

Arbeitend lernen – lernend arbeiten.

Online-Studium

**Anleitung zur Studienmethode der Online-Unterlagen
mit Kompetenzraster zur Bewertung**

Institut für Praxisforschung, Solothurn (Schweiz)

Stand: Juni 2015

Autor: Dr. Thomas Stöckli

Mitarbeit bei der Entwicklung des Online-Studiums *Arbeitend lernen*: Gerwin Mader

Redaktionelle Mitarbeit: Karin Gaiser

Inhalt

Leitgedanke.....	3
Konferenzen als «fortlaufende lebendige Hochschule» – Vorwort.....	3
Begründung und Voraussetzungen	4
Kompetenznachweise	5
Inhalte der in die Schule integrierten Lehrerfortbildung.....	6
Einführung in die Grundlagen der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung.....	6
Innovationsfelder	8
1. Grundlagenstudium.....	8
2. Gesellschaftskunde, politische Bildung und interkultureller Unterricht	8
3. Schülerfirma	9
4. Polaritätspädagogik und Lebenslernen	10
Literaturverzeichnis.....	12
Anhang: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.....	15

Leitgedanke

Diese Lehrerkonferenzen sind nicht nur etwa dafür bestimmt, um den Schülern Zeugnisse vorzubereiten, um sich über die Verwaltungsangelegenheiten der Schule zu beraten und dergleichen [...], sondern diese Schulkonferenzen sind eigentlich *die fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium* [Hervorhebung Thomas Stöckli]. Das sind sie dadurch, dass für den Lehrer wiederum jede einzelne Erfahrung, die er in der Schule macht, zum Gegenstand für seine eigene Erziehung wird.

Rudolf Steiner, Ilkley, 17. August 1923 (Steiner 1973: 241)

Konferenzen als «fortlaufende lebendige Hochschule»

Vorwort

Auf den folgenden Seiten wird ein Weiterbildungskonzept für Oberstufenlehrer an Waldorfschulen vorgestellt, das sich in seiner Grundanlage und seinem inhaltlichen Profil entschieden von den bisherigen Angeboten abhebt. Ziel dieses Studiums ist, einerseits eine neu konzipierte Form der in den Schulalltag integrierten Lehrerfortbildung vorzustellen, andererseits die zum Weiterbildungskonzept gehörenden Inhalte einzuführen.

Eine zeitgemäße Waldorfpädagogik lebt davon, dass die pädagogisch-didaktischen Grundlagen kontinuierlich zu neuen methodisch-didaktischen Konzepten weiterentwickelt werden. Mit Blick auf das Selbstverständnis von Waldorfpädagogen, die ihr pädagogisches Handeln nicht von außenstehenden Experten bestimmen lassen, sondern stets von den konkreten Bedürfnissen der anvertrauten Kinder und Jugendlichen ableiten, müssen Lehrpersonen in die Lage versetzt werden, selbst pädagogische Entwicklungsarbeit zu leisten. Rudolf Steiner hat die Lehrerkonferenzen als dafür geeignetes Forum vorgesehen und sie aus diesem Grund als die «fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium» bezeichnet.

Pädagogische Entwicklung und berufliche Fortbildung verschränken sich und befruchten sich gegenseitig. **Die pädagogische Entwicklungsarbeit wird Teil einer in den Schulalltag integrierten Weiterbildung.**ⁱ

Das neue Weiterbildungskonzept: In die Schule integrierte Lehrerfortbildung

Begründung und Voraussetzungen

Damit ein innovatives Oberstufenprojekt umgesetzt werden kann, bedarf es **spezifischer Kompetenzen im jugendpädagogischen Bereich**. Dazu gehört eine **forschende Grundhaltung**, verbunden mit der Bereitschaft, ständig neue pädagogische Kenntnisse zu erwerben bzw. das vorhandene praktische Wissen zu vertiefen. Dies muss **parallel zur Unterrichtstätigkeit** in einer neu konzipierten praxisorientierten Weiterbildung erfolgen.

Um größtmögliche Verbindlichkeit zu gewährleisten, sollen diese Forschungsprozesse kompetent durchgeführt und auch dokumentiert werden. Dabei müssen gewisse Mindestvoraussetzungen wie systematisches Vorgehen, eine Vereinbarung über verwendete Methoden und eine **kritische Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse im offenen Dialog** eingehalten werden. Durch diesen Prozess entstehen wichtige Grundlagen, die in mündlicher oder schriftlicher Form auch Behörden oder Vertretern der Öffentlichkeit präsentiert werden können, was nicht zuletzt mit Blick auf die Sicherung der Finanzierung des Schulprojekts bedeutsam sein kann.

Dem Weiterbildungskonzept liegen die Überlegungen zur zeitlichen Perspektive des Kompetenzerwerbs von Götte u.a. (2009) zugrunde. Die Autoren gehen in ihrem Standardwerk davon aus, dass Kompetenzen zwar in einer Schulung veranlagt werden können, anschließend aber zu realen Anlässen durch die «Performanz» (sachgemäße Umsetzung des Wissens im Handeln) langfristig geübt und gefestigt

werden müssen und so zu einem komplexeren Wissen und Durchschauen vorher unerkannter Zusammenhänge führen (vgl. Götte u.a. 2009: 43–59).

Kompetenznachweise

Wie bereits ausgeführt, geht die pädagogische Forschungsarbeit mit der Kompetenzerweiterung des Pädagogen einher. Als «Kompetenzen» gelten in Anlehnung an die maßgebliche Publikation für den Waldorflehrplan von Götte, Loebell und Maurer (2009) jene «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» (Enggruber und Beck 2005, zit. n. Götte u.a. 2009: 18). Mit Blick auf das lebenslange Lernen der Lehrpersonen soll der Prozess des Kompetenzerwerbs dokumentiert werden. Anders als bei Weiterbildungen üblich muss der Nachweis über die erworbenen Kompetenzen im vorliegenden Weiterbildungskonzept nicht zwingend in Form von schriftlichen Arbeiten erfolgen, da diese erfahrungsgemäß allzu leicht von der eigentlichen pädagogischen Tätigkeit ablenken. Es ist vielmehr das Ziel der vorliegenden Weiterbildung, die ausgewiesenen Kompetenzen in der «Performanz» nachzuweisen. Denn erst durch «die konkrete Handlung unter den besonderen Bedingungen einer Situation» wird «eine [der Handlung] zugrunde liegende Kompetenz» überhaupt sichtbar (Götte u.a. 2009: 29). Für den Kompetenznachweis ausschlaggebend ist daher die **nachvollziehbare Dokumentation der konkret erzielten Ergebnisse**, die z. B. in Form von Rückmeldungen durch Kollegen, sogenannte Critical Friends oder die Jugendlichen selbst erbracht werden kann. Die vorgenommene Selbstbewertung des Forschungsvorhabens wird durch das Institut für Praxisforschung in einer Fremdbewertung gespiegelt.

Die nachgewiesenen Kompetenzen werden den **Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen** zugeordnet. Der EQR richtet den Fokus auf die erworbenen Kompetenzen und fördert somit den unkomplizierten Vergleich von persönlichen Kompetenzprofilen (vgl. Europäische Kommission 2014 sowie Anhang 1).

Weitere Teilnehmer an diesem Aus- und Weiterbildungskonzept sind die **Eltern**, die als Hauptakteure und Dialogpartner im Erziehungsprozess bewusst einbezogen werden. Ihre Teilnahme versteht sich im Sinne einer Zusatzausbildung, die ihnen als «Erziehungspraktiker» die Möglichkeit gibt, ihre Kenntnisse praxisorientiert und konkret in Zusammenarbeit mit anderen pädagogisch Tätigen zu vertiefen.ⁱⁱ

Zukunftsperspektiven

Durch das Benchmarking mittels EQR ergibt sich die Möglichkeit einer späteren Akkreditierung der in die Schule integrierten Weiterbildung.

Inhalte der in die Schule integrierten Lehrerfortbildung

Eine zeitgemäße Jugendpädagogik erfordert von den Lehrpersonen nicht nur ein entsprechendes Weiterbildungsangebot, sondern vielmehr die Entwicklung methodisch-didaktischer Mittel, die den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht werden.

Einführung in die Grundlagen der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung

Schulungselemente

Es gehört zum Grundverständnis der Waldorfpädagogik, dass Lehrpersonen nicht pädagogische und didaktische «Rezepte» anwenden, sondern mit einem **intuitiven Zugang als «Erziehungskünstler»** die geeigneten pädagogischen Maßnahmen aus der Begegnung mit den Jugendlichen heraus und mittels der vertieften Reflexion fortdauernd hinterfragen, evaluieren und weiterentwickeln. Wie der Unterricht zu gestalten ist, muss im Sinne einer **allgemein verbindlichen Grundlage in Leitgedanken festgehalten** werden. In der konkreten Ausgestaltung und

Umsetzung soll der Unterricht aber durch die Lehrpersonen geprägt und letztlich auch verantwortet werden. Ein sachgemäßes pädagogisches Handeln setzt demnach weniger konkretes Wissen über didaktische Instrumente voraus als vielmehr einen **bewussten Umgang mit den Methoden einer anthroposophisch erweiterten Praxisforschung** mit ihrem Verständnis des Lehrers als pädagogischer Forscher.ⁱⁱⁱ

Auf der Grundlage des Handbuchs für anthroposophisch erweiterte Praxisforschung^{iv} soll eine **theoretische und praktische Einführung in die anthroposophisch erweiterte Praxisforschung** erfolgen. Nach der eingehenden Beschäftigung mit den Grundlagen der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung (insb. Kapitel 3.2. und 6.2. im Handbuch) sowie deren Methoden (Teil 2, insb. Kapitel 10) sollen die angehenden Lehrpersonen ein kleines Praxisforschungsprojekt aus einem der Innovationsfelder konzipieren und umsetzen. Im Sinne eines *‹learning by doing›* vertiefen sie dadurch ihre Kenntnisse der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung, die als Methode für die weiteren Schulungselemente unabdingbar sein werden. Zugleich leisten sie mit ihrem Forschungsprojekt einen **Beitrag zur Schul- und/oder Unterrichtsentwicklung.**^v

Ausbildungsziele und dazugehörige Kompetenzen

Kompetenz	EQR-Niveau
Die Lehrperson verfügt über ein Grundverständnis der Methoden der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung und kann diese bei der Umsetzung im Rahmen eines eigenen kleinen Forschungsprojekts anwenden.	
Die Lehrperson erkennt für die eigene Entwicklung relevante Forschungsfragen , deren Bearbeitung zugleich der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung dienlich ist. Sie findet Anschluss an die Forschungsprojekte anderer Kollegiumsmitglieder.	

Innovationsfelder

1. Grundlagenstudium

Ausbildungsziele und dazugehörige Kompetenzen

Kompetenz	EQR-Niveau
Die Lehrperson hat das Studienmaterial «Arbeitend lernen ...» systematisch studiert (Studienabschnitte 1–10) und die Grundlagen verstanden. Sie kann die wichtigsten Punkte zusammenfassen und in einen Bezug setzen zur heutigen Zeit (makrosozial), zum eigenen institutionellen Kontext (mesosozial) und im persönlichen Bereich (mikrosozial).	
Die Lehrperson ist in der Lage, ausgehend von diesen Ideen der sozialen Dreigliederung diese schriftlich in einem Artikel zusammenzufassen, ein eigenes Projekt zu planen und dem Institut für Praxisforschung (schriftlich) und Interessierten auch mündlich zu präsentieren (z. B. an einer Lehrerkonferenz).	

2. Gesellschaftskunde, politische Bildung und interkultureller Unterricht

Schulungselemente

Über eine klassische «Wirtschaftskunde» hinaus, die von den Erfahrungen im Betrieb ausgehend entwickelt wird, gehört eine zeitgemäße Sozial- bzw. Gesellschaftskunde dazu, die verdeutlicht, dass Wirtschaft nicht isoliert von anderen Gesellschaftsbereichen wie Politik und Kultur gedacht werden kann. In dieser **praxisnahen Sozialkunde** sollen bei aller Verankerung im Bestehenden explizit auch Alternativen zum Status quo, insbesondere Rudolf Steiners Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus, zur Sprache kommen.^{vi}

Ausbildungsziele und dazugehörige Kompetenzen

Kompetenz	EQR-Niveau
Die Lehrperson interessiert sich in Verbindung mit dem anthroposophischen Sozialimpuls heraus für politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zeitfragen , kann diese zu der Lebensrealität der Jugendlichen in Bezug setzen und aus der Erkenntnis ihrer Bedürfnisse pädagogisch angemessen darauf eingehen.	
Die Lehrperson ist in der Lage, Zeitfragen von der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen her zu behandeln und in ihnen ein Verständnis anzulegen, das sie zu demokratischem Handeln befähigt .	

3. Schülerfirma

Schulungselemente

Im Rahmen des Orientierungsjahres (10. Schuljahr) leisten die Jugendlichen **Einsätze in einer Schülerfirma**. Dadurch findet eine **erste Annäherung an die Welt des realen Arbeitens** statt, die später in den Praktika und der Berufsausbildung vertieft wird. Zugleich wirkt das gemeinsame Projekt, an dem die gesamte Klasse beteiligt ist, als Ausgleich zu einem stark individualisierten Unterricht **gemeinschaftsbildend**.^{vii}

Im Rahmen der Schulung wird das gesamte Kollegium in die Thematik des produktionsorientierten Lernens eingeführt und die einzelnen **Lehrpersonen mit ihren Verantwortlichkeiten vertraut** gemacht. Die Gesamtverantwortung und Koordination der Schülerfirma muss einer pädagogisch versierten und im Idealfall mit dem anthroposophischen Sozialimpuls vertrauten Person anvertraut werden, die diesen Aspekt des Schulkonzepts, angeregt durch die entsprechende Arbeitshilfe des Instituts für Praxisforschung (vgl. Stöckli und Weber 2013b), umsetzt und die einzelnen Schritte mit den Methoden der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung reflektiert. Die Schülerfirma soll darüber hinaus aber durch die einzelnen Lehrkräfte **für den immersiven und inzidentellen Erwerb von**

Fachkompetenzen genutzt werden.^{viii} Die entsprechenden Fachlehrer arbeiten eng mit der für die Schülerfirma verantwortlichen Person zusammen und richten ihren Unterricht in sinnvoller Weise nach den Anforderungen der Schülerfirma aus.

Ausbildungsziele und Kompetenzen

Kompetenz	EQR-Niveau
Die Lehrperson kennt die Bildungsziele des produktionsorientierten Lernens und die realen Abläufe in der Schülerfirma. Sie kann das methodisch-didaktische Instrument in den Gesamtkontext des anthroposophischen Arbeitsbegriffs verorten.	
Die für die Schülerfirma verantwortliche Person verfügt über Grundkenntnisse des Wirtschaftslebens (Buchführung, Finanzwesen, Rechtsformen), kennt sich in Führungsaufgaben aus und kann die Schüler unter Berücksichtigung der Bildungsziele des produktionsorientierten Lernens beim eigenverantwortlichen Management der Firma anleiten .	
Die Fachlehrpersonen entwickeln, in Rücksprache mit der für die Schülerfirma verantwortlichen Person und unter Berücksichtigung pragmatischer wie menschenkundlicher Lernziele, Arrangements, die dem immersiven und inzidentellen Kompetenzerwerb durch die Schüler förderlich sind .	

4. Polaritätspädagogik und Lebenslernen

Schulungselemente

Im Jugendalter werden Lehrer gemäß dem Grundverständnis der Waldorfpädagogik zu «**Hebammen**» **bei der Ich-Geburt der Jugendlichen** (vgl. Brater in Stöckli 2011: 297–298). Die «Welt», die die Schüler durch ihre Betriebseinsätze erfahren, führt zu einer **Spannung zwischen dem sich ausbildenden Ich und der Gemeinschaft**, die sowohl den Klassenverband als auch weitere Gruppen, denen sich ein Jugendlicher zugehörig fühlt, umfassen kann. Die Fokussierung auf qualifizierende Abschlüsse sowohl im Berufsfeld als auch in der Allgemeinbildung zwingt die Schüler im Unterricht zu einer Spezialisierung, die Lernformen bedingt,

welche **das Erlebnis des Individuellen stark betonen**. Dem muss auf einer anderen Ebene entgegengewirkt werden, indem **gemeinschaftsbildende Erlebnisse für den Klassenverband** geschaffen werden. Es gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrpersonen in der Oberstufe, den Jugendlichen durch spezifische pädagogische und didaktische Instrumente darin zu unterstützen, diese **Polaritätserfahrung im Sinne des Lebenslernens in eine eigenständige Lernerfahrung umzuwandeln**.

Im Rahmen dieser Schulung findet eine **vertiefte Auseinandersetzung mit der Polaritätspädagogik und dem Lebenslernen** statt, auf deren Grundlage jede Lehrperson für ihren Unterricht geeignete Instrumente entwickelt, die dem Ziel der Polaritätspädagogik, eine umfassende Allgemeinbildung, dienlich sind. Diese Mittel werden im gegebenen Zeitraum reflektiert und evaluiert. Ein möglicher Zugang bietet das **übergeordnete Ausbildungsziel des «Lebensunternehmers»** (vgl. Stöckli und Weber 2013a). Hintergrund dieses Ausbildungsziels ist eine an Steiner orientierte **Neukonzeption der menschlichen Arbeit**.

Ausbildungsziele und Kompetenzen

Kompetenz	EQR-Niveau
Die Lehrperson verfügt über ein Grundverständnis der Polaritätspädagogik und des Lebenslernens, das über das pragmatische Lernen in Schule und Betrieb hinaus auf einer höheren Ebene zu einem neuen Verständnis von Lernen und Arbeit (im Sinne der Grundkompetenz des Lebenslernens) gesteigert wird. Die Lehrperson kann diese Form des informellen, nicht institutionalisierten Lernens in ihrem eigenen Leben reflektieren.	
Die Lehrperson kennt nicht nur das schulische Lernen und Arbeiten der Jugendlichen , sondern auch ihre Tätigkeit im Betrieb aus direkter Anschauung . Sie kann dank fundierter Kenntnisse dieser beiden Lebenswelten der Jugendlichen Lernarrangements einrichten, dank derer die Jugendlichen ihre beiden Lern- und Arbeitserfahrungen (im Betrieb und in der Schule) zu einer umfassenden Menschenbildung steigern können.	

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert und Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brater, Michael, Christiane Hemmer-Schanze und Albert Schmelzer (2007): Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Edding, Friedrich, Cornelia Mattern und Peter Schneider (1985): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Eine Rudolf-Steiner-Schule entwickelt eine neue Allgemeinbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Edelstein, Wolfgang, Susanne Frank und Anne Sliwka (Hg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim: Beltz Verlag.

Europäische Kommission (2014): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen [online] http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf. [Zugriff: 08.09.2014].

Götte, Wenzel M., Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer (2009): Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Heydebrand, Caroline von (1978): Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, Neuauflage, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kötter, Dieter (2014): Interkulturell im Brennpunkt. Die Bildungsinitiative IBIS im Stuttgarter Nordosten, in: Erziehungskunst, 5.

Meyer-Dohm, Peter und Peter Schneider (1991): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart: Klett-Verlag für Wissen und Bildung.

Overwien, Bernd und Hanns-Fred Rathenow (Hg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext, Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Pädagogische Sektion am Goetheanum und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen (1996): Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen, Dornach: Verlag am Goetheanum.

Ramm, Beate (2009): Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche, Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Rathenow, Hanns-Fred (2014): Emil-Molt-Kolleg. Eckpunkte ökonomisch-politischer Bildung [online] <http://www.institut-praxisforschung.com/app/download/8153127684/Eckpunkte+%C3%B6konomisch-politischer+Bildung.pdf?t=1401044799> [Zugriff: 08.09.2014]

Richter, Tobias (2006): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schneider, Peter (2006): Waldorfpädagogik als mitteleuropäischer Kulturimpuls, in: Hans Peter Bauer und Peter Schneider (Hg.), Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs, Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 45-104.

Selby, David und Hanns-Fred Rathenow (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Verlag.

Selg, Peter (2005): «Eine grandiose Metamorphose». Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters, Dornach: Verlag am Goetheanum.

Steiner, Rudolf (1973): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, Bd. 307 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher, Berlin: Universitätsverlag TU Berlin.

Stöckli, Thomas (2012a): Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung. Ein Handbuch, Stuttgart: edition waldorf.

Stöckli, Thomas (2012b): LebensLernen. Eine zeitgemässe Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik im Kontext der Polaritätspädagogik, in: Peter Schneider und Inga Enderle (Hg.), Das Waldorf-Berufskolleg. Entwicklung und Ergebnisse einer neuen Oberstufengestaltung der Waldorfschule, Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 171-182.

Stöckli, Thomas, Gerwin Mader und Samuel Weber (2013): Handbuch für die Entwicklung einer interkulturellen Waldorfschule mit dualem Lernen und innovativen Unterrichtsformen, Solothurn: Manuskriptdruck des Instituts für Praxisforschung.

Stöckli, Thomas und Samuel Weber (2013a): Arbeitend lernen – lernend arbeiten. Die Entwicklung des Arbeitens in der Jugendpädagogik Rudolf Steiners, Solothurn: Manuskriptdruck des Instituts für Praxisforschung.

Stöckli, Thomas und Samuel Weber (Hg.) (2013b): Schülerfirmen. Ein didaktisches Mittel im Zusammenhang der Jugendpädagogik auf der Grundlage des pädagogischen und sozialen Impulses Rudolf Steiners, Solothurn: Manuskriptdruck des Instituts für Praxisforschung.

Uhlenhoff, Wilhelm (2007): Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses. Krankheitsbilder und Lebenswege, 3. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Zaráte, Alma de, Jamila Tressel und Lara-Luna Ehrensneider (2014): Wie wir Schule machen. Lernen, wie es uns gefällt, München: Albrecht Knaus Verlag.

Anhang: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Quelle: Modifizierte Darstellung gemäß Europäische Kommission 2014

Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
1	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
2	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Mass an Selbstständigkeit
3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
4	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für

			die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
5	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- und Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistungen und der Leistung anderer Personen
6	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
7	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- und Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
8	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Zitatnachweise

ⁱ Stöckli 2012a, 52-59.

ⁱⁱ Stöckli 2011: 336.

ⁱⁱⁱ Stöckli 2012a: 35-51.

^{iv} Stöckli 2012a.

^v Stöckli 2012a: 65-73.

^{vi} Stöckli und Weber 2013a.

^{vii} Stöckli und Weber 2013b.

^{viii} Stöckli und Weber 2013b: 14