

# Leistungsbewertung & Kompetenzerwerb

im Abschlussportfolio der Waldorfschulen



# Leistungsbewertung

## Zum Geleit

Zum Bildungsideal der Waldorfschule gehört, dass alle jungen Menschen, unabhängig von ihrem späteren Berufswunsch, ob sie nun Mediziner, Juristen oder Schreiner werden wollen, bis zur zwölften Klasse einen allgemein-menschenbildenden Unterricht erhalten. Im Mittelpunkt der Waldorfpädagogik steht dabei die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch alle Schulstufen hindurch.

Besonders in der Oberstufenzeit stellen sich dem jungen Menschen wichtige Lebensfragen: „Wer bin ich?“, „Was will ich?“, „Was kann ich?“. Diese Fragen nach der eigenen Identität, der Weg zur Selbstfindung erfordern einen Prozess des Mündigwerdens, der Verselbstständigung als individuelle Person.

Lernprozesse sind hochkomplexe Vorgänge. Erst mit der Schulreife werden beim Kind Lebenskräfte frei, die ihm für das Lernen in der Schule zur Verfügung stehen. Mit der Pubertät sind in dem jungen Menschen Seelenkräfte gereift, die ihm das Lernen in der Oberstufe ermöglichen. Die Adoleszenz gehört zu der

# & Kompetenzerwerb

im Abschlussportfolio der Waldorfschulen

Hochphase der kognitiven Entwicklung und Urteilsbildung. In dieser Phase wird kritisches und reflexives Denken erworben und geübt und bildet eine wichtige Grundlage für die gezielte Lenkung der eigenen Lernprozesse. Die Entstehung der inneren Mündigkeit, die Verselbstständigung als individuelle Person muss in der Praxis erübt werden. Die Fähigkeit, initiativ zu sein, nicht nur in der individuellen, sondern auch in der sozialen Existenz der Schüler, muss erfahren werden. Das Lernen in der Schule dient hier als Mittel zur individuellen und sozialen Identifikation.

In der Oberstufenpädagogik zeigt sich die Notwendigkeit, die Selbstständigkeit der Schüler deutlicher zu fördern und ihren Lernprozess zu individualisieren. Wir haben lange Zeit in der Leistungsbewertung hauptsächlich die Lernergebnisse evaluiert und weniger die Lernprozesse als solche beachtet. Wir müssen nun angemessene Formen und Instrumente entwickeln, die im Rahmen von Schule den Lernprozess sichtbar machen, damit die Schüler selbst aktiv Verantwortung für

ihre Lernprozesse übernehmen, sich und ihre Fähigkeiten besser und realistischer einschätzen können, z.B. auch im Hinblick auf Fragen der Berufswahl und den Übergang ins Studium.

Unsere Schüler brauchen eine individuelle Hilfe für das Lernen. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie die Leistungsbewertung auch gleichzeitig Lerndiagnose und Lernhilfe werden kann. Dabei ist die Leistungsbewertung eine wichtige Hilfe zur Selbstfindung und zur Selbststeuerung der Schüler zum selbstständigen Lernen. Das *Schulabschlussportfolio* der Waldorfschulen ist eine solche neue Form der Leistungsbewertung und vermittelt auch für nicht direkt am Lernprozess Beteiligte ein Bild von dem, was der Schüler will, was er kann und welche Arbeitsschwerpunkte er hat.

Frank de Vries

# Inhalt

Zum Geleit	<b>2</b>
Neue Formen der Leistungsbewertung	<b>5</b>
Kompetenzerwerb Der neue Bildungsbegriff für die Waldorfschule?	<b>10</b>
Die Schülerreflexion als Instrument zur Entwicklung der Urteilskraft	<b>19</b>
Das Abschlussportfolio in der Praxis Ein Schülerbericht	<b>28</b>
Literaturhinweise	<b>30</b>

## Neue Formen der Leistungsbewertung

Die Oberstufe der Waldorfschule braucht eine tiefgreifende Reform der Leistungsbewertung als Element einer neuen Lernkultur. Die schulische Leistungsbewertung und die Lernkultur bedingen einander wechselseitig. Das, was geprüft und beurteilt wird, bestimmt in großem Maße das, was gelernt wird. Darüber hinaus beeinflusst die Lernkultur aber auch die Art, wie geprüft und beurteilt wird. Die Geschichte der Abschlussprüfungen ist eng mit der Forderung nach Berechtigungen und mit Auslese verbunden. Abschlussprüfungen und -zeugnisse verbinden die schulische Unterrichts- und Bewertungspraxis mit gesellschaftlich determinierten Erwartungen. Inhalte und Verfahren der Abschlussprüfungen bringen diese Erwartungen brennpunktartig an die Öffentlichkeit. *„Es wird nur noch gelernt, was prüfbar wird. (...) Es wird nur noch gelehrt, was prüfbar gemacht werden kann.“* (v. Hentig 1980, S. 152).

Die waldorfspezifischen Fächer und das Waldorf-Oberstufen-curriculum werden durch die staatlichen Prüfungen verdrängt, wenn nicht in Zukunft die Schülerleistungen insgesamt in der Leistungsbewertung zur Geltung und zur Anerkennung gebracht werden.

Unsere Oberstufe ist zum Scheitern verurteilt, wenn die Leistungsbewertung nicht als ein notwendiges Element in einer neuen Lernkultur behandelt wird.

In einer Zeit, in der Leistung zunehmend mit Standardisierung und quantitativer Leistungsmessung verknüpft wird, braucht unsere Oberstufe eine Neuorientierung für den Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung. Die dominante Stellung der Leistungsüberprüfung, ihre Konzentration auf Kontrolle durch Leistungstests, die dann in Form von Noten bewertet werden, muss durch eine Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung ersetzt werden. Die Leistungsbeurteilung steht in einem engen Wechselprozess zu den Lernprozessen. Die neuen Formen der Leistungsbeurteilung haben eine veränderte Funktion im Lernprozess: Sie sind Bewertung und Lernhilfe zugleich. Sie führen in einem dialogischen Prozess zu inhaltlichen Aussagen und zu einer entwickelten Feedback-Kultur. Leistungsbeurteilung wird dabei auch zu einem Mittel des Lernens der Schüler. Die Entwicklung der Fähigkeiten zur Kontrolle, Bewertung und Steuerung des Lernens wird als konstitutiv für den Aufbau einer neuen Lernkultur betrachtet. Es geht nicht nur um eine fundamentale Kritik am bisherigen System, sondern vor allem um eine Neubestimmung und um alternative Bewertungsformen. Eine zukunftsgerichtete Unterrichts- und Schulentwicklung ist ohne eine Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung nicht denkbar.

### Probleme der Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung wird in der Waldorfschule in der Regel als verbale Beurteilung oder als Lernentwicklungsbericht inner-

halb eines gängigen Zeugnisformulars und durch weitere Zeugnisbeilagen in Form von Teilnahmebescheinigungen dokumentiert, die sowohl als Halbjahres-, Schuljahres- oder Abschlusszeugnisse existieren. Das Zeugnis enthält in der Regel in den unteren Klassen für die Eltern einen Lern-



entwicklungsbericht, der explizit nur für die Hand der Eltern gedacht ist. Für das Kind enthält das Zeugnis einen alters- und entwicklungsgemäß formulierten Lernbericht, der erzieherisch wirken und motivieren sollte, vielfach einen Zeugnisanspruch oder/und eine bildhafte Darstellung. In der Unterstufe, aber vor allem in der Mittelstufe werden die Zeugnisse jedoch schon notwendiger Weise ergänzt durch die Präsentation von Unterrichtsergebnissen in einer Ausstellung, in einer Monatsfeier und auf Elternabenden, durch rückblickende Elterngespräche, das Klassenspiel und die Halbjahresarbeiten.

In der Unter- und Mittelstufe wird eine Notengebung durchweg kritisiert und abgelehnt und über andere, vorwiegend verbale Beschreibungen bzw. Charakteristiken oder differenzierte Rückmeldeverfahren ersetzt. Dagegen ist die Anwendung von pädagogisch adäquaten Bewertungsformen in der Oberstufe praktisch ungelöst. Dieses Bewertungsproblem zu lösen bleibt den Lehrkräften überlassen, mit der Konsequenz einer erheblichen Unsicherheit in der Unterrichtspraxis an den verschiedenen Schulen. Vielfach wird ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bewertungssystemen angewandt. Meistens wird in der Oberstufe (Sekundarstufe) eine Notengebung eingeführt, um den Anschluss an die staatlichen Abschlüsse zu gewährleisten.

Der Unterrichtsalltag und die Orientierung einzelner Kollegen sind in den höheren Klassen im Schulalltag vielfach auf fachwissenschaftliche Stoffvermittlung und auf staatliche Abschlussprüfungen ausgerichtet.

Die Leistungsanforderungen und -bewertung der staatlichen Schulen werden vielfach unreflektiert auf die Waldorfschule übertragen. Das traditionelle Leistungsverständnis der gymnasialen Oberstufe ist vorwiegend von fachspezifischen Inhalten geprägt. Dabei sind die folgenreichen Noten und Abschlussprüfungen auf kognitive, lehrstoffzentrierte und ergebnisorientierte Leistungen fixiert. Ein pädagogischer Leistungsbegriff widersetzt sich aber diesem Verständnis und sollte auf einen erweiterten Lernbegriff ausgerichtet sein. Das traditionell enge fachlich-inhaltliche kognitiv

orientierte Leistungsverständnis entspricht nicht dem Waldorf-Curriculum und einem zeitgemäßen Anforderungsprofil unserer Oberstufe. Der erweiterte Lernbegriff richtet sich bundesweit in den aktuellen Bildungsplanreformen nach dem Kompetenzbegriff. Der Kompetenzbegriff ist eng mit dem Anspruch einer allgemeinen Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen verbunden. Er betont und fokussiert die Entwicklung der individuellen Lernbiografie und ist der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet. Die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schulzeit ist von elementarer individueller und gesellschaftlicher Bedeutung, damit sie später im beruflichen und privaten Umfeld Verantwortung übernehmen können.

### Neubestimmung der Leistungsbeurteilung

In der Oberstufe gehören Leistungsbeurteilung und -bewertung zum Alltag des Unterrichtens, allerdings werden dabei bisher hauptsächlich die Lernergebnisse überprüft und in Form einer *summativen* Evaluation ermittelt. Diese Form der Leistungsüberprüfung konzentriert sich auf Leistungstests, die dann in Form von Noten bewertet werden. Neben dieser traditionellen Leistungsbeurteilung hat sich in den letzten Jahren eine relativ neue Evaluationskultur entwickelt, in der explizit auf die Strategien und Formen des Lernens und auf die jeweiligen Lernprozesse selbst geschaut wird. Diese sogenannte *formative* Evaluation zielt auf die Verbesserung und Förderung der Lernprozesse. Eine solche Erhebung ist nicht mit qualifizierenden

Beurteilungen oder Noten für Abschlüsse verbunden, sondern mit differenzierten verbalen Beschreibungen der Lernprozesse. Sie gibt eine detaillierte Rückmeldung und eine nach außen kommunizierbare Dokumentation des Entwicklungsstandes. Damit haben wir ein Evaluationsinstrument, welches das individuelle Kompetenzprofil des Schülers in Erscheinung treten lässt, dem breiten Lernangebot einer Waldorfschule gerecht wird und eine transparente und ganzheitliche Beurteilung ermöglicht.

In dem bedeutenden Forschungsbericht „Visible Learning“ (2009) kommt auch John Hattie zu dem Ergebnis, dass zu den wirksamen Einflussfaktoren für Lehr- und Lernstrategien („What works best?“) die *formative Evaluation* an erster Stelle steht. Evaluative Vorgehensweisen („Providing formative evaluation“) ist das Bereitstellen von Informationen, die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schülerinnen und Schüler liefern.

### **Bildungspolitischer Auftrag an die Waldorfschulen**

Vor allem im Hinblick auf den Schulabschluss brauchen die Waldorfschulen in Deutschland einen eigenen Waldorfabschluss, der auf Kompetenzen ausgerichtet ist und erst nach der 12. Klasse vergeben wird. Die Einführung von Bildungsstandards durch die EU und in Deutschland durch die Kultusministerkonferenz stellte vor einigen Jahren einen grundlegenden Wandel in der Steuerung des Bildungssystems dar. Anstelle von inhaltlichen Vorgaben für die Gestaltung der Lehrpläne wurden nunmehr Bildungsstandards in Form von Kompetenzen formuliert, die die Schüler im Laufe ihres Bildungsgangs erwerben sollten. Auch die Waldorfschulen in Deutschland haben in diesem bildungspolitischen Zusammenhang einen eigenen kompetenzorientierten Lehrplan erstellt, der vor einiger Zeit der Öffentlichkeit vorgestellt wurde (Siehe dazu a.a.O.: *Götte/Loebell/Maurer: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen...*).

Daher sollten wir diese bildungspolitische Option auch im Hinblick auf eine staatliche Anerkennung nutzen und umsetzen und einen Waldorfabschluss auf den Kompetenznachweis ausrichten. Ein solcher Waldorfabschluss als neue Form der Leistungsbewertung und -darstellung muss sich auf die gesamte Oberstufe beziehen und das erklärte Ziel verfolgen, die insbesondere während der Oberstufe erbrachten schulischen Leistungen des Schülers so zu dokumentieren, dass sein individuelles Kompetenzprofil in Erscheinung tritt. Nun verfügen besonders die Waldorfschulen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb

mit den Praktika, Projektarbeiten und dem handwerklich-künstlerischen Unterricht über ein pädagogisches Potenzial, das seinesgleichen sucht. Es sind über das Wissen und die Kenntnisse hinaus vor allem die sozialen und persönlichen Kompetenzen, die für die Ausbildungs- sowie Studierfähigkeit und für das spätere Leben von entscheidender Bedeutung sind. Gerade das waldorfspezifische Lernangebot zeigt in einem Kompetenzanforderungsprofil seine überragende Bedeutung und bietet die Möglichkeit, z.B. bei den Waldorfabschlüssen, die Qualität und Vielfalt im Vergleich zu den staatlichen Abschlüssen deutlich zu dokumentieren. In ihrem pädagogischen Selbstverständnis könnte die Waldorfschule hier einen Erfahrungsvorsprung für sich beanspruchen, denn der Waldorflehrplan war und ist immer schon „kompetenzorientiert“, ohne dass der Begriff zunächst verwendet wurde.

Kann also der Nachweis geführt werden, dass die Waldorfschule mit ihrem staatlich genehmigten Lehrplan einen vergleichbaren Kompetenzerwerb wie in der Regelschule anbietet, dann bestünde kein Grund, den Waldorfschulen äquivalente Abschlüsse zu verweigern. Wenn die Schüler insbesondere auch zu den kognitiven Fächern oder Fachbereichen Kompetenznachweise erhielten, bestünde die Möglichkeit, über einen Abgleich des Kompetenzlehrplans der Bundesländer mit den vom Schüler erreichten Kompetenzen z.B. die Fachhochschulreife zu erzielen. Grundsätzlich kann ein Kompetenzportfolio den Übergang von der Schule zum Beruf und den Zugang zum Studium wesentlich besser gestalten als vergleichbare staatliche Abschlüsse.



## Kompetenzerwerb – der neue Bildungsbegriff für die Waldorfschule?

### Kritik der Kompetenz

Der Kompetenzbegriff gewinnt in den letzten Jahren im Kontext von Bildung und Ausbildung zunehmend an Bedeutung. Die „Geschichte“ des Kompetenzbegriffes ist lang, komplex und wechsellvoll. Es hat sich in den letzten Jahren ein entscheidender Perspektivwechsel vom Begriff der Qualifikation zum Kompetenzbegriff vollzogen. Wobei sich die Begriffe *Kompetenz und Qualifikation* in begriffsgeschichtlicher Nähe befinden bzw. der Kompetenzbegriff in vielerlei Hinsicht an den Qualifikationsbegriff anknüpft (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999).

Vieles, was heute zum festen Bestand der Kompetenzkonzeption gehört, fiel ursprünglich zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter den Begriff der *Intelligenz*. Die neue Kompetenzbewegung ist in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts aus der Kritik an der weitverbreiteten Praxis der Intelligenztests in US-amerikanischen Schulen und Industrieunternehmen hervorgegangen. Es gab eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von den vorwiegend kognitiven Fähigkeiten hin zu den s.g. sozialen, kommunikativen und emotionalen Kompetenzen.

Es gab eine Verschiebung auf dem Gebiet der Testentwicklung von der Intelligenzprüfung zu psychologischen Testverfahren und Kompetenzmessungen in der Personalauswahl und Personalentwicklung. Nach John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel

in ihrem Vorwort zu ihrem „*Handbuch Kompetenzmessung*“ (2003) wird in Zukunft das „*Kompetenzkapital eines Unternehmens oder gar eines Landes*“ über seine „*Wettbewerbsfähigkeit im europäischen und globalen Maßstab*“ entscheiden. Folgt man John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel, so befinden wir uns auf dem Weg in die „*Kompetenzgesellschaft*“. Oft wird die Frage nach den Kompetenzen verknüpft mit der Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit des Menschen. Wie kann der getestete Hartz-IV-Empfänger, der „*profilte*“ Langzeitarbeitslose, durch Zusatzqualifikationen und Fortbildung auf dem Arbeitsmarkt wieder vermittelt oder eingegliedert werden? Unbehagen macht sich breit, wenn von *Kompetenzbilanzierung* die Rede ist. Es herrscht der Verdacht, dass damit der letzte freie und eigenständige Bereich menschlichen Lebens und Lernens auch noch kommerzialisiert wird und der Ökonomisierung aller Lebensbereiche Tür und Tor geöffnet werden könnte. Es stellt sich dabei die Frage, ob in Bildung und Beruf die alten traditionellen Selektionsverfahren durch Noten und Prüfungen jetzt durch individuelle Kompetenzprofile ersetzt werden, damit in Zukunft die Anpassung unterschiedlicher Persönlichkeiten an die Anforderungen spezifischer Berufsbilder noch besser gelingen und noch besser instrumentalisiert werden kann.



### Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist keineswegs einheitlich definiert. Darüber hinaus findet der Begriff in den letzten Jahren eine geradezu inflationäre Verwendung. Außerdem werden Begriffe wie *Softskills* oder *Schlüsselqualifikationen* im wissenschaftlichen Diskurs oft synonym verwendet, was ebenfalls zu einer Unschärfe der Begriffsbestimmung und zu einem Definitionspluralismus beigetragen hat.

Viele Autoren beanstanden, dass keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs vorliegt. Nach John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2003) ist: „*Kompetenz ... ein Programm und kein Begriff – schon gar nicht ein eindeutig zu definierender.*“ (S. XXXI). Damit der Kompetenzbegriff in einem wissenschaftlichen Sinne jedoch fruchtbar sein kann, bedarf es einer möglichst genauen Definition des Begriffs sowie einer Möglichkeit, Kompetenzen qualitativ zu erfassen. Die aktuelle Diskussion dreht sich zum einen um das Problem einer präzisen und praxisnahen

Definition des Begriffs „Kompetenz“ mit dem Ziel, eine einheitliche Sprachregelung für seinen Gebrauch zu finden. Zum anderen wird von einer Reihe von Autoren eine Verbesserung der theoretischen Basis zur Erklärung von Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung angestrebt sowie eine Methodik zur Erfassung von Kompetenzen gesucht.

Erste Hinweise auf die Bedeutung des Kompetenzbegriffes geben uns die lateinische Sprache und ihre Anwendung in der Rechtsgeschichte. Der lateinische Begriff *competentia* stammt von dem Verb *competere* ab: *zusammentreffen, doch auch zukommen, zustehen*. Im Römischen Recht wurde der Begriff im Sinne von *zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich* gebraucht. Auch heute noch wird der Begriff im Zusammenhang mit Zuständigkeit, Befugnis oder Rechtmäßigkeit verwendet, wenn beispielsweise von Unterschriftskompetenz gesprochen wird oder davon, dass jemand seine Kompetenzen überschritten habe.

In der Sprachwissenschaft hat Noam Chomsky (1962) den Kompetenzbegriff eingeführt. Er bezeichnet mit *Kompetenz* die Fähigkeit, durch Sprechen und Hören mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kommunikationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert zu bilden und zu verstehen sowie einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potentiell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. In der Psychologie wird der Begriff *Kompetenz* von Robert W.White (1959) in einem

erweiterten Kontext verwendet. White verwendet den Terminus *competence* zur Bezeichnung der Fähigkeit eines Individuums, die gegebenen Anforderungen zur Weltbewältigung durch entsprechende Herausbildung von Fähigkeiten des psychischen Apparates zu bewältigen.

Er bezeichnet *Kompetenz* als die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht werden und nicht angeboren oder durch Reifung bedingt sind. *Kompetenz* ist die Voraussetzung von Handlungen (von Performanz), die ein Individuum aufgrund einer selbstmotivierten Interaktion mit seiner Umwelt hervorbringt.

In der deutschen Erziehungswissenschaft hat Heinrich Roth (1971) den Kompetenzbegriff von dem amerikanischen Psychologen White übernommen. Roth spricht von drei grundlegenden Kompetenzen (Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz), die jeder Mensch auf dem Wege seiner Bildung und Erziehung auszubilden habe.

Auch Erpenbeck und Heyse (1999) definieren den Kompetenzbegriff als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“. Sie sehen die *Selbstorganisationsdispositionen* als den wesentlichen Unterschied im Vergleich zu *Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Qualifikationen*.

In ihrem „*Handbuch Kompetenzmessung*“, das sich inzwischen als Standardwerk der deutschen Kompetenzforschung durchgesetzt hat,

stellen auch Erpenbeck und Rosenstiel (2003) fest: „... Kompetenzen [sind] Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen.“ (S. XI). Im bildungspolitischen Kontext der Waldorfschule hat sich die Begriffsdefinition von Ruth Enggruber und Christian Bleck (2005) als Referenzbestimmung (vgl. dazu Maurer 2006, de Vries 2011) durchgesetzt: „*Kompetenz beschreibt die Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrung, 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/Beck S.8).

## Zusammenfassung

Für die meisten Autoren umfasst der Kompetenzbegriff folgende Elemente:

- Kompetenzen sind Dispositionsbestimmungen. Sie versetzen den Menschen in die Lage, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen, insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen (Erpenbeck/Heyse/Enggruber/Bleck).
- Kompetenzen sind einer direkten Beobachtung nicht zugänglich. Sie können nur in einer beobachtbaren Handlung (Performanz) bzw. dem Verhalten einer Person erfasst werden. Der Beobachter schreibt einer Person aufgrund der beobachteten Verhaltensweisen bestimmte Kompetenzen zu (White/ Enggruber/ Bleck).
- Kompetenzen sind nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen (Erpenbeck/ Rosenstiel).
- Kompetenzen sind erlernbar und grenzen sich somit von angeborenen Fähigkeiten und Begabungen ab (White/Erpenbeck/ Heyse).
- Selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln gelten als pädagogisches Ziel der Kompetenzvermittlung (Roth).

Auch nach den anthropologischen Gesichtspunkten der Waldorfpädagogik verweisen die Kompetenzen als Dispositionsbestimmungen auf den *schöpferischen Prozess* einer Handlung. Letztendlich sollten die Lernprozesse das *schöpferische Potential* und die *Kreativität*



im Menschen wecken. Im schöpferischen Prozess ist der Schüler in der Lage, das Gelernte zu verwandeln. Erst wenn der Schüler die Grundregel der Algebra beherrscht, wird er zu einem eigenen kreativen Lösungsvorschlag der Mathematikaufgabe kommen. Auch besteht der größte Teil der sprachlichen Kompetenz im Können, nicht im Wissen. Schon das kleine Kind beherrscht die Grammatik seiner Muttersprache, aber meistens nicht als abfragbares Regelwissen, sondern als potentielle Fähigkeit, Sprache hervorzubringen. In einem schöpferischen Prozess entfaltet der Schüler seine neu erworbenen Fähigkeiten und wird zu einem schöpferischen Menschen. Die Tätigkeit des schöpferischen Menschen ist auf die Zukunft gerichtet und äußert sich in der kreativen Handlung (vgl. dazu van Houten 1999, Maurer 2012).

### Handlungskompetenz

Nach Erpenbeck und Heyse (1999) lassen sich die Kompetenzen in vier Bereiche differenzieren, die übergeordnet mit dem Begriff der *Handlungskompetenz* bezeichnet werden. Nach diesem Modell, das in der Literatur neben anderen Modellen am weitesten verbreitet ist, gehören zur *Handlungskompetenz* die *Fach-*, die *Methoden-* und die *Sozialkompetenz* sowie die *Personale Kompetenz*, die wie folgt umschrieben werden können:

#### 1. Fachkompetenz

##### (inhaltlich-fachliches Lernen):

Die Fachkompetenzen werden in der Regel erworben, indem man sich sachgerechtes Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, die für die Bewälti-

gung bestimmter fachlicher Aufgaben notwendig sind. Sie sind Dispositionen, geistig selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten: Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen, etc.), Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen, etc.), Erkennen (Zusammenhänge), Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen) etc.

#### 2. Methodenkompetenz

##### (methodisch-strategisches Lernen):

Die Methodenkompetenz umfasst die Beherrschung und Anwendung verschiedener Arbeitsmethoden und Lern-techniken, d. h. instrumentell selbstorganisiert zu handeln und Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten, z. B. Informationen beschaffen, Nachschlagen, Ordnen, Strukturieren, Exzerpieren, Planen, Organisieren, Archivieren, Präsentieren, Referieren, Visualisieren etc. Die Methodenkompetenzen werden auch häufig unter die Fachkompetenzen subsumiert.

#### 3. Sozialkompetenz

##### (sozialkommunikatives Lernen):

Die Sozialkompetenzen werden dort relevant, wo Menschen miteinander umgehen. Sozial kompetentes Verhalten äußert sich durch die Fähigkeiten, sich einordnen zu können (z. B. in ein Team), mit anderen zu kooperieren, Beziehungsnetze zu knüpfen (networking), Konflikte zu

bewältigen und mit Kritik umgehen zu können. Sie sind Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln: Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Integrieren, Gespräche führen, Präsentieren etc.

#### 4. Personale Kompetenz

##### (Selbstkompetenz, Individualkompetenzen):

Die personalen Kompetenzen sind Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die den Umgang mit der eigenen Person betreffen. Da sie jedoch meistens auch Auswirkungen auf das soziale Miteinander haben (wie z. B. Pünktlichkeit, Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit etc.), werden sie häufig mit den Sozialkompetenzen verbunden. Sie sind die Dispositionen, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Wertschätzungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen,

Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten, innerhalb und außerhalb der Arbeit kreativ zu werden und zu lernen, Selbstvertrauen zu entwickeln, Spaß an einem Thema / einer Methode zu haben, Identifikation und Engagement zu entfalten und Wertschätzungen aufbauen.

Aus diesen vier Teilkompetenzen resultiert schließlich die individuelle *Handlungskompetenz*. Es ist die Disposition, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und im persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen. Manchmal lassen sich Kompetenzen mehreren Kompetenzbereichen zuordnen. Es zählt dann der Gesichtspunkt, der jeweils für eine Zuordnung wichtig ist. So kann z. B. *Offenheit* eine personale Kompetenz sein, wenn der Blick auf die eigene Person gerichtet ist, oder auch eine Sozialkompetenz, weil sie Auswirkungen auf das soziale Umfeld hat.

### Kompetenzentwicklung im europäischen Bildungsraum

In Europa kann als bildungspolitischer Ausgangspunkt das Jahr 1995 gelten, in dem das Weißbuch „Lehren und Lernen“ zur allgemeinen und beruflichen Bildung von der Europäischen Union veröffentlicht wurde. Formales, nicht-formales und informelles Lernen wurden als Bestandteile des lebenslangen Lernens gedacht.



Das Dokument knüpft an die Modernisierungsdebatten der 90er Jahre an und formuliert für die Bildungspolitik das Leitbild einer „kognitiven Gesellschaft“. Im Jahre 2000 in Lissabon stellte der Europäische Rat das Ziel auf, die Europäische Union zu einem Wirtschaftsraum zu machen, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Raumes lebenslangen Lernens und Arbeitens sollte durch Mobilität, Transparenz der Bildungsabschlüsse als Voraussetzung für einen adäquaten Zugang der Menschen zum Arbeitsmarkt und durch die Anerkennung der vorhandenen Kompetenzen geprägt sein.

Mit einem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (2000) verabschiedete der Europäische Rat mehrere Programme zur Modernisierung der Bildungssysteme und zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Formales, nicht-formales und informelles Lernen* wurden als Bestandteile des lebenslangen Lernens gedacht. Nicht nur in den traditionellen Bildungsinstitutionen werden Kompetenzen erworben, sondern auch im Beruf, in der Familie und im Freundeskreis. Bei einem Lernen, das innerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen stattfindet und somit mit anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen verbunden ist, spricht man von *formalem Lernen*. Dagegen bezeichnet man ein Lernen, das außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfindet und nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führt, als nicht-formales Lernen. Es kann bei-

spielsweise am Arbeitsplatz, in politischen Parteien, Gewerkschaften oder Vereinen, aber auch in privaten Kursen und Seminaren stattfinden. *Informelles Lernen* erfolgt als eine „natürliche“ Begleiterscheinung des täglichen Lebens, z.B. über das Fernsehen, im Internet oder im Freundes- und Familienkreis. Im Gegensatz zum formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht um ein intentionales Lernen, so dass es von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als eine Erweiterung ihres Wissen und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen war ein wichtiger Schritt auf dem Wege zu mehr Durchlässigkeit der nationalen Bildungssysteme und zu mehr Mobilität auf den Arbeitsmärkten. Erst 2008 wurde dann die Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) verabschiedet.

In Deutschland wurde der Europäische Qualifikationsrahmen zunächst nur zögerlich in einen nationalen Qualifikationsrahmen umgesetzt. Die Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz stellte vor einigen Jahren einen grundlegenden Wandel in der Steuerung des Bildungssystems dar. Anstelle von inhaltlichen Vorgaben für die Gestaltung der Bildungspläne wurden nunmehr Bildungsstandards in Form von Kompetenzen formuliert, die die Schüler im Laufe ihres Bildungsgangs erwerben sollten. Die Waldorfschulen haben in diesem bildungspolitischen Zusammenhang einen eigenen

kompetenzbasierten Bildungsplan erstellt, der vor einiger Zeit der Öffentlichkeit vorgestellt wurde (vgl. dazu Götte et al. 2009).

### **Anerkennung und Akkreditierung**

Wenn die Waldorfschulen in Deutschland mit dem Abschlussportfolio die Hoffnung verbinden, auf diesem Weg zu einem allgemein anerkannten Waldorfschulabschluss zu gelangen, muss auch das Abschlussportfolio der Waldorfschulen in bestimmten Bereichen auf einen Qualifikationsrahmen ausgerichtet werden. Für eine Akkreditierung werden Qualifikationsnachweise erforderlich. Insbesondere Kompetenznachweise, die Fachkompetenzen belegen und in einem weiteren Schritt zu Qualifikationsnachweisen werden, müssen einem bestimmtem Anforderungsniveau (z.B. einem Berufsabschluss, einem Bildungsziel oder einem Aufgabenbereich) entsprechen.

Ein solches Abschlussportfolio muss dann als erste Stufe einer öffentlichen Anerkennung von einer anerkannten Zertifizierungsstelle begutachtet und im Rahmen einer Produktzertifizierung auf der Grundlage der Norm DIN/EN 45011 zertifiziert werden. Es wird damit von einer unabhängigen Stelle bestätigt, dass die Abschlussportfolios nach einem kontrollierten Verfahren zustande kommen und dieses Verfahren einheitlich eingehalten wird. Das Verfahren soll objektiv, valid und reliabel sein. Für eine öffentliche Anerkennung ist wichtig, dass die Qualität des Abschlussportfolios durch ein anerkanntes Qualitätsmanagement gewährleistet und das Verfahren von der Schule eingehalten wird.



Das Schulabschlussportfolio der Rudolf Steiner Schule in Bochum ist z.B. nach einem solchen zertifizierten Verfahren erstellt, das jährlich durch die *SocialCert GmbH*, München, im Rahmen einer Produktzertifizierung auf der Grundlage der Norm DIN/EN 45011 geprüft wird. Zertifiziert und bestätigt sind folgende Ziele: „Die Schule behauptet mit ihrem Abschlussportfolio durch Stempel und Unterschrift unter den aufgeführten Dokumenten gegenüber Schülern, Eltern und allen späteren Nutzern des Portfolios:

1. Die dokumentierten Leistungen, Tätigkeiten und Verhaltensweisen haben tatsächlich so stattgefunden, wie beschrieben;
2. Die Einschätzungen und Bewertungen durch den Schüler selbst und durch die Lehrer gehen aus einem längeren kontrollierten Prozess hervor, der eindeutig beschrieben ist und ständig überwacht wird;

3. Die Dokumente des Abschlussportfolios ergeben in ihrer Gesamtheit im Rahmen des Möglichen ein realistisches Bild der Leistungen und Kompetenzen des Schülers am Ende seiner Schulzeit, das mit ihm zusammen von den Lehrern überprüft und ggf. korrigiert wurde;

4. Das Abschlussportfolio ermöglicht es Dritten, die Erfahrungen und Stärken des Schülers bzw. sein Kompetenzprofil insbesondere im Hinblick auf seine Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen direkt kennen zu lernen und es personenbezogenen Entscheidungen zugrunde zu legen.“

Für die Zukunft wird angestrebt, dass ein solches Abschlussportfolio in Abgleich mit dem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) zu vergleichbaren Abschlüssen führen werde. Den Kern des EQR bilden acht Referenzniveaus, die im Sinne von Lernergebnissen (Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen) beschrieben werden,

sowie Mechanismen und Grundsätze für die freiwillige Zusammenarbeit. Diese acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab – angefangen von grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen bis hin zu den Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe akademischer und beruflicher Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Dabei dient der EQR als „Übersetzungshilfe“ zwischen den verschiedenen Qualifikationssystemen. Wenn die Schüler insbesondere auch zu den kognitiven Fächern und Fachbereichen Kompetenznachweise erhielten, bestünde ebenfalls die Möglichkeit, über einen Abgleich des Kompetenzlehrplans der Bundesländer mit den vom Schüler erreichten Kompetenzen, vergleichbare staatliche Abschlüsse zu erzielen und bildungspolitisch eine Akkreditierung des Abschlussportfolios zu erreichen.



## Die Schülerreflexion als Instrument zur Entwicklung der Urteilskraft

Die Entwicklung der Urteilskraft ist das Grundmotiv der Erziehung im dritten Jahrsiebt. Der Jugendliche ist auf der Suche. Er sucht Weltzusammenhänge, die gedankliche Rechtfertigung seiner Daseinsfragen. Er sucht Antworten auf seine existentiellen Lebensfragen. Im Denken und Urteilen erfasst der Jugendliche die Welt und sich selbst. Das dritte Jahrsiebt ist das Lebensalter, in dem sich das Selbstbewusstsein entwickelt. Die Pubertät ist der Durchbruch zur biographischen Selbsterfahrung. Es entsteht der Wunsch nach Selbstständigkeit in der Erkenntnis. Der Jugendliche betritt diesen neuen Lebensabschnitt voller Hoffnung, Tatendrang und Lebensfreude. Dem Drang nach Selbstständigkeit steht ein noch ungeschultes Wahrnehmen und Denken gegenüber, welche noch in der sachgemäßen Beurteilung der Erfahrungswelt und in der eigenen Lebenserfahrung wachsen müssen. Der Jugendliche sucht nach Selbsterfahrungen und Selbsterkenntnis, die ihm Aufschluss über seine eigene Individualität verschaffen. Dabei hat vor allem die Schule die Aufgabe, die Jugendlichen so zu begleiten, dass sie imstande sind, ihre Individualität in Freiheit zu entfalten und lernen, selbstbestimmt zu handeln. Angesichts einer veränderten Zeitsituation und Schülerschaft erfordern Selbstständigkeit und Individualisierung neue adäquate Unterrichts- und Lernmethoden. In der Oberstufen-

pädagogik zeigt sich die Notwendigkeit, die Selbstständigkeit der Schüler im Lernprozess deutlicher zu fördern und die Lernprozesse zu individualisieren. Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, ihren Lernprozess und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zu beobachten und zu steuern. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie die Lernprozesse und die Leistungsbewertung auch zur Lerndiagnose und Lernhilfe werden und zur Selbstfindung beitragen können. Eine wichtige Funktion der Leistungsbewertung ist die Hilfe zur Selbststeuerung der Schüler zum selbständigen Lernen. Die Schüler sollen mit dem Arbeitsprozess nicht alleine gelassen werden. Kontrolle und Bewertung müssen nicht nachträglich, sondern vor und während des Lernprozesses integriert werden. So werden die Schüler verantwortliche Mitgestalter der eigenen Lernbiographie. Der Lehrer ist nicht mehr nur Wissensvermittler, Prüfer und Beurteiler, sondern vor allem auch Lernbegleiter. Schüler und Lehrer übernehmen in enger Kooperation bewusst gemeinsam Verantwortung für das Lernen und auch für die Leistungsbewertung. Um die eigenen Lernergebnisse zu erkennen und den Lernprozess bewusst zu steuern, brauchen die Schüler das Instrument der *Schülerreflexion*. Die *Schülerreflexion* steht in diesem Zusammenhang im Mittelpunkt des *Kompetenzfeststellungsverfahrens* zum Abschlussportfolio. Kompetenzen lassen sich nicht direkt beobachten, sondern nur aus der Performanz erschließen. Direkt zu beobachten ist nur

die Performanz, also das Verhalten bzw. die Handlung. Dabei hat der Schüler in der *Schülerreflexion* die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess, seine individuellen Leistungen und Lernerträge und seine Selbsterkenntnisse individuell und authentisch zu beschreiben. Am besten kann der Schüler selbst beurteilen, was er an einer Aufgabe tatsächlich gelernt hat.



Es geht bei der *Schülerreflexion* nicht um eine „Lernzielkontrolle“, sondern es geht darum, Lernprozesse abzubilden. Es kann durchaus sein, dass für einen Schüler die Lernerfahrungen wichtig sind, die nicht unbedingt mit dem Lernziel des Lehrers übereinstimmen. Es geht also nicht um Qualitätskontrolle, sondern um die Freiheit und grundsätzliche Akzeptanz des Lernens. Die *Schülerreflexion* ist eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis des Lernens. Schüler in der Oberstufe wollen verstehen, warum sie etwas lernen.

Der Lernprozess verläuft meistens unbewusst. Da man den eigentlichen inneren Lernvorgang in der Regel nicht direkt beobachten oder wahrnehmen kann, muss er immer erst anhand von Handlungsergebnissen erschlossen werden. Erst im Rückblick gibt das Lernergebnis Aufschluss über den vorausgegangenen Lernprozess. Das Erkennen der eigenen Lernprozesse ist für die Schüler harte Arbeit. Sie brauchen Hilfe und Begriffe, um ihre Lernprozesse beschreiben zu können.

In Zusammenhang mit dem Abschlussportfolio werden wir immer wieder gefragt, ob es nach der Menschenkunde richtig ist, dass Jugendliche in der *Schülerreflexion* sich selbst zuwenden und sich damit der Gefahr der von Steiner erwähnten Selbstbespiegelung aussetzen. Rudolf Steiner hat sich in seinen pädagogischen Vorträgen zu der Frage der *Schülerreflexion* nicht geäußert. Der Begriff lässt sich aus dem Vortragswerk nicht näher definieren. Er weist allerdings in dem Vortrag vom 21.6.1922 (vgl. Steiner, GA 302a, Dornach 1983, S.75f.) auf die Gefahr einer einseitigen Entwicklung hin.

„Es ist notwendig, wenn das Kind in das geschlechtsreife Lebensalter kommt, dass in ihm erweckt wird ein bis zu einem gewissen Grade außerordentlich großes Interesse für die Außenwelt. (...) 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; (...) sie verwandeln sich

nach zwei Richtungen hin in Instinktartiges: erstens in Machtkitzel und zweitens in Erotik.“ Die Gefahr einer Selbstbespiegelung (Machtkitzel und Erotik) entsteht erst dann, wenn der Jugendliche sich selbst überlassen bleibt und nicht als Gegengewicht sein Weltinteresse geweckt wird. Es heißt also nicht, dass sich der Jugendliche in einer *Schülerreflexion* nicht sachbezogen seinen Arbeitsergebnissen und sich selbst zuwenden darf. Gefahr besteht nur dann, wenn in einer extremen Phase der Selbstfindung nicht sein Blick in die Welt und auf die Mitmenschen gerichtet wird. Die Schüler brauchen das Instrument der *Schülerreflexion*, um zu erfahren, ob eine Situation bewältigt, eine Lösung gefunden, eine Handlung geglückt ist und welche Schwierigkeiten überwunden werden mussten. Die *Schülerreflexion* ist dabei auch ein Instrument zur Selbsterkenntnis, Selbstfindung und zur Entwicklung des Selbstbewusstseins. Nach unserem Verständnis der Menschenkunde umfasst die Entwicklung der Urteilsfähigkeit im dritten Jahrsiebt selbstverständlich auch die Form der *Schülerreflexion* und sollte daher im Oberstufenlehrplan pädagogisch aufgegriffen werden.

Die Schüler sollten jedoch stufenweise an die *Schülerreflexion* herangeführt werden. Die Selbstwahrnehmung und die dazu gehörigen Seelenstimmungen kann der Jugendliche erst dann erfahren, wenn er innerlich reif genug ist, um diese bewusst zu erleben. Hierfür bilden nach der Pubertät sein waches Bewusstsein, sein Denken, sein Fühlen und sein Wollen die Grundlage.

Vor allem die Praktika und Projektarbeiten in der Oberstufe bieten dem Jugendlichen eine Möglichkeit, die Arbeits- und Lernprozesse aus eigener Erfahrung in Form eines sachbezogenen Arbeitsrückblickes zu beschreiben. Dabei enthalten die *Schülerreflexionen* einer neunten Klasse meistens eine kurze Aufzählung der einzelnen Arbeitsschritte, die mit einem kurzen Kommentar versehen werden. Es gibt aber auch in der neunten Klasse schon vielfach Schüler, die in der Lage sind, ihre Arbeitserfahrungen ausführlich und differenziert zu beschreiben.

Bei der Entwicklung der Urteilskraft zeigen sich in der Praxis vier Entwicklungsphasen, die in der Oberstufenpädagogik ihre Berücksichtigung finden sollten und sich auch in der *Schülerreflexion* widerspiegeln. Einerseits richtet sich die Urteilskraft auf die Außenwelt und stellt Bezüge des Jugendlichen zu ihr her. Andererseits richtet sich seine Urteilskraft gleichzeitig auf ihn selber und auf sein Selbstbild. Er urteilt nicht nur über die Welt, die ihn umgibt, sondern auch über sich selbst.

In der ersten Phase (neunte Klasse) steht der Jugendliche mit der Erdenreife in einem neuen Verhältnis zu Raum und Zeit. Er sammelt praktische Erfahrungen, die im seelischen Erleben noch stark von Sympathie und Antipathie geprägt werden. Er nimmt wahr, vergleicht, kombiniert und kommt letztendlich durch Wahrnehmung und Erkenntnis zu einem Urteil.

Es sind Erfahrungs- oder Wahrnehmungsurteile, die aus den Tatsachen entstanden sind. Der Jugendliche schult das praktische Urteilsvermögen, das nach W.

Rauthe auch „praktische Urteilskraft“ genannt wird (vgl. W. Rauthe, Stuttgart 1990).

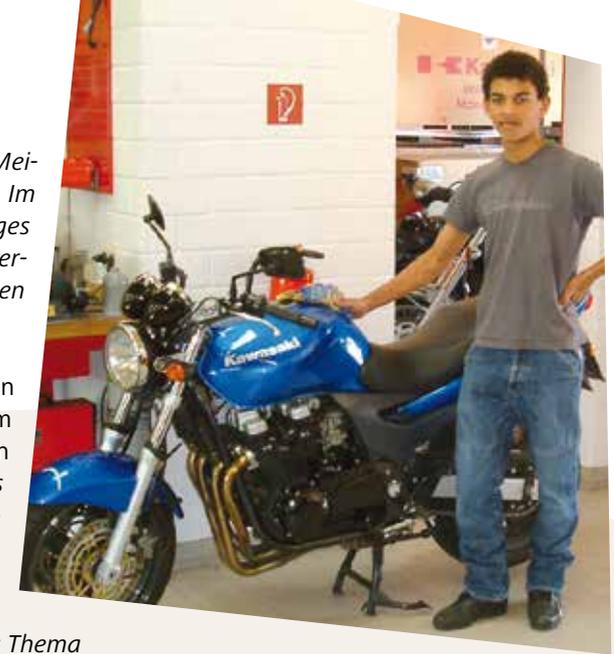
In typischer Weise für dieses Alter äußert sich eine Schülerin zu einer ökologischen Projektarbeit: *„Wir beschlossen, statt dem Landwirtschaftspraktikum, ein Projekt zum aktuellen Klimawandel zu starten. Zuerst war ich sehr skeptisch und wollte mich nicht darauf einlassen, doch dann schauten wir uns den Film „Eine unbequeme Wahrheit“ von Al Gore an, und dieser Film berührte mich zutiefst. Die krassen Bilder über die Folgen des Klimawandels beschäftigten mich so sehr, dass ich meiner Arbeitsgruppe dieses Thema vorschlug. Alle waren damit einverstanden und wir besorgten Arbeitsmaterial.“*

*Als Ziel setzten wir uns einen schriftlichen Teil, der in verschiedenen Kapiteln über die Folgen des Klimawandels berichten sollte. Außerdem wollten wir der gesamten Oberstufe den Film von Al Gore zeigen und wir erstellten einen Flyer, in dem zwanzig Tipps gegeben sind, was man als normaler Verbraucher ändern kann. Wir fingen mit dem schriftlichen Teil an. Ich schrieb einen Aufsatz über die Ursachen des Klimawandels und beteiligte mich an der Einleitung und Gestaltung der Mappe. Die restliche Zeit lag mein Schwerpunkt auf dem Thema Hurrikans. Es schien bis kurz vor dem Abgabetermin, als wären wir gut in der Zeit, doch dann gerieten wir in Zeitdruck, weil die fertigen Aufsätze nicht rechtzeitig ausgedruckt wurden. Ich persönlich habe mich so gut wie möglich für das Projekt eingesetzt und bin mit dem, was ich geleistet habe, zufrieden.“*

*Die Gruppenarbeit hätte meiner Meinung nach besser sein können. Im Großen und Ganzen habe ich einiges dazugelernt und werde mich weiterhin mit diesem Thema beschäftigen (...).“*

In prägnanter Kürze formuliert ein Schüler seine Eindrücke zu diesem ökologischen Projekt der neunten Klasse: *„Mir hat gefallen, dass wir die Gruppenzusammenstellung selber aussuchen konnten. Auch fand ich gut, dass wir eine eigene Wahl aus den drei Themenbereichen treffen durften. Das Thema regenerative Energie hat mich sehr interessiert. Die Arbeit in meiner Gruppe hat mir persönlich Spaß gemacht, weil es keinen gab, der sich ausgegrenzt fühlte und jeder zu der Arbeit etwas beigetragen hat. Außerdem fand ich gut, dass man in seinem Tempo arbeiten konnte. Der Besuch in dem Wissenschaftspark war sehr informativ, da ich dort sehr viele Dinge über regenerative Energien erfahren konnte. Durch die dort zu sehenden Modelle konnte ich besser verstehen, wie die Solarenergie funktioniert. Ich habe meine Ziele, gut in der Gruppe mitzuarbeiten, den Bau des funktionierenden Solarautos und die pünktliche Abgabe der Arbeitsmappe, erreicht (...).“*

In der zweiten Phase (zehnte Klasse) wird das Denken mehr als selbstständige, innere Tätigkeit erlebt. Erlebnisse werden vertieft. Das Denken verbindet die Erfahrung mit einem Begriff. Gesetzmäßigkeiten und kausale Zusammenhänge werden entdeckt.



Nun erwacht nach W. Rauthe die „intellektuelle“ oder „theoretische Urteilskraft“, das Urteil wird mehr nach innen gerichtet. In der Selbstwahrnehmung tritt die eigene Identität des Jugendlichen deutlicher in Erscheinung, indem er sich mit seinen Urteilen stärker gedanklich verbindet. Es entsteht Sicherheit im Selbsterleben.

Zum Vermessungspraktikum der 10. Klasse schreibt ein Schüler: *„Ich konnte mit einem Theodolit, einem Maßband und einem Winkelmesser gut umgehen. Ich gab mir bei allen Arbeiten Mühe. Das Führen des Protokolls gelang mir zufriedenstellend. Die Freundlichkeit und Konzentration bei der Arbeit fiel mir bisweilen etwas schwer, wenn es Fehler zu korrigieren gab, Messungen wiederholt oder eine Zeichnung neu angefertigt werden musste. Ich konnte jedoch gut in der Gruppe arbeiten und schwierige Situationen wurden in Teamwork gemeistert. Auch in*

Punkto Selbstständigkeit zeigten sich bei mir gute Ergebnisse. Es war nicht schwer für mich, die Rechnungen und Formeln, die man für die Landvermessung braucht, zu verstehen, jedoch hatte ich Schwierigkeiten, mit den ausgerechneten Werten eine Zeichnung zu erstellen, was sich auch in der Abschlussarbeit widerspiegelte. Unsere Gruppe harmonierte sehr gut und insgesamt liefen die Arbeiten zufriedenstellend und fielen mir leichter, als ich es vorher erwartet hatte (...).“

In den verschiedenen Schülerreflexionen zum Vermessungspraktikum zeigt sich eine klare Sachbezogenheit, Fehler werden erkannt, die gegenseitige Arbeit im Team wird anerkannt und wohlwollend kritisch hinterfragt.

In der dritten Phase (elfte Klasse) wird das Urteil immer persönlicher, das Gefühl und die innere Anteilnahme am Schicksal anderer Menschen spiegelt sich im Urteil des jungen Menschen wider. Dem Jugendlichen öffnet sich eine seelische Welt und er entdeckt die eigene seelische Innerlichkeit. Es entsteht nach W. Rauthe die „durchlebte“ oder auch „beseelte Urteilskraft“. Die Morgenröte des Ichs glänzt gleichsam auf. So schreibt eine Schülerin über ihr Berufspraktikum der 11. Klasse in einer Anwaltskanzlei: „Mein Praktikum habe ich nicht wegen eines zukünftigen juristischen Berufswunsches gemacht, sondern eher um allgemein mehr über diesen Beruf zu erfahren. Abgesehen von dem Erlernen bestimmter Regeln und Fakten im Justiz-

wesen wurde mir ermöglicht, Einsicht in den Umgang mit Menschen innerhalb des beruflichen Alltags zu gewinnen. Oftmals ist im Umgang, beispielsweise mit den Mandanten, aber auch vor Gericht ein gutes Einfühlungsvermögen besonders hilfreich.

Auch wurde mir bewusst, wie wichtig „bloßes Zuhören“, ohne sofortige Einmischung sein kann und wie viel man letztendlich dadurch erfährt. Wichtig ist auch, ein gegenseitiges Vertrauen herzustellen. Positiv ist, dass ich vieles von dem Erlernen auch nach meinem Praktikum in meinem Alltag nutzen kann (...).“

Ein anderer Schüler schreibt: „Durch das Praktikum habe ich einen Eindruck von dem Leben in einer Psychiatrie gewonnen und wie man den Leuten helfen kann, in ihr altes Leben zurück zu finden.“



Ich selbst kann nur sagen, dass mir der Umgang mit den Patienten gezeigt hat, dass man vor jedem einen gewissen Respekt haben muss, auch wenn er noch so gestört erscheinen mag. Jeder Mensch hat Respekt verdient für das, was er war, ist und noch sein wird, egal wie alt oder krank er auch ist. Andere zu respektieren und Verantwortung gegenüber seinen Mitmenschen zu zeigen, das hat mir mein Praktikum gezeigt (...).“

Erst in der zwölften und dreizehnten Klasse reift das Urteil zu seiner vollen Entfaltung heran. In dieser letzten Phase erlebt der Jugendliche deutlich die Willenskraft des Ichs. Das Gefühlsurteil kann jetzt mit dem eigenen Willen ergriffen werden. Das Ich steuert das Zusammenspiel von Denken, Fühlen und Wollen. Es hat sich nach W. Rauthe die „individualisierte Urteilskraft“ entwickelt. Lebensideale und Ziele, sowie Impulse in der eigenen Biographie treten in Erscheinung. Das individualisierte Urteil ermöglicht es dem Jugendlichen, existentielle Entscheidungen zu treffen und hat damit auch eine ethische Qualität. Der Jugendliche wirkt authentisch in dem, was er tut und strebt nach Selbstverwirklichung.

So schreibt eine Schülerin der zwölften Klasse zur Themenwahl ihrer Jahresarbeit in ihrem Tagebuch: „Ein kleines, offenes Geheimnis vorab: Schon ein Jahr, bevor wir unser Thema für die Jahresarbeit wählen mussten, saß ich an einem schönen Nachmittag mit meiner Mutter zusammen. Wir tranken Cappuccino und quatschten über dies und das, darunter natürlich auch wieder sinnloses Zeug

(das macht Spaß mit ihr). Da wir ja auch schon seit vielen Jahren Buddhisten sind, meine Eltern ja schon seit gut zwölf Jahren, waren natürlich buddhistische Themen darunter. Danach kam die Frage, ob ich denn schon wüsste, was ich als Jahresarbeit nehmen möchte.

Große Ahnung hatte ich noch keine, aber man könnte ja mal einen Stupa bauen. Nun ging es in der Schule ernsthaft an die Auswahl eines Themas für die Jahresarbeit. Ich überlegte hin und her. Was sollte ich nehmen? Zu dieser Zeit habe ich mich auch ein wenig mit Traumdeutung beschäftigt, mir kam aber auch die Idee eines Stupa-Baus wieder in den Sinn. Es ging über eine Woche so, dass ich mich einfach nicht entscheiden konnte. Wie ein Geistesblitz kam es dann am Ende der Woche: Ich fragte mich mit einem Mal, warum es für mich nicht von Anfang an klar war, dass ich den Bau eines Stupas nehme. Und so wählte ich mein Thema: Bau und Geschichte des Stupa. Ich hatte ja keine Ahnung.....!“

Am Ende ihrer Jahresarbeit blickt diese Schülerin zurück und schreibt: „Es war also wohl ganz gut, dass ich vor einem Jahr dachte, ich würde „mal eben“ einen Stupa bauen. Man sieht ja nicht, was da alles drin steckt und wie viel organisatorischer Aufwand das ist (und welche Kosten da zusammenkommen)!

Jetzt weiß ich auch, warum alle in den buddhistischen Zentren immer so erstaunt waren, wenn ich mich vorstellte und erzählte, was ich da baue. Viele haben es gewusst, was das für eine Arbeit ist und was alles so im Stupa drin ist, manche

haben ja auch schon mal an einem mitgebaut. Von vielen Leuten wurde ich überhaupt nicht ernst genommen, eben weil ich nur ein „kleines Schulumädchen“ war und kein etablierter, finanzstarker Verein dahinter steckte. Das war nicht leicht, bestimmt nicht. Ich habe es trotzdem immer wieder geschafft.

Ich hatte dreimal den Drang, meine Jahresarbeit hinzuschmeißen. Das letzte Mal überkam mich dieses Gefühl etwa Mitte März, als ich dachte: „Das war’s, ich habe keinen Lama, der den Stupa einweihen wird! Ich kann das nicht und jemand anders wird es nicht tun.“ Ich saß da und fragte mich nach dem Sinn des Ganzen.

Zum Glück kam immer wieder jemand, der mir ordentlich Mut machte, mich in den Arm nahm oder mir einfach direkt sagte, warum es sich auf jeden Fall lohne, weiterzumachen. Ich denke, das waren sehr wichtige Prozesse, und ich bin froh, dass ich nicht einfach mein Thema gewechselt habe, weil ich dachte, ich könne das nicht. Dadurch lernt man auch Disziplin, wenn auch auf die heftigere Art. Man glaubt aber gar nicht, wie sehr diese Mut-Zusprüche helfen. Was es bedeutet, wenn jemand sagt: „Ach, das schaffst du“ oder „ich glaub absolut an dich und deine Stärke“. Das sagt man oft auch nur einfach so, weil es vielleicht höflich ist, dennoch hat es mir enorm geholfen.

Ich habe auch eine Menge gelernt. Nicht nur das Handwerkliche (früher war ich nicht so toll im Werkunterricht, bestimmt nicht), sondern auch das Organisatorische. Ich weiß auch noch, wie ich vor einem Jahr vor dem Telefon saß, wenn ich

einen fremden Menschen anrufen sollte. Ich saß zehn Minuten davor und hab mich nicht getraut. Das klingt jetzt schon sehr lustig, aber das war wirklich so. Ich denke auch, dass die Arbeit meinem Selbstbewusstsein geholfen hat und mir eine Menge gebracht hat, über das ich mir jetzt noch gar nicht so im Klaren bin. Mittlerweile kann ich sogar mit berühmten, viel beschäftigten Lamas reden, ohne zu stottern oder sofort loszuheulen!

Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie es jetzt – danach – sein wird. Der Stupa ist fertig. Was fange ich denn jetzt mit meiner Zeit an? Keine Ahnung, ob ich noch mit „Freizeit“ umgehen kann.

Aber bis dahin dauert es noch ein wenig: Ich soll noch Artikel für zwei buddhistische Zeitschriften schreiben und bin für die Sommerferien eingeladen worden; Besuche bei Karmapa und dem Dalai Lama stehen auf dem Programm! Ja, und meine Jahresarbeit wird in Buchform erscheinen.

Fest steht wohl, dass die Arbeit an diesem „buddhistischen Mandala“ mein Leben ziemlich auf den Kopf gestellt hat, auch meine Zukunftsplanung. Ich weiß nun, dass ich mir ein Leben ohne die buddhistische Lehre und die engere Zusammenarbeit mit den Lamas eigentlich nicht mehr vorstellen kann.

Nach dem Abitur werde ich (voraussichtlich in Bonn) Buddhismus, Tibetologie und Indologie studieren.

Auch wenn es sehr stressig und aufreibend war, ich bin froh, dass ich nicht aufgegeben habe - und es geschafft habe!

Es hat meistens Spaß gemacht. Wo es nicht freudvoll war, ist es sehr lehrreich gewesen. Eine Art Schnellkurs zum Erwachsenwerden. Eine gute, wichtige Erfahrung. Und: es war ein wirklich aufregendes Jahr!“

Der Bericht zeigt deutlich, wie die Schülerin in der eigenen Seele die Willenskraft des Ich erlebt. Ihre Lebensideale und Impulse treten in Erscheinung. Es hat sich nach W. Rauthe die „individualisierte Urteilskraft“ entwickelt, die es ihr ermöglicht, existentielle Entscheidungen zu treffen.

Die Schüler/Innen haben den Weg vom geführten zum eigenständigen Lernen beschritten und in der Reflexion wesentliche Erkenntnisse für den eigenen Lebensweg gewonnen.

Fast ohne Ausnahme erscheint dieser biographische Bezug in den *Schülerreflexionen* zu den Jahresarbeiten der 12. Klasse. Wir haben in der langjährigen Praxis festgestellt, dass solche *Schülerreflexionen* nichts mit Selbstbespiegelung oder mit einem „kontemplativen Egoismus“ (Steiner) zu tun haben. Sie verhelfen dem Jugendlichen jedoch, nicht nur in Hinblick auf die Welterfahrung, sondern vor allem auch auf die eigene Biographie und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen urteilsfähig zu werden.



## Das Abschlussportfolio in der Praxis

### Ein Schülerbericht

Das Abschlussportfolio der Waldorfschulen hat eine deutliche Veränderung der Lernkultur herbeigeführt, die in erweiterten Lehr- und Lernformen wiederzufinden ist. Das selbständige und eigenverantwortliche Lernen hat sich auch auf den Bereich der Leistungsbewertung ausgedehnt. Im Sinne von Mündigkeit blieb die eigene Lernleistung nicht länger Objekt fremder Beurteilung, sondern wurde zum Instrument der eigenen Reflexions- und Bewertungsprozesse. In einem Erfahrungsbericht über sein Abschlussportfolio schreibt ein Schüler der Rudolf Steiner Schule in Bochum:

*„Das Abschlussportfolio an unserer Schule bietet jedem Schüler die Möglichkeit, schöne und wichtige Momente, Projekte und Events in einem Rückblick und in einer Selbstreflexion auf Papier zu bringen, und es für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung zu nutzen oder es einfach als Erinnerungsdokument an die Schulzeit in späteren Jahren wieder aufzugreifen.“*

*Das Abschlussportfolio enthält die obligatorischen Zeugnisse und Kompetenznachweise der schulischen Aktivitäten, wie z.B. das Schauspielprojekt und die Jahresarbeit sowie die fakultativen Kompetenznachweise, bei denen auch außerschulische Aktivitäten, wie z.B. Sport, Musik, Weiterbildungen*

*u.ä. ergänzend zum schulischen Portfolio zugefügt werden können und das Abschlussportfolio somit sehr persönlich, vielseitig und lebendig machen.*

*Für mein Abschlussportfolio habe ich die wesentlichen Themen, wie Schauspielprojekte, den Künstlerischen Abschluss, die Halbjahres- und Jahresarbeit sowie Praktika bearbeitet. Zudem habe ich freiwillige Rückblicke zu meinen Werkstücken in den Fächern Schreibern, Plastizieren und Schneidern angefertigt sowie Rückblicke zu meiner sportlichen Karriere im Mountainbikesport, zu meinem zweiten Hobby „Schlagzeug“ und zu einer Weiterbildung bei der Deutschen Schülerakademie verfasst.*

*Insgesamt habe ich somit einen Gesamtüberblick mit den wichtigsten Themen meiner Schullaufbahn sowohl auf schulischer als auch auf privater Ebene zusammengestellt. Hierauf kann ich stets zurückgreifen, um z.B. bei einer Praktikums- oder Stellenbewerbung auf meine bislang erworbenen Kompetenzen hinzuweisen. Dabei wird die Richtigkeit der einzelnen Dokumente des Portfolios dadurch gewährleistet, dass es sich um eine nach DIN zertifizierte Abschlussdokumentation der Rudolf Steiner Schule in Bochum handelt.*

*Das Schreiben der einzelnen Berichte erfordert, neben der Bewältigung der eigentlichen schulischen Arbeiten, einen zusätzlichen Aufwand, der sich jedoch rechtfertigt, wenn man das fertige Abschlussportfolio ausgehändigt bekommt. Es ist im Grunde ein Ausdruck meiner Persönlichkeit. Außerdem ist beim Schreiben der einzelnen Berichte positiv her-*

*auszustellen, dass mir der Rückblick noch einmal das Projekt vor Augen geführt hat und mich dazu bewegte, die eine oder andere Aktivität oder Tätigkeit noch mal zu überdenken, so nach dem Motto „Das nächste Mal mach ich es lieber so oder so...“.*

*Zudem war mit jedem einzelnen Abschlussbericht auch ein persönlicher Abschluss verbunden, d. h. ich konnte mit ruhigem Gewissen und einem gewissen Stolz das jeweilige Projekt beenden. Ich konnte sozusagen ein positiven und erkenntnisreichen, mit neuen Erfahrungen gefüllten Schlussstrich ziehen und mich einem neuen Thema widmen.*

*Ich bin sehr zufrieden mit den von mir gewählten Projekten und stöbere ab und zu durch meine Mappe. So erinnere ich mich an schöne Ereignisse, die mit den Projekten verbunden waren, aber auch an die aufgetretenen Probleme, die ich alleine oder mit Hilfe anderer bewältigt habe. Ich bin sehr froh, dass ich mit dem Abschlussportfolio eine Abschlussdokumentation habe, die meine Kompetenzen aufzeigt und die ich für eine Praktikums- oder Stellenbewerbungen nutzen kann und die mich immer an meine Schullaufbahn erinnert.“*

Weitere Erfahrungsberichte, Ergebnisse und Reaktionen zum Abschlussportfolio befinden sich auf der DVD: Abschlussportfolio (Waldorfabschluss): Ergebnisse und Reaktionen, Wissenschaft, Wirtschaft, Schule (zu bestellen [www.waldorfbuch.de](http://www.waldorfbuch.de))

## Literaturhinweise:

**Bohl, T.:** *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim und Basel 2004

**Brater, M.:** *Haselbach, D.; Stefer, A.: Kompetenzen sichtbar machen.*

*Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*, Frankfurt a. M. 2010

**Chomsky, N.:** *Explanatory Models in Linguistics*. In: Nagel; P. Suppes & A. Traski (Hrsg.) *Logic, Methodology and Philosophy of Science, CA*, pp. 528-555, Stanford 1962

**Enggruber, R.; Bleck, C.:** *Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming*, Dresden 2005

**Erpenbeck, J.; Heyse, V.:** *Die Kompetenzbiographie. Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*, Münster 1999

**Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.):** *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003

**Europäische Kommission:** *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*.

Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, (KOM(95) 590), 1995

**Fucke, E.:** *Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters, Zur Lehrplankonzeption der Klasse 6 bis 10 an Waldorfschulen*, Stuttgart 1991

**Gelhard, A.:** *Kritik der Kompetenz*, Zürich 2011

**Gillen, J.:** *Kompetenzanalysen als Beitrag zur Förderung von Kompetenzentwicklung*, Hamburg, 2006

**Götte, W.M.; Loebell, P.; Maurer, K.-M.:** *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*, Stuttgart 2009

**Hattie, John A. C.:** *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London 2009

**Hentig, H.:** *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart 1980

**Houten, C. van:** *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*, Stuttgart 31999

**Kaufhold, M.:** *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*, Wiesbaden 2006

**Köhler, H.:** *Jugend im Zwiespalt, Eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher*, Stuttgart 1990

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008

**Loebell, P.:** „Kompetenzen“ in der Waldorfschule,

in: *Erziehungskunst* 1/2009, S. 33-39

**Maurer, K.M.:** *Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards*,  
in: *Erziehungskunst* 11/2006, S.1165-1174

**Maurer, K.-M.:** *Was haben Kompetenzen und Portfolio in der Waldorfpädagogik zu suchen?*,  
in: <http://www.erziehungskunst.de/artikel/forum/was-haben-kompetenzen-und-portfolio-in-der-waldorfpaedagogik-zu-suchen/>, März 2012

**Rauthe, W.:** *Stufen der Urteilskraft, Praktische – theoretische – beseelte – individualisierte Urteilskraft*, in: *Zur Menschenkunde der Oberstufe, Gesammelte Aufsätze*, Stuttgart 1990

**Rittelmeyer, C.:** *Bildung, Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart 2012

**Roth, H.:** *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2*, Hannover 1971

**Schulte Hemming, A. (Hrsg.):** *Wissen, was ich kann, Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen*, Münster 2010

**Selg, P.:** „Eine grandiose Metamorphose“, *Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters*, Dornach 2005

**Steiner, R.:** *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302*, Dornach 1978

**Steiner, R.:** *Erziehungsfragen im Reifealter, Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts, GA 302a*, Dornach 1983

**Steiner, R.:** *Theosophie, GA 9*, Dornach 200332

**Triebel, C.:** *Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention, Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching*, München 2009

**Vries, F. de:** *Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen*, Stuttgart 2011

**White, R.W.:** *Motivation reconsidered: The concept of Competence*,  
in: *Psychologica Review* Vol 66, 1959, S. 297-333

**Winter, F.:** *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Hohengehren 2004

### Internet

Website APF-Waldorf: [www.apf-waldorf.de](http://www.apf-waldorf.de)

Website IBAK: [www.competences.info/ibak.de](http://www.competences.info/ibak.de)

Website Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenzfeststellungsverfahren>



**APF-Waldorf**  
Koordinationsgruppe Abschlussportfolio

---

Kontaktadresse:  
Wagenburgstraße 6  
70184 Stuttgart  
Tel.: +49-(0)711-2104221

E-Mail:  
[info@apf-waldorf.de](mailto:info@apf-waldorf.de)

[www.apf-waldorf.de](http://www.apf-waldorf.de)

Januar 2016



In Kooperation mit dem  
Bund der Freien Waldorfschulen