorf)
16. *Werkerziehung / Handarbeit / Werken*
Balfanz, Holger (FWS Am Illerblick, Ulm)
Fey, Roland (FWS Karlsruhe)
17. *Projekte*
Balfanz, Holger (FWS Am Illerblick, Ulm)

C.2 Mitarbeiterliste für die Fachlehrpläne der Oberstufe im Kapitel 9

Die nachfolgend aufgelisteten Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer der österreichischen Waldorfschulen im Waldorfbund Österreich haben an der Erstellung des Oberstufenlehrplans mitgewirkt, entweder durch redaktionelle oder kommentierende Mitarbeit bzw. bei Fachgruppentreffen:

Abele, K. (Graz)
Alscher, Elisabeth (Wien-Mauer)
Baimuradowa, Susanne (Schönau)
Becker, Eva (Wien-Pötzleinsdorf)
Bluder, Rosmarie (Klagenfurt)
Bouchier, Zachariah (Wien-Pötzl.)
Braun, Willi (Graz)
Centurioni, Fiorenzo (Innsbruck)
Czech, Rudi Mauer
De Castro, Margarita (Schönau)
Dietmann, Volker (Salzburg)
Dubann, Denes (Schönau)
Filler (Graz)
Finke, Holger (Wien-Mauer)
Galehr-Pirker, Ingrid (Salzburg)
Gill, Hannes (Graz)
Grugger, Christiane (Salzburg)
Grugger, Rainald (Salzburg)
Hans, Herta, (Wien-Mauer)
Hasslinger, Brigitte (Salzburg)
Heilemann, Andrea (Linz)
Hermann, Norbert (Graz)
Hölzl, Julia (Schönau)
Hofinger,Martin (Salzburg)
Hofmann, Ulrich (Graz)
Holleis, Andrea (Klagenfurt)
Hollo, Ferenz (Schönau/Linz)
Hotzy, Claudia (Klagenfurt)
Hristea, Mihnea, Klagenfurt
Hruza, Karl (Wien-Mauer)
Kalcher, Petra (Graz)
Kaltenberger, Josef (Linz)
Leitner, Helmut (Graz)
Lernpeiss, Margarita (Graz)
Lütkenhorst, Angelika (Schönau)
Mark, Herbert (Innsbruck)
Markert, Uschi (Salzburg)
Morris, Birgitt (Klagenfurt)
Neyer, Teda (Innsbruck)
Parztsch (Innsbruck)
PechtlBrown, Sue (Salzburg)
Pehm, Maria Theresia (Innsbruck)
Perauer (Graz)
Pühringer, Gottfried (Wien-Mauer)
Reiter, Christine (Graz)
Rheindt, Stefan (Wien-Pötzleinsdorf)
Ridl (Innsbruck)
Rose, Ernst (Graz)
Rothe, Frank (Salzburg)
Sadychov, Marlene (Wien-Mauer)
Schindler, Angela (Wien-Mauer)
Schmerfeld, Birgit (Graz)
Steier, Hermann (Schönau)
Stelzer, Barbara (Salzburg)
Stierl, Christa (Salzburg)
Strobl, Ursula (Salzburg)
Süphke, Astrid (Salzburg)
Trenkler (Graz)
Walter, Michael (Salzburg)
Wartbichler, Theresia (Salzburg)
Welte, Rita (Wien-Mauer)
Willmann, Dr. Carlo (Schönau)
Wiskocil, Lesley (Schönau)
Wulf, S. (Graz)
Zlatkowsky, Heike (Salzburg)

12. Differenz-Lehrplan 2008

„DIFFERENZ-LEHRPLAN 2008“

(DER VOLKSSCHULE, HAUPTSCHULE, SONDERSCHULE UND POLYTECHNISCHEN SCHULE)

FÜR PRIVATSCHULEN MIT ORGANISATIONSSTATUT ZUR ERFÜLLUNG DER ALLGEMEINEN SCHULPFLICHT
(1. - 9. SCHULSTUFE)

Personenbezogene Bezeichnungen in diesem Lehrplan gelten jeweils auch in ihrer weiblichen Form.

Ergänzungen aus dem Lehrplan der Volksschule

Aufgabe der Schule in den ersten vier Lernjahren

Die Volksschule hat in den ersten vier Schulstufen der Grundschule eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln.
Dabei soll den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden.

Sachunterricht

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Sachunterricht soll den Schüler befähigen, seine unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen.
In diesem Sinne hat der Sachunterricht die Aufgabe, an entsprechenden Beispielen die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen - insbesondere die des Schülers - in dieser Wirklichkeit bewusst zu machen.
Ein kindgemäßer, gleichzeitig aber auch sachgerechter Unterricht führt die Schüler allmählich zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen ihrer Lebenswelt und befähigt sie damit zu bewusstem und eigenständigem Handeln.
Im Sachunterricht sind Lernprozesse so zu organisieren, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse, Einsichten und Einstellungen grundgelegt werden. Dabei soll der Schüler auch fachgemäße Arbeitsweisen erlernen sowie Lernformen erwerben, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbstständigem Wissenserwerb führen.
Der Unterrichtsgegenstand Sachunterricht beinhaltet folgende Erfahrungs- und Lernbereiche:

Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft, Technik.

Deutsch, Lesen, Schreiben

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Schüler - unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen - in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.
Im Einzelnen geht es darum,
- die individuelle Sprache des Kindes in Richtung Standardsprache zu erweitern;
- den richtigen Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich zu üben und zu festigen;
- zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anzuregen;
- einen kreativen Sprachgebrauch zu ermöglichen und zu fördern;
- einige Grundeinsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache gewinnen zu lassen;
- einfache Arbeits- und Lerntechniken zu vermitteln, die in zunehmendem Maße zu selbständigem Bildungserwerb befähigen.

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch beinhaltet folgende Teilbereiche:
Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung

Mathematik

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Mathematikunterricht soll dem Schüler Möglichkeiten geben,
- schöpferisch tätig zu sein;
- rationale Denkprozesse anzubahnen;
- die praktische Nutzbarkeit der Mathematik zu erfahren;
- grundlegende mathematische Techniken zu erwerben.

Schöpferische Fähigkeiten sind durch spielerisches, forschend-entdeckendes und konstruktives Tun aufzubauen.
Rationale Denkprozesse sind an geistigen Grundtätigkeiten wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Klassifizieren, Abstrahieren, Verallgemeinern, Konkretisieren sowie Analogisieren zu schulen. Besonderes Gewicht ist auf die Entwicklung des logischen Denkens und des Problemlöseverhaltens zu legen.
Sachverhalte der Umwelt sind mit Hilfe von Zahlen, Größen und Operationen zu durchdringen, räumliche Vorstellungen sind aufzubauen. Die Vielfalt der angebotenen kindgemäßen mathematischen Situationen aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Kultur soll dem Schüler die Bedeutung der Mathematik bewusst machen.
Neben dem Erwerb der grundlegenden mathematischen Techniken sind praktische mathematische Fertigkeiten wie Umgehen mit Zeichengeräten anzustreben.
Der Unterrichtsgegenstand Mathematik beinhaltet folgende Teilbereiche:
Aufbau der natürlichen Zahlen, Rechenoperationen, Größen, Geometrie.

Musikerziehung

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Musikerziehung hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart des einzelnen Kindes zum Singen, Musizieren, bewussten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten zu führen.
Musikerziehung soll die Kinder zu lustbetonter musikalischer Betätigung anleiten und ihnen die Möglichkeit geben, Freude, Bereicherung und Anregung durch die Musik der Gegenwart und der Vergangenheit zu erfahren.
Ausgehend vom aktiven Umgang mit Musik, sind grundlegende Informationen und Kenntnisse über Musik zu vermitteln. Das Verständnis für Musik als künstlerische Ausdrucksform ist anzubahnen.

Bildnerische Erziehung

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung ist Teil der kulturellen Bildung und soll grundlegende Erfahrungen des Wahrnehmens und Gestaltens motivierend vermitteln.
Die Kinder sollen Vertrauen in ihre individuelle Gestaltungsfähigkeit gewinnen und Lust bekommen, diese über die Schule hinaus eigenständig weiterzuentwickeln.
Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung soll Möglichkeiten anbieten, Gefühle, Gedanken und Vorstellungen bildhaft auszudrücken, damit die Kinder etwas über sich selbst, andere und die Umwelt erfahren.
Die selbständige gestalterische Tätigkeit wird ergänzt und weiterentwickelt durch die Reflexion der eigenen Arbeit sowie durch kindgemäße Auseinandersetzung mit Beispielen aus Alltagskultur, Medien und Kunst.
Diese Auseinandersetzung beinhaltet vielfältige Lernchancen: Sensibilisieren der Wahrnehmung, Verbalisieren persönlicher Eindrücke, Erkennen von Zusammenhängen zwischen bildnerischen Sachverhalten und deren möglichen emotionalen Wirkungen, Akzeptanz anderer Auffassungen, Neugier auf nähere Information, Anregung für eigene Gestaltungsideen.
In der bildnerischen Tätigkeit geht es einerseits um das Kennenlernen, Erproben und Anwenden von Ausdrucksmöglichkeiten in Bereichen wie Grafik, Malerei, Plastik, Raum, Schrift, Fotografie, Film, Video, Neue Medien, Spiel und Aktion sowie Gestaltung der eigenen Umwelt. Andererseits geht es um die Entwicklung des bildhaften Denkens und persönlichkeitsbezogener Eigenschaften wie Offenheit, Flexibilität, Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Sensibilität, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Kooperationsbereitschaft und Rücksichtnahme.
Der Lehrplan gliedert sich in die Teilbereiche „Bildnerisches Gestalten“ sowie „Wahrnehmen und Reflektieren“.
Bildnerische Erziehung ermöglicht die Verknüpfung sowohl von sinnlichen und emotionalen als auch von kognitiven und psychomotorischen Zugängen.

Technisches Werken

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Technisches Werken soll den Schülerinnen und Schülern elementare Zugänge zur technisch gestalteten und gebauten Umwelt vermitteln sowie zur Orientierung und zu verantwortungsvollem Verhalten der Umwelt gegenüber beitragen.
Zentrale Aufgabe des Unterrichtsgegenstandes ist die handlungsorientierte Beschäftigung mit den Produkten menschlichen Schaffens in den Teilbereichen

- Gebaute Umwelt
- Technik
- Produktgestaltung.

Der handelnde Umgang mit Materialien und Werkzeug soll allmählich die kognitive Begegnung und den Transfer zur technischen und gestalteten Wirklichkeit durch Vernetzung mit anderen Unterrichtsgegenständen ermöglichen.
Neben dem Erwerb von Qualifikationen wie Eigenverantwortung, Teamfähigkeit und Kooperationsgemeinschaft sollen manuelle Fertigkeiten sowie die Einsicht über die Bedeutung von Ordnung am Arbeitsplatz angebahnt und die Wichtigkeit der Unfallverhütung erkannt werden.
Bei zielgerichteter, gemeinsamer Tätigkeit zur Herstellung von Produkten können soziale Erfahrungen gewonnen werden, die auch einen ersten Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt gewähren. Die Achtung und Wertschätzung der Produkte anderer – auch anderer Kulturen – müssen ebenso grundgelegt werden, wie das Anbahnen des Bewusstseins der Gleichstellung von Frauen und Männern im Arbeitsprozess.

Textiles Werken

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Textilien im weiteren Sinn spielen eine wesentliche Rolle in der Lebenswelt der Menschen (zB Lebensraum, Spiel, Kunst und Kultur). Dies bedingt eine bewusste Auseinandersetzung mit entsprechenden Materialien, Prozessen und Produkten. Dabei sind funktionale, ästhetische, soziale, wirtschaftliche, kulturelle und pädagogische Aspekte sowie deren mögliche Zusammenhänge zu berücksichtigen.
Im Textilen Werken sollen fachspezifische Erkenntnisse über Materialien, textile Herstellungsverfahren und Gestaltungsprozesse erworben werden und beim Herstellen beziehungsweise Umgestalten textiler Produkte Anwendung finden. Im Mittelpunkt steht die tätige Auseinandersetzung mit Textilien und anderen Materialien. Der Wert des praktischen Arbeitens soll erfahren werden und dadurch an Bedeutung gewinnen. Die regelmäßige Werkbetrachtung ermöglicht eine entsprechende Reflexion.
Im Umgang mit Material, Werkzeug und Maschinen sollen Gefahren erkannt und Sicherheitsmaßnahmen sowie Verhaltensregeln eingehalten werden. Auf entsprechende Gestaltung des Arbeitsplatzes ist Rücksicht zu nehmen.
Unterrichtsinhalte sind miteinander zu verknüpfen sowie Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen (zB zum Sachunterricht, zu Deutsch, Lesen, Schreiben, zu Bildnerischer Erziehung und zum Technischen Werken) herzustellen. Aufbauend auf individuellen Fähigkeiten, Vorkenntnissen, Bedürfnissen und Interessen sollen Fertigkeiten geübt und die Selbständigkeit gefördert werden. Spezifische Kriterien der Wahrnehmung und Motorik sollen bei allen Tätigkeiten Berücksichtigung finden und auch gezielt trainiert werden.

Kreativität, Experimentierfreude, Spontaneität und Flexibilität sollen einen zentralen Stellenwert im Textilen Werken einnehmen.
Soziale Kompetenzen wie zB Teamfähigkeit oder Hilfsbereitschaft sollen beim gemeinsamen Tun gefördert werden und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Im Unterrichtsgegenstand Textiles Werken sollen sowohl der Weg als auch das Ergebnis gleichwertige Bedeutung haben.

Bewegung und Sport

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat die Aufgabe, durch einen vielfältigen und bewegungsintensiven Unterricht zu einer umfassenden Persönlichkeitsentfaltung beizutragen, den Schüler individuell zu fördern, Schäden vorzubeugen und vorhandene Schwächen zu erkennen und abzubauen.
Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll durch Förderung von Interaktionsfähigkeit, Kreativität und Emotionalität zu sozialer Verantwortung gegenüber dem Mitmenschen und der Umwelt erziehen und zur Selbstfindung des jungen Menschen beitragen.

Lebende Fremdsprache

Es wird angeregt, auch in der Grundschule die Motivation zur Beschäftigung mit einer Fremdsprache grundzulegen, zu vertiefen und die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache anzubahnen.

Ergänzungen aus dem Lehrplan der Hauptschule

1. Gesetzlicher Auftrag

Die Hauptschule hat im Sinne des § 2 und des § 15 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.

2. Leitvorstellungen

Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele,

insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen - zB unterschiedlichen Muttersprachen - gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.

Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.

Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. Im überschaubaren Rahmen der Schulgemeinschaft sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die später in Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden, etwa für die Bewältigung kommunikativer und kooperativer Aufgaben.

Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.

Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen, der Frauen und der Männer, sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.

Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien dringen immer stärker in alle Lebensbereiche vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Im Rahmen des Unterrichts ist diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen.

Den Schülerinnen und Schülern sind unter Berücksichtigung der ausstattungsmäßigen Gegebenheiten relevante Erfahrungsräume zu eröffnen und geeignete Methoden für eine gezielte Auswahl aus computergestützten Informations- und Wissensquellen zur Verfügung zu stellen.
Der Unterricht hat sich entsprechend § 17 des Schulunterrichtsgesetzes sowohl an wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen, zu orientieren.
Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies entspricht der

Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen.

3. Aufgabenbereiche der Schule

Wissensvermittlung

Zur Vermittlung fundierten Wissens als zentraler Aufgabe der Schule sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, in altersadäquater Form Problemstellungen zu definieren, zu bearbeiten und ihren Erfolg dabei zu kontrollieren.

Kompetenzen

Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz. Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken ("dynamische Fähigkeiten").

Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen.

Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln.

Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension

Die Schülerinnen und Schüler stehen vor den Fragen nach Sinn und Ziel und ihrem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft. Bei der Suche nach Orientierung bieten Religionen und Weltanschauungen ihre Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Auseinandersetzung an. In den Unterrichtsgegenständen ist auf philosophische und religiöse Erklärungs- und Begründungsversuche über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt einzugehen. Junge Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten. Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen. Die Achtung vor Menschen, die dabei unterschiedliche Wege gehen, soll gefördert werden. Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und

vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.

4. Bildungsbereiche

Bildung ist mehr als die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann. Im Folgenden werden daher weitere Ziele der Allgemeinbildung in fünf Bildungsbereichen näher erläutert. Sie sind als Benennung wichtiger Segmente im Bildungsprozess zu verstehen und bilden ebenso wie die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension eine Grundlage für die fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit. Die Bildungsbereiche bieten gemeinsam mit den Zielen in den Abschnitten "Aufgabenbereiche der Schule" und "Leitvorstellungen" den Bezugsrahmen für die Einordnung jener Beiträge, die die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess zu leisten haben.

In den Bildungsbereichen sind auch jene Zielsetzungen enthalten, die von folgenden Unterrichtsprinzipien vertreten werden: Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung, Erziehung zur Anwendung neuer Technologien, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt.

Bildungsbereich Sprache und Kommunikation

Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig. In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache - zB auch in Form von Bildsprache - zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltsicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind.

Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.

Ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien sind zu fördern.

Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft

Das Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge ist eine wichtige Voraussetzung für ein befriedigendes Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben.

Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.

Die Verflochtenheit des Einzelnen in vielfältige Formen von Gemeinschaft ist bewusst zu machen; Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber sowie Achtung vor den unterschiedlichen menschlichen Wegen der Sinnfindung sind zu fördern.

Es ist bewusst zu machen, dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen. Aufgaben und Arbeitsweisen von gesellschaftlichen Institutionen und Interessengruppen sind zu vermitteln und mögliche Lösungen für Interessenskonflikte zu erarbeiten und abzuwägen.

Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.

Die Vorbereitung auf das private und öffentliche Leben (insbesondere die Arbeits- und Berufswelt) hat sich an wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, sozialem Zusammenhalt, einer für beide Geschlechter gleichen Partizipation und ökologischer Nachhaltigkeit zu orientieren. Dabei sind auch Risiken und Chancen der neuen Technologien zu berücksichtigen.

Die Auseinandersetzung mit religiösen und philosophischen Erklärungs- und Begründungsversuchen über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Existenz der Welt ist eine wichtige Aufgabe der Schule.

Bildungsbereich Natur und Technik

Die Natur als Grundlage des menschlichen Lebens tritt in vielfältiger, auch technisch veränderter Gestalt in Erscheinung. Die Kenntnisse über die Wirkungszusammenhänge der Natur sind als Voraussetzung für einen bewussten Umgang und die Nutzung mit Hilfe der modernen Technik darzustellen.

Verständnis für Phänomene, Fragen und Problemstellungen aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Technik bilden die Grundlage für die Orientierung in der modernen, von Technologien geprägten Gesellschaft.

Der Unterricht hat daher grundlegendes Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sind zu befähigen, sich mit Wertvorstellungen und ethischen Fragen im Zusammenhang mit Natur und Technik sowie Mensch und Umwelt auseinander zu setzen. Als für die Analyse und Lösung von Problemen wesentliche Voraussetzungen sind Formalisierung, Modellbildung, Abstraktions- und Raumvorstellungsvermögen zu vermitteln.

Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung

Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck zu bringen, ist eine wesentliche Lebensform der Menschen. Den Schülerinnen und Schülern ist Gelegenheit zu geben, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und über Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden. Dabei eröffnet sich für sie die Chance, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen und sich mit den Ausdrucksformen ihrer Mitmenschen auseinander zu setzen. Daraus sollen sich Impulse für das Denken in Alternativen, für die Relativierung eigener Standpunkte, für die Entwicklung eines kritischen Kunstverständnisses und für die Anerkennung von Vielfalt als kultureller Qualität ergeben. Die kreativ-gestaltende Arbeit soll im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung als individuell bereichernd und gemeinschaftsstiftend erlebt werden.

Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung

Unter Bewusstmachung der Verantwortung für den eigenen Körper ist körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind zu unterstützen, einen gesundheitsbewussten und gegenüber der Umwelt und Mitwelt verantwortlichen Lebensstil zu entwickeln. Im Sinne eines ganzheitlichen Gesundheitsbegriffs ist ein Beitrag zur gesundheits- und bewegungsfördernden Lebensgestaltung zu leisten.

Im Vordergrund stehen dabei die Förderung von motorischen und sensorischen Fähigkeiten, wobei den Schülerinnen und Schülern Kompetenz für eine bewegungsorientierte Gestaltung ihrer Freizeit auch im Hinblick auf einen späteren Ausgleich zur beruflichen Beanspruchung zu vermitteln ist. Durch die Auseinandersetzung mit Gesundheitsthemen wie Ernährung, Sexualität, Suchtprävention, Stress ist sowohl das körperliche als auch das psychosoziale Wohlbefinden zu fördern.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich am Straßenverkehr sicher und unfallverhütend zu beteiligen, technische Haushaltseinrichtungen risikobewusst zu nutzen und gefährliche Stoffe verantwortungsbewusst einzusetzen und zu entsorgen.

5. Besondere Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht im Geist des Allgemeinen Bildungsziels der Hauptschule:

Um den Schülerinnen und Schülern Übertritte nach Ende der 8. Schulstufe zu erleichtern, sind Maßnahmen zur Förderung der für Übertritte notwendigen Kompetenzen zu setzen.

Ergänzungen aus dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule

Aufgabe der Allgemeinen Sonderschule ist es, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Selbstvertrauen und Kontaktbereitschaft zu stärken und grundlegende Arbeitshaltungen aufzubauen. In der Oberstufe sollen Grundlagen für eine selbständige Lebens-

bewältigung besonders im Hinblick auf eine spätere berufliche Eingliederung geschaffen werden, wobei die grundlegende Bildung fachspezifisch ausgeweitet wird

Sachunterricht

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Sachunterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihre unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen.

In diesem Sinne hat der Sachunterricht die Aufgabe, an entsprechenden Beispielen die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen - insbesondere die der Schülerin bzw. des Schülers - in dieser Wirklichkeit bewusst zu machen.

Ein kindgemäßer, gleichzeitig aber auch sachgerechter Unterricht führt die Schülerinnen und Schüler allmählich zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen ihrer Lebenswelt und befähigt sie damit zu bewusstem und eigenständigem Handeln.

Im Sachunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse, Einsichten und Einstellungen erwerben, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbstständigem Wissenserwerb führen.

Der Unterrichtsgegenstand Sachunterricht ist in folgende Erfahrungs- und Lernbereiche gegliedert:

- Gemeinschaft und soziale Beziehungen
- Raumorientierung
- Zeitorientierung
- Wirtschaftsorientierung
- Naturwissenschaftliche Zusammenhänge

Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung beschäftigt sich mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektiven. Er leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum und zur Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft. Dabei ist der Vermittlung von historischen und politischen Kompetenzen besonders Beachtung zu schenken. Kontroverse Interessen in Geschichte und Politik sind im Unterricht ebenso kontrovers darzustellen. Lehrkräfte haben darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler eine kritisch - abwägende Distanz aufrecht erhalten können. Das Kennenlernen verschiedener Modelle menschlichen Zusammenlebens in der Vergangenheit soll zu Verständnis der eigenen Situation und Toleranz dem Anderen gegenüber in der Gegenwart führen.

Im besonderen Maße ist hierbei von der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler auszugehen. Im Bereich des historischen Lernens stellen ua. Neue Kulturgeschichte/Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte oder Globalgeschichte gleich berechtigte Zugänge dar. Im Bereich des politischen Lernens sind Themenbereiche aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wie zB Medien, Konsum Migrationserfahrungen, Lebenswegentscheidungen aufzugreifen.

Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher, kultureller und zeitlicher Dimensionen geben. Dabei sind besonders interkulturelles und globales Lernen in den Unterricht mit einzubeziehen

Geographie und Wirtschaftskunde

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen haben immer auch Auswirkungen auf räumliche Strukturen. Diese räumlichen Aspekte menschlichen Handelns sind Gegenstand des Unterrichts. Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft, deren allgemeine Grundlagen zu erarbeiten sind. Es bieten sich vielfältige Ansätze Fächerverbindenden Arbeitens an. Neben der bewussten Wahrnehmung wird die Beschreibung sowie die Erklärung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Entwicklungen des menschlichen Handelns angestrebt. Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln.

Biologie und Umweltkunde

BILDUNGS UND LEHRAUFGABE:

Der Unterrichtsgegenstand Biologie und Umweltkunde hat die Beschäftigung mit den Themenbereichen Mensch und Gesundheit, Tiere und Pflanzen und Ökologie und Umwelt zum Schwerpunkt.

Der Unterricht in Biologie und Umweltkunde soll Kenntnisse über den menschlichen Organismus und typische Vertreter des Tier- und Pflanzenreiches vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen Verständnis für den eigenen Körper erwerben, das sie zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst befähigt (Akzeptanz des eigenen Körpers, der eigenen Sexualität; Gesundheitsförderung). Daraus soll die Bereitschaft zu gesunder Lebensführung und verantwortungsbewusstem Verhalten gegenüber der Natur erwachsen.

Er soll den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Natur als allgemeine Lebensgrundlage erkennen lassen, deren Erhaltung und Förderung auch zur Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen führt.

Er soll Liebe zur Natur und Freude an ihrem Formenreichtum wecken sowie zu einen umweltbewussten, nachhaltigen Umgang mit unseren Lebensgrundlagen motivieren und befähigen die Wichtigkeit von Natur- und Umweltschutz bewusst machen.

Chemie

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Chemieunterricht soll das Verständnis für chemische Vorgänge in der Umwelt wecken. Er soll die Grundlagen zur Beurteilung von Gefahren für die Umwelt wecken, um eine menschenwürdige Zukunft zu sichern.

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien sind unabhängig von diesem Lehrplan stets aktuell und ergänzend im Unterricht zu berücksichtigen.

Chemische Vorgänge sind in konkreten Erlebnis-, Handlungs- und Sachzusammenhängen zu vermitteln.

Physik

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterrichtsgegenstand Physik trägt zu allen Bildungsbereichen bei und soll sich keinesfalls nur auf die Darstellung physikalischer Inhalte beschränken.

Der Unterricht hat das Ziel, den Schülerinnen und Schülern das Modelldenken der Physik (Realwelt – Modell – Modelleigenschaften – Realwelt) zu vermitteln und physikalisches Wissen in größere Zusammenhänge zu stellen.

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien sind unabhängig von diesem Lehrplan stets aktuell und ergänzend im Unterricht zu vermitteln.

Physikalische Vorgänge sind in konkreten Erlebnis-, Handlungs- und Sachzusammenhängen zu vermitteln.

Deutsch, Lesen, Schreiben
Deutsch, Lesen

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterricht in Deutsch, Lesen und Schreiben bzw. Deutsch hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.

Schwerpunkte sind:

- die individuelle Sprache zu erweitern und Einsichten in Struktur und Funktion von Sprache zu gewinnen
- den richtigen Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich zu üben und zu festigen
- mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen
- Arbeits- und Lerntechniken zu vermitteln, die zu selbstständigem Bildungserwerb befähigen
- den lebenspraktischen Nutzen des Lesen- und Schreibenkönnens erfahrbar zu machen
- Informationen aufzunehmen, zu bearbeiten und zu vermitteln und sich mit Sachthemen auseinanderzusetzen
- den kritischen Umgang mit Medien zu fördern

Der Unterricht in Deutsch, Lesen und Schreiben bzw. Deutsch trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ihre kognitiven, emotionalen und kreativen Möglichkeiten nutzen und erweitern.

Der Unterricht fördert die Kritikfähigkeit und führt zur Auseinandersetzung mit einem ethischen Menschen- und Weltbild.

Folgende Teilbereiche stehen in einem engen Zusammenhang und haben die gemeinsame Aufgabe, einen ganzheitlichen Erziehungs- und Lernprozess in Gang zu setzen:

- Hören und Sprechen,

- Lesen und Schreiben,
- Umgang mit Texten
- Gestalten und Durchschauen der Sprache.

Der Unterricht in Deutsch, Lesen und Schreiben bzw. Deutsch soll beitragen, die Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Voraussetzungen zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen und kreativen Möglichkeiten zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern.

Dabei sollen die sozialen, kulturellen und sprachlichen Erfahrungen thematisiert und gefördert werden. Der Mundart kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Mathematik

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

In der Grundstufe I und II soll der Mathematikunterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten geben,

- schöpferisch tätig zu sein,
- rationale Denkprozesse anzubahnen; Lösungsstrategien entwickeln,
- die praktische Nutzbarkeit der Mathematik zu erfahren sowie
- grundlegende mathematische Techniken zu erwerben.

Der Mathematikunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur geistigen Entwicklung der Kinder, insbesondere zum logischen Denken, zum Symbolverständnis, zur Abstraktions- und Merkfähigkeit und zur Raumorientierung. Weiters sollen Arbeitshaltungen wie Sorgfalt, Genauigkeit, Ordnung und Klarheit entwickelt werden.

Der Unterrichtsgegenstand Mathematik gliedert sich in folgende Teilbereiche:

- Aufbau der natürlichen Zahlen
- Rechenoperationen
- Größen
- Geometrie

Diese Aufgliederung in Teilbereiche verdeutlicht Sachstrukturen und stoffliche Linienführung des Lehrplanes. Das soll aber keinesfalls zu einer isolierten Behandlung der einzelnen Teilbereiche führen, sondern deren sinnvolle Vernetzung ist möglichst durchgehend anzustreben.

In der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler:

- mathematisches Können und Wissen aus verschiedenen Bereichen ihrer Erlebnis- und Wissenswelt nutzen sowie durch Verwenden von Informationsquellen weiter entwickeln
- durch das Benutzen entsprechender Arbeitstechniken, Lernstrategien und Methoden Lösungswege und -schritte bei Aufgaben und Problemstellungen planen und in der Durchführung erproben
- Situationen und Problemen mit Hilfe rationalen Denkens untersuchen
- Texte in mathematische Handlungen umsetzen können
- kritisches Denken insbesondere im Hinblick auf die Überprüfung von Vermutungen entwickeln
- planmäßiges, sorgfältiges und konzentriertes Arbeiten erlernen bzw. festigen
- verschiedene Technologien (zB Taschenrechner, PC) einsetzen können

Musikerziehung

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Musikerziehung hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers zum Singen, Musizieren, bewussten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten zu führen.

Musikerziehung soll sie zu lustbetonter musikalischer Betätigung anleiten und ihnen die Möglichkeit geben, Freude, Bereicherung und Anregung durch die Musik der Gegenwart und der Vergangenheit zu erfahren.

Ausgehend vom aktiven Umgang mit Musik, sind grundlegende Informationen und Kenntnisse über Musik zu vermitteln. Das Verständnis für Musik als künstlerische Ausdrucksform ist anzubahnen.

Musikalische Aktivitäten wirken auf die Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden nachhaltig ein. Ausgehend von den individuellen Anlagen und Fähigkeiten sind daher durch sinnvolle Verknüpfung von Inhalten und Übungen zu fördern.

Musik als nonverbale Sprache wirkt auf Empfinden, Vitalität, Gemüt, Atmosphäre, Zusammengehörigkeitsgefühl und Gemeinschaftserleben.

Musikerziehung hat die Aufgabe, ausgehend von der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart der Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Aktualität, kultureller Tradition und Lebensnähe einen selbstständigen, weiterführenden Umgang mit Musik zu vermitteln.

Die Vernetzung von Musik und Lebenswelt und die gesellschaftlicher Bedeutung von Musik, sowie Musik als Faktor individueller Lebensgestaltung sollen erkannt werden.

Dies erfolgt in der aktiven Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Bereichen, Epochen und Ausdrucksformen der Musik.

Schwerpunkte sind:

- ästhetische Wahrnehmung, Vorstellungskraft, Ausdrucksfähigkeit und Freude an lustbetonter musikalischer Betätigung
- Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit durch gezielten Einsatz von Stimme, Instrumenten und Bewegung
- die sprachlichen Fähigkeiten durch Sprachgestaltung, Klangexperimente mit Sprech- und Singstimme und das Beschreiben von Höreindrücken
- Schlüsselqualifikationen wie Konzentrationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstdisziplin, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Toleranz aufzubauen
- musikalische Fertigkeiten in den Bereichen des bewussten Hörens, des Bewegens zur Musik und des aktiven Musizierens ausgehend von den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln
- musikalisches Grundwissen aus der Musiklehre und der Musikgeschichte zu erwerben
- Wissen um die psychischen, physischen und sozialen Wirkungen von Musik und deren Nutzung zu gewinnen
- Schulung der Motorik, Bewusstmachung von Raum-Zeit-Dynamik-Verbindungen
- Vernetzung beider Gehirnhälften – musiktherapeutische Ansätze anwenden und dadurch Wohlbefinden, Beruhigung – Stimulation entwickeln

- die musikalische Identität Österreichs im historischen, regionalen und internationalen Kontext zu thematisieren

Bildnerische Erziehung
Bildnerische Erziehung, Schreiben

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung ist Teil der kulturellen Bildung und soll grundlegende Erfahrungen des Wahrnehmens, der visuellen Kommunikation und des Gestaltens motivierend vermitteln, zu erlebnisbetonter Aktivität führen und Zugänge zu den Bereichen bildende Kunst, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik erschließen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Vertrauen in ihre individuelle Gestaltungsfähigkeit gewinnen und Lust bekommen, diese über die Schulzeit hinaus eigenständig weiterzuentwickeln. Die selbstständig gestalterische Tätigkeit wird ergänzt und weiter entwickelt durch die Reflexion der eigenen Arbeit sowie durch die Auseinandersetzung mit Beispielen aus Alltagskultur, Medien und Kunst.

Sie soll die Schülerinnen und Schüler mit Werkmitteln, Verfahren und bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten vertraut machen, sodass sie sich auf bildnerische Weise mitteilen, bildnerische Mitteilungen anderer verstehen und dadurch Erfahrungen über sich selbst sowie über ihre engere und weitere Umwelt sammeln können. In der bildnerischen Tätigkeit geht es einerseits um das Kennen lernen, Erproben und Anwenden von Ausdrucksmöglichkeiten in Bereichen wie Grafik, Malerei, Plastik, Raum, Schrift, Fotografie, Film, Video, Neue Medien, Spiel und Aktion sowie Gestaltung der eigenen Umwelt. Andererseits geht es um die Entwicklung des bildhaften Denkens und persönlichkeitsbezogener Eigenschaften wie Offenheit, Flexibilität, Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Sensibilität, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Kooperationsbereitschaft und Rücksichtnahme.

Auf dieser Grundlage sollen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisfähigkeit gesteigert und Vorstellungskraft, Fantasie, individueller Ausdruck und Gestaltungsvermögen entwickelt werden.

Bildnerische Erziehung ermöglicht die Verknüpfung sowohl von sinnlichen und emotionalen als auch von kognitiven und psychomotorischen Zugängen.

Die eigene Gestaltungsarbeit soll Einsichten in die Zusammenhänge von Produkt und Prozess ermöglichen, technische und handwerkliche Grundlagen vermitteln und Offenheit, Experimentierfreudigkeit, Flexibilität und Beharrlichkeit als wichtige Voraussetzungen für kreatives Gestalten erlebbar machen.

Die Ergänzung und Relativierung der subjektiven Erfahrungen durch grundlegendes Sachwissen zielt auf Erweiterung der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungsqualitäten im visuellen und haptischen Bereich.

Neben der Entwicklung persönlicher Erlebnisfähigkeit und Freude an bildender Kunst sollen auch verstandesmäßige Zugänge eröffnet und das reflektorische und kritische Potenzial von Kunstwerken in altersgemäßer Form bewusst gemacht werden.

Die Selbsterfahrung durch eigenständige Gestaltungsarbeit, die Förderung der Kreativität, der Handlungsbereitschaft und der Freude am eigenen Tun sowie die Wertschätzung ästhetischer Vielfalt und die Entwicklung kultureller Toleranz leisten wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsbildung und zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung.

Schwerpunkte sind:

- frei und spontan zu gestalten
- Ausdrucksformen erfahren und zu erweitern
- Inhalte durch bildnerische Mittel auszudrücken
- Werkmittel und Techniken zu erproben und anzuwenden
- sich mit bildnerischen Aktivitäten und Produkten auseinander zu setzen
- durch Anwendung des Gelernten die Handlungsfähigkeit auszubauen
- die gesellschaftliche Bedeutung visueller Medien kennen und nutzen zu lernen

Technisches Werken

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Technisches Werken soll durch tätige Auseinandersetzung mit Werkstoff und Werkzeug Einsichten in die Bereiche „Gebaute Umwelt, „Technik“ und „Produktgestaltung/Design“ und in die Arbeits- und Berufswelt gewonnen werden, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, neue Situationen in diesen Bereichen erfolgreich zu bewältigen und ein verstehendes und kritisches Verhalten zu den Gegenständen ihrer Umwelt zu entwickeln. Das entdeckende und forschende Lernen soll die Ausbildung des kreativ-produktiven Denkens fördern, zur Persönlichkeitsbildung und zur Berufsorientierung beitragen.

In allen Bereichen der Werkerziehung sind Gewissenhaftigkeit, Ausdauer, Arbeitshygiene und Unfallverhütung, Material- und Zeitökonomie und Sinn für Ordnung und Sauberkeit anzustreben. Soziale Erfahrungen sind zu ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsvollen Handeln für eine menschengerechte Umweltgestaltung hinzuführen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Sammeln von Erfahrungen aus der praktischen Arbeit Kompetenzen erwerben wie:

- Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit bei Planungs- und Herstellungsprozessen
- Steigerung der Sensibilität durch sinnliches Erleben beim Verarbeiten verschiedener Werkstoffe
- Zielstrebigkeit und Konsequenz beim Lösen gestellter Aufgaben
- kritische Selbsteinschätzung, Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit als Grundlage von Entscheidungsfindungen
- Urteilsvermögen und Qualitätsbewusstsein bei der Bewertung von Produkten
- Fähigkeiten und Begabungen zur Lebens- und Freizeitgestaltung
- Sicherheitsbewusstsein und den werkgerechten Einsatz von Maschinen und Werkzeugen

Die Achtung und Wertschätzung der Produkte anderer – auch anderer Kulturen – müssen ebenso grundgelegt werden, wie das Anbahnen des Bewusstseins der Gleichstellung von Frauen und Männern im Arbeitsprozess.

Textiles Werken

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Textilien spielen eine wesentliche Rolle in der Lebenswelt der Menschen und bedingt eine bewusste Auseinandersetzung mit entsprechenden Materialien, Prozessen und Produkten. Durch tätige Beschäftigung mit Werkstoff und Werkzeug sollen Einsichten in die Bereiche

textile Materialien, Design/Produktgestaltung-Umweltgestaltung, Kleidung, Wohnen sowie in die Arbeits- und Berufswelt gewonnen werden, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, neue Situationen in diesen Bereichen erfolgreich zu bewältigen und ein verstehendes und kritisches Verhalten zu ihrer Umwelt zu entwickeln.

Im Textilen Werken sollen fachspezifische Erkenntnisse über Materialien, textile Herstellungsverfahren und Gestaltungsprozesse erworben werden und beim Herstellen beziehungsweise Umgestalten textiler Produkte Anwendung finden.

Im Mittelpunkt steht die tätige Auseinandersetzung mit Textilien und anderen Materialien. Der Wert des praktischen Arbeitens soll erfahren werden und dadurch an Bedeutung gewinnen. Die regelmäßige Werkbetrachtung ermöglicht eine entsprechende Reflexion.

Im Umgang mit Material, Werkzeug und Maschinen sollen Gefahren erkannt und Sicherheitsmaßnahmen sowie Verhaltensregeln eingehalten werden. Auf entsprechende Gestaltung des Arbeitsplatzes ist Rücksicht zu nehmen.

Unterrichtsinhalte sind miteinander zu verknüpfen sowie Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen (zB zum Sachunterricht, zu Deutsch, zum Technischen Werken) herzustellen. Aufbauend auf individuellen Fähigkeiten, Vorkenntnissen, Bedürfnissen und Interessen sollen Fertigkeiten geübt und die Selbstständigkeit gefördert werden. Spezifische Kriterien der Wahrnehmung und Motorik sollen bei allen Tätigkeiten Berücksichtigung finden und auch gezielt trainiert werden.

Kreativität, Experimentierfreude, Spontaneität und Flexibilität sollen einen zentralen Stellenwert im Textilen Werken einnehmen. Soziale Kompetenzen wie zB Teamfähigkeit oder Hilfsbereitschaft sollen beim gemeinsamen Tun gefördert werden und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Im Unterrichtsgegenstand Textiles Werken sollen sowohl der Weg als auch das Ergebnis gleichwertige Bedeutung haben.

Das entdeckende und forschende Lernen soll die Ausbildung des kreativ-produktiven Denkens fördern, zur Persönlichkeitsbildung und zur Berufsorientierung beitragen.

In allen Bereichen der Werkerziehung sind Gewissenhaftigkeit, Konzentration und Ausdauer, Arbeitshygiene und Unfallverhütung, Material- und Zeitökonomie sowie Sinn für Ordnung und Sauberkeit anzustreben. Soziale Erfahrungen sind zu ermöglichen.

Schwerpunkte sind:

- Steigerung der Sensibilität durch sinnliches Erleben beim Verarbeiten verschiedener Werkstoffe
- Fertigkeiten in den textilen Grundtechniken
- Zielstrebigkeit und Konsequenz beim Lösen gestellter Aufgaben
- Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung auf dem Textilsektor zur Feststellung eigener Bedürfnisse
- Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit bei Planungs- und Herstellungsprozessen
- kritische Selbsteinschätzung, Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit als Grundlage von Entscheidungsfindungen
- Urteilsvermögen und Qualitätsbewusstsein bei der Bewertung von Produkten
- verantwortungsvolles Handeln für eine menschengerechte Umweltgestaltung
- Begabungen zur Lebensgestaltung
- Sicherheitsbewusstsein und den werkgerechten Einsatz von Maschinen und Werkzeugen

Ernährung und Haushalt

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Ernährung und Haushalt ist ein themenzentrierter und handlungsorientierter Unterrichtsgegenstand und soll Entscheidungsgrundlagen für die Förderung des psychischen, physischen, sozialen und ökologischen Wohlbefindens anbieten.

Die Zusammenhänge zwischen Alltagsgestaltung und Lebensqualität sollen aufgezeigt werden. Ein zentrales Anliegen in allen Fragen der Lebensgestaltung muss die Gesunderhaltung sein.

Das Bewusstsein, dass dem Leben im Haushalt unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen zu Grunde liegen, soll zu aufgeschlossenem, tolerantem Umgang miteinander sowie im multikulturellen Umfeld führen.

Der Unterricht in Ernährung und Haushalt soll zur selbstständigen Bewältigung von Aufgaben im privaten Haushalt befähigen, wobei der Haushalt in seiner Gesamtheit als Versorgungs-, Wirtschafts- und Sozialbereich zu sehen ist.

Der Unterrichtsgegenstand Ernährung und Haushalt gliedert sich in die Teilbereiche:

- Ernährung und Gesundheit
- Haushalt und Gesellschaft
- Verbraucherbildung und Gesundheit
- Lebensgestaltung und Gesundheit

Bewegung und Sport

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll gleichrangig zur Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen: durch vielseitiges Bewegungskönnen und vielfältige Bewegungserfahrung; Wahrnehmungsfähigkeit für den eigenen Körper und das eigene Bewegungsverhalten; Selbstvertrauen; Entfaltung von Leistungsbereitschaft, Spielgesinnung, Kreativität, Bewegungsfreude und Gesundheitsbewusstsein; Umgang mit Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnisse; partnerschaftliches Handeln; Übernehmen von Aufgaben; Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft; Durchsetzungsvermögen unter Beachtung fairen Handelns; Regelbewusstsein und interkulturelles Verständnis.

Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport gliedert sich in die Teilbereiche:

- Grundlagen zum Bewegungshandeln
- könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
- spielerische Bewegungshandlungen
- gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- gesundheitsorientiert - ausgleichende Bewegungshandlungen
- erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch exemplarische Auswahl von entsprechenden Inhalten differenziert in den einzelnen Alterstufen, wobei der jeweilige Entwicklungsstand zu berücksichtigen ist, folgende Sinngebungen von Bewegung, Spiel und Sport erfahren:

- Förderung der Freude am spielerischen und sportlichen Tun

Grundlagen zum Bewegungshandeln

- Ausbildung und Weiterentwicklung der konditionellen und koordinativen Grundlagen des Bewegungshandelns, Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit. Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erwerben, erweitern, eigene Stärken erkennen.

Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen

- Erwerb eines grundlegenden und vielseitigen Bewegungskönnens und das Schaffen von Möglichkeiten zum Entdecken von Vorlieben für bestimmte Bewegungsformen und deren Einbeziehung in den persönlichen Lebensstil. Das Leisten erfahren und reflektieren.

Spielerische Bewegungshandlungen

- Gemeinsames Handeln, Spielen und sich Verständigen. Befähigung zum Bewegungshandeln sowohl in Kooperation als auch in Konkurrenz und Befähigung zum Umgehen mit Konflikten.

Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen

- Bewegung gestalten und darstellen; sich körperlich ausdrücken.

Gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen

- Gesundheitsbewusstsein entwickeln; die Fitness verbessern.

Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

- Vielfältige Körper- und Bewegungserfahrungen in unterschiedlichen Situationen und Räumen, besonders auch in erlebnishaften und naturnahen Bewegungstätigkeiten; Erlebnis und Wagnis in Verantwortung für sich selbst und andere erfahren.

9. Schulstufe: BERUFSVORBEREITUNGSJAHR

Deutsch, Textverarbeitung
Bildungs- und Lehraufgabe:
Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit, im Gesprächs- und Sozialverhalten sowie in der schriftlichen Kommunikation zu fördern. Damit sollen Kompetenzen erweitert werden, welche die persönliche und berufliche Entwicklung unterstützen und die Teilnahme, die Integration sowie die Mitgestaltung am kulturellen und öffentlichen Leben ermöglichen. Der Unterricht im Lehrstoffbereich Textverarbeitung soll zur normgerechten Gestaltung von Schriftstücken mit dem Computer (Schreibmaschine) hinführen, wobei Standardfunktionen eines Textverarbeitungsprogrammes unter Heranziehung von Inhalten des Lehrstoffbereiches Deutsch angewendet werden. Ausgehend von den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler soll eine möglichst effiziente Handhabung der Tastatur angestrebt werden.

Politische Bildung
Bildungs- und Lehraufgabe:
Durch Auseinandersetzung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen von regionaler und überregionaler Bedeutung sollen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Meinungsbildung unterstützt werden.

Die Fähigkeit, sich bewusst zu informieren soll erlangt und objektives, verantwortungsbewusstes Handeln entwickelt werden.

Musisch – kreatives Gestalten
Bildungs- und Lehraufgabe:
Das musisch-kreative Gestalten soll zur Erkenntnis führen, dass die Auseinandersetzung mit vielfältigsten bildnerischen und musikalischen Elementen das Leben bereichert.

Mathematik, Wirtschaftsrechnen
Bildungs- und Lehraufgabe:
Durch Festigung und allenfalls Nachholen der in den bisher besuchten Schulstufen geforderten Lehrplaninhalte sollen die Schülerinnen und Schüler Sicherheit in den Grundrechnungsarten gewinnen. Sie sollen einfache Wirtschaftsrechnungen durchführen können. Dabei soll eine möglichst selbstständige Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in gängigen privaten und beruflichen Aufgabenstellungen angestrebt werden.

Wirtschaftskunde
Bildungs- und Lehraufgabe:
Die Schülerinnen und Schüler sollen einfache wirtschaftliche Zusammenhänge aus ihrem konkreten Lebensbereich erkennen.

Naturkunde – Ökologie
Bildungs- und Lehraufgabe:
Die Schüler/innen und Schüler sollen einfache naturkundliche und ökologische Zusammenhänge aus ihrem konkreten Lebensbereich erkennen.

Lebenskunde und Berufsorientierung
Bildungs- und Lehraufgabe:
Im Rahmen der persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen sich die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Alltags in ihrem sozialen Umfeld unter realistischer Einschätzung ihrer eigenen Person zurechtfinden und diese Kenntnisse auch einsetzen können. Der Unterricht im Lehrstoffbereich Berufsorientierung soll, ausgehend vom persönlichen Entwicklungsstand, den Interessen und Eignungen der Schülerinnen und Schüler, eine Berufswahlreife fördern. Dies erfolgt durch Aufbau von Ichstärke (Selbstkompetenz), Sozial- und Handlungskompetenz sowie vielfältige Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt.

Ernährung und Haushalt
Bildungs- und Lehraufgabe:

Praktisches und lebensnahes Arbeiten soll den Großteil des Bildungsbereiches bestimmen. Grundlagen einer ausgewogenen und gesunden Ernährung unter Berücksichtigung der „Ernährungstrends“ (Bio-, Gen-, und Vollwertkost) sollen vermittelt werden.

Bewegung und Sport
Bildungs- und Lehraufgabe:
Im Hinblick auf späteres Freizeitverhalten sollen die Schülerinnen und Schüler den Wert der Bewegungs- und Sportübungen (zB Körperbewusstsein, Gemeinschaftsverhalten, Selbstein-

schätzung) erkennen und in weiterer Folge umsetzen lernen und Bewegung als positives Wohlbefinden erleben.

B. Berufspraktischer Teil

Bildungs- und Lehraufgabe:
Der Unterricht in den berufspraktischen Bereichen soll vorrangig Schlüsselqualifikationen als Basis für den Eintritt in das Berufs- und Arbeitsleben vermitteln:

- Ausdauer und Selbstkontrolle
- Selbstständigkeit
- Annahme von Anweisungen
- Einhalten von Vereinbarungen
- Teamfähigkeit, soziale Kompetenz
- Genauigkeit und Pünktlichkeit, Verlässlichkeit
- Frustrationstoleranz
- Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz
- angemessene Arbeitskleidung, Körperhygiene
- situativ entsprechendes Auftreten, höfliche Umgangsformen
- Kritikfähigkeit
- Hilfestellungen annehmen und geben
- soziale Kompetenz, lösungsorientierte Konfliktbewältigung
- bewusster Umgang mit Material
- sorgsamer Umgang mit Arbeitsgeräten
- Unfallverhütung, Einhalten der Sicherheits- und Schutzvorschriften
- Erste Hilfe und lebensrettende Maßnahmen

Zu diesen grundlegenden Arbeitstugenden soll über die Arbeit in den berufspraktischen Bereichen hingeführt werden. Gleichzeitig sind fachbezogene Grundfertigkeiten und Kenntnisse anzubahnen.

Ergänzungen aus dem Lehrplan der Polytechnischen Schule

Allgemeines Bildungsziel

Die Polytechnische Schule hat gemäß § 28 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe**,** auf das weitere Leben und insbesondere auf das Berufsleben vorzubereiten. Die Schüler sind im Anschluss an die 8. Schulstufe je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in Lehre und Berufsschule bestmöglich zu qualifizieren sowie für den Übertritt in weiterführende Schulen zu befähigen.
Von ihrer persönlichen Situation ausgehend sind die Jugendlichen durch Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung sowie durch Vermittlung einer Berufsorientierung in ihrer

Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und für eine weitere Ausbildung zu motivieren und zu befähigen.

Der Unterricht baut auf die Vorbildung der ersten acht Schulstufen auf und hat im Sinne der Allgemeinbildung und Berufsgrundbildung zum Ziel, dass die Schüler

- für das weitere Leben bedeutsame Fähigkeiten und Kenntnisse vertiefen und erweitern,
- sich mit wesentlichen Fragen ihres zukünftigen Lebens auseinander setzen,
- ihre Kreativität entwickeln,
- ihr Urteils- und Entscheidungsvermögen ausbauen,
- theoretisch und praktisch Erlerntes auf neue Situationen anwenden,
- Vorteile und Eigenarten einer Dualität von Arbeit und Ausbildung erkennen und nutzen lernen,
- durch praktisches, beruflich anwendbares Lernen auf einen frühen Berufseintritt vorbereitet werden,
- persönliche und berufliche Handlungsfähigkeit (Selbst, Sozial- und Sachkompetenz) entwickeln und
- sich auf Mobilität und lebensbegleitendes Lernen einstellen.

Berufsorientierung als prinzipielles Anliegen aller Unterrichtsgegenstände unterstützt prozessorientiert die persönliche Berufsentscheidung, macht Informationen über die Arbeitswelt zugänglich, beinhaltet Raum für Reflexion von Erfahrungen und bietet Möglichkeiten für Erprobungen und Erkundungen. Der Schüler soll arbeitnehmerisches und unternehmerisches Denken kennen- und einschätzen lernen, persönliche Lebens- und Berufsperspektiven entwickeln und in die Lage versetzt werden, sich selbstständig und erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt um einen Ausbildungsplatz zu bewerben bzw. motiviert sein, eine Berufsausbildung in einer weiterführenden Schule anzustreben.

ALLGEMEINE BILDUNGS- UND LEHRAUFGABEN

Berufsorientierung und Lebenskunde

Der Schüler soll

- in Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein gefördert werden;
- sich seiner Neigungen, Interessen, Fähigkeiten und persönlichen Erfahrungen bewusst werden;
- positive Werthaltungen, kreative Handlungsfähigkeiten und soziale Kompetenz erwerben und diese in unterschiedlichen Lebensbereichen einsetzen können;
- persönliche Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit im Berufsfindungsprozess entwickeln;
- sich Kenntnisse über die Berufs- und Arbeitswelt aneignen und sich aktiv mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Beruf und Arbeit auseinander setzen;
- lebensbegleitendes Lernen, kontinuierliches Neuorientieren und Qualifizieren als Erfordernis bei sich ständig verändernden Berufsanforderungen erkennen.

POLITISCHE BILDUNG UND WIRTSCHAFTSKUNDE

Der Schüler soll

- ausgehend von den gegenwärtigen Ereignissen im gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben in Österreich, Europa und der Welt altersgemäße Einblicke in Ursachen, Zusammenhänge und zeitgeschichtliche Hintergründe erhalten;
- die Fähigkeit erlangen, sich bewusst zu informieren, um durch objektives und verantwortungsbewusstes Handeln Verständigungsbereitschaft und Demokratiebewusstsein zu entwickeln.

Deutsch

Der Schüler soll
- in seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit,
- im Gesprächs- und Sozialverhalten sowie
- in der schriftlichen Kommunikation

Kompetenzen ausbauen, die seine persönliche und berufliche Entwicklung fördern und ihm die Teilnahme sowie Mitgestaltung am kulturellen und öffentlichen Leben ermöglicht.

Lebende Fremdsprache
(Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)

Der Schüler soll
- Situationen des beruflichen und privaten Lebens in der Fremdsprache bewältigen können und
- eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Menschen anderer Sprachgemeinschaften, deren Lebensweise und Kultur einnehmen und offen sein für Kontakte von Mensch zu Mensch.

Mathematik

Der Schüler soll
- die Sicherheit in den Grundrechnungsarten, im Schlussrechnen und Prozentrechnen verbessern;
- gängige private und berufliche Aufgabenstellungen selbstständig mathematisch lösen;
- den Zusammenhang von Problemstellung und Arbeitsweisen zu deren Lösung erkennen;
- anhand lebenspraktischer Beispiele einfache Funktionen in verschiedenen Formen darstellen;
- zu wirtschaftlichem Denken und längerfristigem Planen angeregt und zu kritischem Konsumverhalten hingeführt werden.

Naturkunde und Ökologie, Gesundheitslehre

Der Schüler soll
- Grundkenntnisse über physikalische, chemische, technische und biologische Vorgänge, sowie ökologische Zusammenhänge, die im täglichen Leben eine Rolle spielen, vertiefen und erweitern;
- sich der Verantwortung für die eigene Gesundheit und für die der Mitmenschen bewusst werden und Präventivmaßnahmen zur Gesunderhaltung kennen lernen.

Bewegung und Sport

Der Schüler soll in der Schule ein begründetes psychophysisches Wohlbefinden durch Bewegung erleben und in der Folge eine lebenslange Bewegungsbereitschaft entwickeln.

ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE

Der Unterricht geht von den Erfahrungen, dem Bildungsstand und der persönlichen Lebenssituation der Schüler aus.
Für die Auswahl und Gewichtung der Lehrinhalte sowie die Gestaltung der Arbeitsweisen (insbesondere durch handlungsorientierten Unterricht) sind sowohl die Interessen und Fähigkeiten als auch die Anwendbarkeit auf die berufliche und private Lebenssituation der Schüler maßgeblich, sodass die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen ein breites Spektrum von beruflichen bzw. schulischen Möglichkeiten eröffnen.
Bei der Verwirklichung des Lehrplans und zum Erwerb der individuell am besten zu nützenden Lerntechniken sind abwechslungsreiche Arbeits-, Interaktions- und Unterrichtsformen anzuwenden, wie auch verschiedene Unterrichtsmittel und in besonderer Weise neue technische Medien zweckmäßig einzusetzen. Die Schüler sollen zum zielführenden Fragen und Forschen ermuntert werden. Der Personalcomputer als zeitgemäßes Schreib-, Speicher- bzw. Kommunikationswerkzeug soll als lernunterstützendes Medium verwendet werden, und die Informationsbeschaffung soll in vielfältigen Formen erfolgen.

Die Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen gehören zu den Hauptanliegen der Polytechnischen Schule.

Die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände erfordern die Berücksichtigung von Veränderungen und Neuerungen in der Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur sowie von fachlichen Entwicklungen. Der Unterricht soll auf Besonderheiten und aktuelle Begebenheiten in der Region eingehen und ist möglichst fächerübergreifend und vernetzt auszurichten.

Der Pflege eines altersgemäßen mündlichen und schriftlichen Ausdrucks ist in allen Unterrichtsgegenständen Aufmerksamkeit zu schenken.
Der gründlichen Erarbeitung in der notwendigen methodischen Vereinfachung ist der Vorzug gegenüber einer oberflächlichen Vielfalt zu geben.

Durch vielfältige Wiederholung (nicht in Form von Leistungsfeststellungen) der wichtigen Hauptanliegen des Lehrplanes, getragen vom Verständnis für Zusammenhänge, ist der Unterrichtsertrag dauerhaft zu festigen.

Durch Veranstaltung von Exkursionen, Lehrausgängen und Berufspraktischen Tagen und Unterricht an außerschulischen Lernorten soll die Einsicht in fachlich-technische und betrieblich-organisatorische Zusammenhänge sowie in soziale Beziehungen und persönliche Befindlichkeiten in der Arbeitswelt gefördert werden.
Leistungsdifferenzierung soll nicht nur auf den Lehrstoff bezogen werden, sondern auch prozessorientiert (durch Bearbeitung der im Lehrstoff angeführten Themen auf unterschiedlichem Niveau) erfolgen.