

Menschenkunde und Erziehung 96

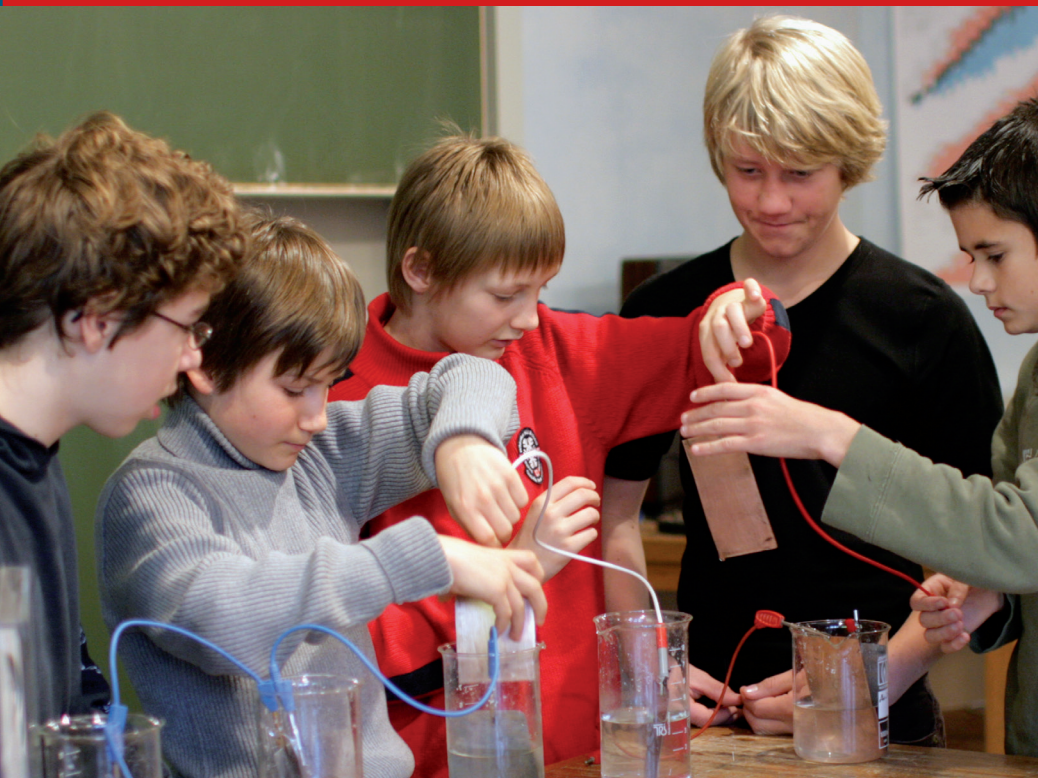
Bildungsplan

W. M. Götte | P. Loebell | K.-M. Maurer

Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen

Zum Bildungsplan der Waldorfschule

Verlag Freies Geistesleben



Menschenkunde und Erziehung

96

Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen

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

Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen

Zum Bildungsplan der Waldorfschule

Verlag Freies Geistesleben

2. Auflage 2016

Verlag Freies Geistesleben

Landhausstraße 82, 70190 Stuttgart

www.geistesleben.com

ISBN 978-3-7725-4158-2

© 2009 Verlag Freies Geistesleben

& Urachhaus GmbH, Stuttgart

Einband: Bianca Bonfert, Fotos: Charlotte Fischer

Inhalt

Vorwort.....	9
Teil I.....	13
1. Einleitung.....	15
1.1 Schlüsselkompetenzen.....	15
1.2 Zum Kompetenzbegriff.....	17
1.3 Bedingungen für die kompetente Handlung.....	21
<i>Die Veranlagung der Kompetenz 21 / Anlässe für kompetentes Handeln 25 / Das Zutrauen in die eigene Kompetenz 27</i>	
1.4 Kompetenz als verborgene Disposition zum Handeln.....	29
2. Zum Konzept der Waldorfschule.....	33
2.1 Kompetenz und Individualität.....	35
2.2 Kompetenzerwerb und Entwicklungsaufgaben.....	38
2.3 Zeitliche Perspektiven des Kompetenzerwerbs.....	43
<i>Kompetenzerwerb in kurzfristiger Perspektive 44 / Kompetenzerwerb in mittelfristiger Perspektive 47 / Kompetenzerwerb in langfristiger Perspektive 50</i>	
2.4 Zur Praxis der Waldorfpädagogik.....	60
<i>Fachkompetenzen 62 / Methodenkompetenzen 63 / Sozialkompetenz 65 / Selbstkompetenz 67</i>	
2.5 Die Kompetenzen des schulfähigen Kindes.....	68
3. Kompetenzentwicklung.....	73
3.1 Erklärungsansätze.....	73
3.2 Kompetenzentwicklung und Lernen.....	77
3.3 Versuch einer schematischen Darstellung von Kompetenzentwicklung.....	84

3.4 Kompetenzentwicklung am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts	94
<i>Klassenstufen 1 bis 3 94 / Fremdsprachenunterricht ab Klassenstufe 4 98</i>	
4. Das Kind im neunten / zehnten Lebensjahr	101
4.1 Zur alterstypischen Entwicklung	101
4.2 Kompetenzen im neunten / zehnten Lebensjahr.....	103
<i>Fach- und Methodenkompetenzen 104 / Sozialkompetenz 118 / Selbstkompetenz 120</i>	
5. Das zwölfte Lebensjahr: Übergang zum Jugendalter	123
5.1 Kennzeichen für die Entwicklung im Übergang zum Jugendalter.....	124
<i>Wachstum und hormonelle Veränderungen 124 / Das Verhältnis zur Welt 124 / Atmung und Gefühle 125</i>	
5.2 Entwicklungsaufgaben am Übergang zum Jugendalter	125
<i>Suche nach Identität 126 / Spiel und Realität 126 / Gefühle 127 / Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins 128</i>	
5.3 Gegenwartsphänomene in der «Mitte der Kindheit»	131
<i>Die biologische Akzeleration 132 / Das soziale Umfeld 133 / Selbstständigkeit 134 / Medien- und Computernutzung 135</i>	
5.4 Entwicklungsaufgaben im Übergang zum Jugendalter	139
5.5 Bewahren der Kindheit	140
5.6 Kompetenzen im zwölften Lebensjahr.....	142
<i>Fachkompetenzen 142 / Sozialkompetenz 167 / Selbstkompetenz 169</i>	
6. Kompetenzen im vierzehnten Lebensjahr. Das Ende der Klassenlehrerzeit.....	173
6.1 Fachkompetenzen.....	174
<i>Deutsch 175 / Klassenspiel in der 8. Klasse 179 / Mathematik 180 / Physik 183 / Chemie 185 / Geografie 187 / Astronomie 188 / Biologie 188 / Sexualkunde 189 / Geschichte 190 / Bildende Kunst 191 / Handarbeit 192 / Handwerk 193 / Gartenbau 194 /</i>	

<i>Fremdsprachen</i>	194
<i>Musik</i>	195
<i>Turnen</i>	196
<i>Eurhythmie</i>	197
<i>Zusammenfassung</i>	199
6.2 Methodenkompetenzen	204
6.3 Sozialkompetenz	206
6.4 Selbstkompetenz	209

Teil II

7. Das Jugendalter	214
7.1 Anthropologische Entwicklung	214
7.2 Pubertät, Adoleszenz, Jugend	219
7.3 Das fremde Haus.	
Körperliche Veränderungen in der Pubertät	222
<i>Das Skelett</i>	222
<i>Organreifung</i>	223
7.4 Die körperlichen Phänomene und ihre psychischen und sozialen Folgen – Entwicklungsaufgaben	225
<i>Der Körper und die Seele – die Proportionen</i>	227
<i>Die Stimme</i>	229
<i>Das Gehirn</i>	230
<i>Die Geschlechtsreife</i>	234
<i>Entwicklungsaufgaben bis zur 12. Klasse</i>	241
7.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Zusammenfassung und Übersicht	242
<i>Übersicht über die Entwicklungsaufgaben</i>	242
<i>Entwicklungsaufgaben im Vergleich</i>	245

8. Kompetenzen im Rahmen der Entwicklungsaufgaben in der Oberstufe	247
8.1 Methodenkompetenzen von der 9. bis zur 10. Klasse	251
<i>Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen im neunten und zehnten Schuljahr</i>	254
<i>Sozialkompetenzen im neunten und zehnten Schuljahr</i>	258
<i>Selbstkompetenzen im neunten und zehnten Schuljahr</i>	261
8.2 Kompetenzen in der Oberstufe – Klasse 9 und 10	263
<i>Deutsch</i>	263
<i>Fremdsprachen</i>	265
<i>Geografie</i>	270
<i>Geschichte</i>	272
<i>Sozialkunde / Gemeinschaftskunde der Klassenstufe 9 bis 12</i>	275
<i>Sexualkunde in den Klassenstufen 9 bis 11</i>	277
<i>Kunstunterricht</i>	278

<i>Mathematik</i>	281	<i>Biologie</i>	285	<i>Astronomie</i>	288	/
<i>Physik</i>	288	<i>Chemie</i>	292	<i>Technologie</i>	294	<i>Informatik –</i>
<i>Computerkunde</i>	297	<i>Musik</i>	300	<i>Eurythmie</i>	301	/
<i>Kunsterziehung</i>	306	<i>Handarbeit</i>	/	<i>Werken</i>	316	
Anhang zu Kapitel 8						321
9. Das Ende der Schulzeit. Kompetenzen bis zum Ende						
des zwölften Schuljahrs						339
<i>Methodenkompetenzen der Klassenstufen 11 und 12</i>	343	/				
<i>Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen für das elfte</i>			<i>Schuljahr</i>	346	/	<i>Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenzen</i>
<i>für das zwölfte Schuljahr</i>	348	/	<i>Sozialkompetenzen der</i>			
<i>Klassenstufen 11 und 12</i>	351	/	<i>Selbstkompetenzen der</i>			
<i>Klassenstufen 11 und 12</i>	352					
9.2 Betrachtungen nach Einzelfächern						353
<i>Deutsch</i>	354	/	<i>Fremdsprachen</i>	357	/	<i>Geografie</i>
<i>Geschichte in den Klassenstufen 11 und 12</i>	364	/	<i>Sozialkunde /</i>			
<i>Gemeinschaftskunde</i>	368	/	<i>Sexualkunde</i>	368	/	<i>Kunstunterricht</i>
<i>/ Mathematik</i>	371	/	<i>Biologie in den Klassen 11 und 12</i>	373	/	
<i>Astronomie</i>	376	/	<i>Physik</i>	378	/	<i>Chemie</i>
<i>Technologie</i>	382	/	<i>Informatik / Computerkunde</i>	382	/	<i>Musik</i>
<i>383</i>			<i>Eurythmie</i>	383	/	
<i>Kunsterziehung / Handarbeit / Werken</i>	387	/	<i>Projekte</i>	387		
Anhang zu Kapitel 9						389
Anmerkungen						403
Literatur						423
Über die Autoren						435
Mitwirkung weiterer Autoren						436

Vorwort

Können Waldorfschüler besonders gut zuhören? Sind sie außergewöhnlich vital, wissbegierig und entschlossen? 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 Waldorflehrer Auskunft darüber geben, was ihre Schülerinnen und Schüler nach zwölf bzw. dreizehn Jahren können oder können sollten.

Wenn Eltern wissen wollen, ob ihre Kinder genug lernen, bleibt ihnen oft nur der Vergleich mit 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 von Peter Loebell 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 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 Kompetenz, sozialer Kompetenz 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 zehnten, zwölften und vierzehnten Lebensjahr mit ihren besonderen Herausforderungen von Peter Loebell 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 sogenannte 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 vierzehnten bis achtzehnten Lebensjahr geht Wenzel M. Götte im 7. Kapitel ausführlich ein. Er schafft damit die Voraussetzungen für alle weiteren Ausführungen über die Oberstufenzeit, die im neunten 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 des Waldorfschulunterrichts. In den ersten acht Schuljahren sorgt die Persönlichkeit des Klassenlehrers für Kontinuität und einen starken Zusammenhang der gesamten schulischen Sozialisation. Das gilt auch für den Fall, dass in einer 7. oder 8. 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 9. 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

Teil I

1. Einleitung

Peter Loebell

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 (Europäische Union). 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:

- 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).
- 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.).
- 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)
- Computerkompetenz – sie «umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft für Arbeit, Freizeit und Kommunikation» (ebd.).
 - 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., L 394/16).
 - 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.).
 - Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz – «die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen.» (Ebd.)
 - 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 z.B. von der Fähigkeit, Farben zu sehen, oder von einer ausgeprägten Empfindungsfähigkeit. Kompetenz ist dagegen ein *erworbenes* Potenzial zur erfolgreichen Ausführung indivi-

dueller, 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. 27 f.). Diese Definition umfasst *verfügbare*, also nicht nur erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aber sie ist begrenzt auf ein *kognitives* Potenzial, 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 Potenzial zum sachgemäßen erfolgreichen Handeln, sodass 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 Potenzial 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, das heißt 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, das heißt Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das geistige Vorgehen zu strukturieren
Sozialkompetenzen	die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbst organisiert zu handeln, das heißt sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln
personale Kompetenzen (Individualkompetenzen)	die Dispositionen, reflexiv selbst organisiert zu handeln, das heißt 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	die Dispositionen, gesamtheitlich selbst organisiert zu handeln, das heißt viele oder alle der zuvor genannten Kompetenzen zu integrieren

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.
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	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, Disäquilibriumen (Piaget) und Labilisierungen (Festinger) fruchtbar zu nutzen, Individuen biografisch 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. 29 f.; 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. 166 ff.).

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 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 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 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 potenziell 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 zehnten Lebensjahr. Sie erleben ihre persönlichen Vorlieben und Abneigungen, ihre besonderen Kompetenzen auch im Hinblick auf unterschiedliche Arbeitstechniken, sodass 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 zehnten bis zwölften 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 zwölfte 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, sodass entsprechende pädagogische Bemühungen eher abweisende Reaktionen hervorrufen können. Rudolf Steiner empfiehlt daher für die Altersstufe der Dreizehn- bis Fünfzehnjährigen 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 verwandle 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, Bahnfahren 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 Potenzial 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 geschieht: Werden bestimmte Fertigkeiten noch nicht beherrscht, 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 infrage zu stellen und immer aufs Neue einen angemessenen Ausdruck für das eigene Selbst zu finden. Im Übergang zum Jugendalter, etwa mit zwölf 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 wiederzufinden. 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 mithilfe 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 Potenzial 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 neunte, zehnte 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 Antwort-

ten häufig die eigenen Defizite überwiegen. Denn diese treten durch jeden Misserfolg deutlich ins Bewusstsein, sodass 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. Diese fundamentale Sicherheit wird im Resilienzkonzept als ein wesentlicher Schutzfaktor benannt (vgl. 2.3.3). 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 zwölften Lebensjahr wächst das Bewusstsein für ein persönliches Kompetenzprofil. Der junge Mensch fordert stärker als zuvor eine angemessene Rückmeldung von Mitschülern, Eltern 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 zwölf 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 zwölften Lebensjahr ein reiches Spektrum emotional befriedigender Aktivitäten erleben können. Besonders wichtig scheint es außerdem zu sein, dass sie nach dem zwölften 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 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):

1. Lässt die messbare Aufgabenbewältigung (Performanz) tatsächlich Rückschlüsse auf die Kompetenzen zu, die erfasst werden sollen?
2. 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 Handlungspotenzials eines Menschen werden dabei nicht erfasst. Daraus ergeben sich weitere Fragen:

3. Nach welchen Kriterien und durch wen erfolgt die Fokussierung auf bestimmte Kompetenzen?
4. Welche zeitlichen Prozesse liegen der Ausbildung und Veränderung von Kompetenzen zugrunde? Das heißt: 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 Mög-