Sibylle Ihm

Oberstufenunterricht an Waldorfschulen

Eine Orientierung für Studium und Praxis

Praxis Waldorfpädagogik

Herausgegeben von Angelika Wiehl

Die Reihe »Praxis Waldorfpädagogik« umfasst Publikationen zu aktuellen Handlungsfeldern der Waldorfschule und des Waldorfkindergartens. Pädagogische Grundelemente werden eingeführt und durch Praxiserfahrungen der Waldorfpädagogik ergänzt. Die Einzelbände sind themenspezifisch aufgebaut und bieten für Ausbildung und Beruf wissenschaftliche und praxisbezogene Handreichungen.

Sibylle Ihm

Oberstufenunterricht an Waldorfschulen

Eine Orientierung für Studium und Praxis

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Prof. Dr. habil. Sibylle Ihm lehrt Allgemeine Didaktik der Waldorf-Oberstufe und Kulturgeschichte an der Alanus Hochschule in Mannheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der antiken und mittelalterlichen Kulturgeschichte sowie der Didaktik der Oberstufe an Waldorfschulen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9153-3 Print

ISBN 978-3-7799-9154-0 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9155-7 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:

<https://www.beltz.de>

Inhalt

Danksagung	7
1 Einleitung	8
Teil I: Grundzüge der Oberstufe an Waldorfschulen	
2 Thematische Schwerpunkte einzelner Fächer	21
3 Nachhaltigkeit und Umweltschutz	24
4 Gesellschaftliche Verantwortung	30
5 Kulturelle Vielfalt und Interkulturalität	32
6 Vertiefung in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen	38
7 Gesundheit, Resilienz und persönliche Entwicklung	48
8 Umgang mit digitalen Medien und Technologie	56
Teil II: Herausforderungen im Schulalltag der Waldorf-Oberstufe: Individualisierung und Heterogenität	
9 Akademische Herausforderungen	64
10 Soziale Integration und Gruppendynamik	75
11 Orientierung und Berufswahl	82

Teil III: Unterrichtsformen der Waldorf-Jugendpädagogik

12 Der Epochenunterricht	86
13 Der Hauptunterricht	88
14 Die Fachstunden	91
Schlussbemerkungen	93
Literatur	95

1 Einleitung

„Die Waldorfschul-Pädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken“ (Steiner 1988, S. 36).

Von jungen Menschen wird verlangt, dass sie motiviert und gebildet die Schule verlassen. Die Gesellschaft, die Wirtschaft und letztlich auch die Absolvent*innen erwarten das. Mut und Kraft, aber auch die Fähigkeit, mit Rückschlägen fertig zu werden, gehören dazu. Das Rüstzeug zum Abitur, dem Real- oder Hauptschulabschluss, wird ebenso vorausgesetzt. Die Kunst des Erziehens, von der Rudolf Steiner spricht, besteht darin, ihnen darüber hinaus die Möglichkeit zu geben, sich selbst einschätzen zu können, sich Ziele setzen zu können und von fernerer Zielen träumen zu dürfen. Die Waldorf-Jugendpädagogik geht davon aus, dass Selbstfindung und Beruf einander bedingen und dass die Schule der Ort ist, wo Lernen und Sich-Erproben am besten erfahren und geübt werden können.

Die Oberstufe an Waldorfschulen markiert einen entscheidenden Abschnitt auf der Bildungsreise junger Menschen, in dem sie nicht nur ihr Wissen erweitern, sondern auch ihre Persönlichkeit weiterentwickeln und sich auf ihre Zukunft vorbereiten. Die pädagogische Herangehensweise der Waldorfschule zielt darauf ab, die individuellen Fähigkeiten und Talente der Schülerinnen und Schüler zu entfalten sowie ihre kritischen Denk- und Sozialkompetenzen zu stärken.

Die von Rudolf Steiner begründete Waldorfpädagogik setzt auf einen ganzheitlichen Ansatz, der den Menschen als Einheit von Körper, Seele und Geist betrachtet. „Da handelt es sich wirklich darum, dass man eine Erziehung aufnimmt, die auf den ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist geht, und dass daher auch wirklich Leib, Seele und Geist zunächst erkannt werden“ (Steiner 2024a, S. 13).

Waldorfschulen verstehen sich nicht nur als Bildungseinrichtungen, sondern als Orte der sozialen Gemeinschaft und der ästhetischen Bildung. Die Schüler*innen erwarten ein ausgewogenes Lernumfeld, das eine gesunde Balance zwischen akademischen Anforderungen, künstlerischen, kreativen und sozialen Aktivitäten und persönlicher Entwicklung bietet.

Rudolf Steiner rät, „daß im Sinne des Waldorfschul-Gedankens der ganze Unterricht so veranlagt werde, daß in der möglichst kürzesten Zeit möglichst viel mit den allereinfachsten Mitteln an die Kinder herangebracht werde, so daß dem Kinde nirgends die innere, seelische, nicht einmal die verstandesmäßige Überschau verlorenght“ (Steiner 2001, S. 139). Dies bedeutet, dass der Unterricht nicht ausschließlich auf akademische Leistungen ausgerichtet ist, sondern auch Raum für künstlerische Aktivitäten, praktische Projekte und soziales Engagement bietet.

Neben den klassischen Fächern wie Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen umfasst der Lehrplan auch künstlerische Fächer wie Musik, Kunst und Eurythmie sowie handwerkliche und praktische Tätigkeiten. Dieser breite Fächerkanon ermöglicht es den Heranwachsenden, ihre Interessen zu entdecken, ihre Talente zu entfalten und ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Ein besonderes Augenmerk liegt in der Waldorfpädagogik auf der Entwicklung emotionaler Kompetenzen und der Stärkung des Gemeinschaftssinns. Durch gemeinsame Projekte, Theateraufführungen, Gruppenarbeiten und soziale Aktivitäten lernen die Jugendlichen, Verantwortung zu übernehmen, Konflikte konstruktiv zu lösen und sich als Teil einer größeren Gemeinschaft zu begreifen. Die Wertschätzung individueller Persönlichkeiten und die Anerkennung verschiedener Talente und Fähigkeiten tragen dazu bei, das Selbstwertgefühl zu stärken und das Selbstvertrauen zu festigen.

Die Schulgemeinschaft spielt eine wichtige Rolle bei der Förderung der persönlichen Entwicklung und des Selbstvertrauens. Sie schafft ein unterstützendes und respektvolles Umfeld, in dem sich die Jugendlichen sicher fühlen und sich weiterentwickeln können. Lehrkräfte nehmen nicht nur eine Rolle als Wissensvermittler*innen ein, sondern auch als Mentor*innen und Begleiter*innen auf dem Weg zur persönlichen Entfaltung. Der Unterricht ist interaktiv gestaltet und fördert die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, um ein tiefgehendes Verständnis und eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten zu gewährleisten. „Es gibt im Grunde genommen auf keiner Stufe eine andere Erziehung als Selbsterziehung [...] Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muß“ (Steiner 1989a, S. 131).

Eine breit angelegte ganzheitliche Bildung schafft die besten Voraussetzungen, um den sich ständig wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Dazu gehören nicht nur Fachkenntnisse, sondern auch Fähigkeiten wie kritisches Denken, Problemlösungskompetenz, Kreativität, Teamarbeit, interkulturelle Kompetenz und Urteilsvermögen, die in einer globalisierten und vernetzten Arbeitswelt von entscheidender Bedeutung sind. Oder wie Steiner hervorhebt: „Wir müssen eigentlich in der Schule nicht lernen, damit wir es können, sondern wir müssen in der Schule lernen, damit wir vom Leben immer lernen können“ (Steiner 1991, S. 22).

In Deutschland führen die Waldorfschulen zu staatlich anerkannten Abschlüssen wie dem Realschulabschluss und dem Abitur, um den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen zu gewährleisten.

Insgesamt bietet die Oberstufe an Waldorfschulen eine einzigartige Lernumgebung, die dazu beiträgt, dass die Heranwachsenden nicht nur akademisch er-

folgreich sind, sondern auch zu selbstbewussten, kreativen und sozial kompetenten Menschen heranwachsen. Sie ermöglicht es den Jugendlichen, ihre individuellen Stärken zu entfalten, sich als eigenständige Persönlichkeiten zu entwickeln, sich auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Rudolf Steiner drückte dieses Konzept mit den Worten „In Ehrfurcht empfangen, in Liebe erziehen und in Freiheit entlassen“ (Steiner 1997, S. 179) aus.

Die Planung, Steuerung und Optimierung von Prozessen an Waldorfschulen – insbesondere in der Oberstufe, auf die diese Schrift abzielt – hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Die Wunsch-, Soll- und Ist-Zustände heutiger Schulen stehen häufig im Spannungsfeld mit praktischen Herausforderungen, die ursprüngliche Vorstellungen beeinträchtigen oder ihnen widersprechen.

Der vorliegende Text hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Fokus auf die Ziele der Oberstufe zu legen. Es wäre natürlich naiv anzunehmen, dass diese überall und ausreichend erreicht werden. Guter Wille und schöne Worte können letztlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass insbesondere die Oberstufe an Waldorfschulen mitunter die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt (Zech 2012; Ziemann 2012). Dadurch wird das Image der Waldorfschulen insgesamt gefährdet – ein ernst zu nehmendes Problem (Loup 2019). Der Mangel an Lehrkräften betrifft zwar alle Schulen, trifft aber besonders Privatschulen hart (Rohde 2009; Harslem 2012), die nicht auf die Vorteile eines verbeamteten Lehrpersonals zurückgreifen können. Gleichzeitig stellen die Anforderungen der (Kultus)bürokratie für viele Schulen eher eine Belastung als eine Inspirationsquelle dar (Bodack 2021; Kultusministerkonferenz 2024).

Es ist festzustellen, dass gerade in der Oberstufe viele Lehrkräfte tätig sind, die mit der Waldorfpädagogik nicht ausreichend vertraut sind oder gar mit ihr fremdeln (Sigler 2019). Dieses gilt zunächst als hinnehmbar, wenn beispielsweise ein*e Mathematiklehrer*in trotz fehlender Bindung an die Waldorfpädagogik in der Lage ist, Schüler*innen erfolgreich zum Abitur zu führen. Zur Nachqualifikation bieten waldorfpädagogische Ausbildungsstätten diverse Programme an, die es ermöglichen, sich entweder in Vollzeit oder berufsbegleitend zur waldorfpädagogischen Oberstufenlehrkraft weiterzubilden. In der Praxis zeigt sich, dass dann auch Quereinsteiger*innen im Sinne der Waldorfpädagogik erfolgreich unterrichten und mitwirken können. Problematisch ist vor allem eine fehlende Bereitschaft, sich mit anderen Lehrkräften auszutauschen und die Lehrinhalte sinnvoll zu vernetzen. Dieses Defizit lässt sich jedoch nicht allein durch mangelnde Integration in die Waldorfpädagogik erklären, sondern liegt oft an der individuellen Einstellung einzelner Personen oder an einem allgemeinen Schulklima, das dem Teamgedanken wenig förderlich ist (Harslem 2003).

Wie an jeder Schule, ob staatlich oder privat, können auch an Waldorfschulen Dinge aus dem Ruder laufen. Wenn beispielsweise in der 10. Klasse vermehrt Abmeldungen erfolgen (von Pfuhlstein 2023), ist dies ein deutliches Signal dafür,

dass das Schulmanagement dringend überarbeitet werden muss, da Schüler*innen und Eltern offenbar das Vertrauen in die Einrichtung verloren haben. Dulden einzelne Schulen über Jahre hinweg dysfunktionale Strukturen, wirft dies die grundlegende Frage auf, ob nicht eine umfassende Reform erforderlich sei. Da die Schulen in der Regel selbstverwaltet sind oder zumindest einen hohen Grad an Eigenorganisation aufweisen, tragen vor allem das Engagement und die Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte entscheidend zur Leistungsfähigkeit der gesamten Schule oder einzelner Bereiche bei (Gläser 2022). Die Autorin weiß aus eigener Erfahrung, wie zeitaufwendig, mühsam und mitunter stressbeladen Abstimmungsprozesse in der Selbstverwaltung sein können. Der Wunsch nach Konsens steht dabei häufig im Spannungsfeld mit der Beharrlichkeit Einzelner. Gleichzeitig sind ausführliche Diskussionen auch eine Stärke gegenüber einem hierarchischen Management, weil sie die Verantwortlichkeit jeder und jedes Einzelnen fördern und eine solide Basis für Entscheidungen schaffen. Beschlüsse, die im Kollektiv getroffen werden, sind in der Regel besser abgewogen und belastbarer als Entscheidungen, die durch Top-Down-Kommunikation entstehen (Konrad 2023). In diesem Sinne argumentiert der folgende Text von einer Perspektive aus, die man als *good governance* oder *best practice* benennen könnte.

Es spricht nichts dagegen, eine Debatte über eine strukturelle Reform der Waldorf-Oberstufe zu führen. Allerdings erfordert eine sachliche Diskussion auch eine sorgfältige Analyse der Schwächen und Stärken des aktuellen Zustands. Dieser Text zeigt auf, dass die Bildungsideale der Waldorf-Oberstufe ihre inspirierende Kraft nicht eingebüßt haben, und argumentiert, dass das Erkennen und die gezielte Förderung der vorhandenen Stärken im aktuellen System nicht nur notwendig, sondern auch möglich sind. Gleichzeitig betont er, dass die Ausrichtung auf Idealvorstellungen eine wertvolle Orientierung bietet, um diesen Idealen schrittweise näherzukommen.

Die folgenden Ausführungen werden durch eine kurze Betrachtung des Jugendalters eingeleitet. Danach werden die Besonderheiten der Oberstufe dargestellt, die neben dem Curriculum und den Abschlussprüfungen, zentral sind: Untersucht werden die Bereiche der Verantwortung für Umwelt und Gesellschaft und des Verständnisses für unterschiedliche Kulturen. In der Waldorfschule tragen die künstlerischen und ganzheitlichen Ansätze dazu bei, persönliches Wohlbefinden und ein Bewusstsein der eigenen Identität zu erlangen. Der zweite Teil beschäftigt sich damit, wie Waldorfschulen mit den Herausforderungen in der Oberstufe umgehen: Prüfungen, soziale Integration, Orientierung, Gesundheit und Medienkonsum.

Auf der Basis der pädagogischen Anregungen Steiners und dank der Praxis des Waldorfunterrichts haben Generationen von Schülern und Schülerinnen erfolgreich und selbstbestimmt ihren Weg ins Leben gefunden. Der Text richtet sich an (Waldorf-)Lehrer*innen und Studierende der Waldorf- und der allgemeinen Schulpädagogik, an Lehrende, an Eltern, die sich mit dem Wesen der letzten Jah-

re der Schulbildung näher vertraut machen möchten, und an an Waldorf-Jugendpädagogik interessierte Menschen.

1.1 Voraussetzungen einer entwicklungsorientierten und nachhaltigen Oberstufenpädagogik und -didaktik

Die Heranwachsenden haben im Jugendalter, also der Zeit in der Waldorf-Oberstufe, mit einer Vielzahl von Veränderungen zu kämpfen. Diese Herausforderungen sind seelischer und körperlicher Natur. Bisherige Vorbilder und Gewissheiten werden einer kritischen Überprüfung unterzogen. Eltern und Lehrer*innen werden nicht mehr bedingungslos geliebt und anerkannt, sondern genau beobachtet. Die Jugendlichen prüfen, wie wahrhaftig die bisherigen Vorbilder wirklich sind und bemerken mögliche Schwächen. Das führt zu einer seelischen Trennung von den Eltern, Lehrer*innen oder Bezugspersonen. In den jungen Menschen können dadurch das Gefühl von Einsamkeit und der Wunsch nach neuen Vorbildern und Idealen entstehen.

Gemäß der Entwicklungslehre Rudolf Steiners ist die pädagogische Grundorientierung im Jugendalter „Die Welt ist wahr“ (Rittelmeyer 2016, S. 191 f.). Die Heranwachsenden orientieren sich am Ideal der Wahrheit und Wahrhaftigkeit, wohingegen die Kinder gemäß Steiner in den ersten sieben Jahren nach dem Ideal des Schönen, und in den folgenden sieben Jahre nach dem Ideal des Guten streben (vgl. Steiner 2020b). Die Jugendlichen treibt der Wunsch an, das Richtige tun zu wollen. Dieses Wollen führt zu der Suche nach der wahren Liebe, nach wahren Freundschaften und nach den Geheimnissen der Welt.

Rudolf Steiner bezeichnet die Phase des Jugendalters als das dritte Jahrsiebt. Während die ersten sieben Jahre die Kindheit darstellen, beginnt mit dem zweiten Jahrsiebt die Schulzeit. In den Jahren bis etwa zum 21. Lebensjahr werden die Grundlagen für ein Leben in Eigenregie gelegt. In der anthroposophischen Entwicklungspsychologie werden die Jahrsiebte, ihr Entstehen und ihre Bedeutung näher ausgeführt (Loebell 2016), im Schulalltag sehen wir vor allem die praktischen Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung des Unterrichts und der Ansprache der jungen Menschen ergeben. Die Waldorfschulen folgen bis zum Eintritt in die Oberstufe dem Klassenlehrer*innenprinzip und geben dies mit Übergang zum Jugendalter zugunsten einer mehr fachorientierten Erziehung auf. Wie dies im Einzelnen geschieht und was dabei zu berücksichtigen ist, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Mit etwa dem zehnten bis zwölften Geburtstag beginnt die Pubertät (Silberstein & Weichold 2018, S. 239–261). Rudolf Steiner vertritt die Auffassung, dass die Jugendlichen, wenn sich ihr Körper zum Erwachsenen umbaut, auch ein neues Stadium ihrer seelischen Entwicklung erreichen (Steiner 2020b). Sie erlangen

in ihrem Wollen und Fühlen eine gewisse Selbstständigkeit gegenüber äußeren Einflüssen durch das Elternhaus, von Lehrer*innen und Gleichaltrigen. In ihrem Denken entwickeln sie ein rationales Denkvermögen, das der Welt der Sinne gegenübersteht. Im Verlauf des Jugendalters bildet sich das Ich, die eigene Individualität (Rawson 2022, S. 206–208).

In den folgenden Jahren verlassen die Jugendlichen die bisherige soziale Geborgenheit und gehen neue Wege. Sie möchten die Welt erkunden, erfahren und verstehen. Die Heranwachsenden beginnen, sich als Persönlichkeiten zu sehen und suchen nach ihrer eigenen Identität. In ihnen entsteht ein Bewusstsein für die Handlungen und Absichten anderer und für die Bedeutung und Wirkung ihrer eigenen Handlungen. Sie möchten das – aus ihrer Sicht und für ihre Zwecke – Richtige denken und tun. Das schlägt mitunter zu einem Extrem aus, und die Jugendlichen polarisieren sich durch ihre Ansichten, Handlungen und ihr Erscheinungsbild.

Durch solche Widerständigkeiten kommen die Jugendlichen im Denken zu eigenen Erkenntnissen und Einsichten und übernehmen zunehmend die Verantwortung für ihre eigenen Taten. Dieser Prozess beginnt mit dem Nachvollziehen kausaler logischer Gedankengänge und wird im Laufe des dritten Jahrsiebts immer komplexer bis hin zur Erkenntnis sozialer Prozesse und der Selbsterkenntnis und einer objektiven Urteilsfähigkeit.

In Steiners Worten: „Die Seele hat ein natürliches Vertrauen zu dem Denken. Sie fühlt, daß sie alle Sicherheit im Leben verlieren müßte, wenn sie dieses Vertrauen nicht haben könnte. Das gesunde Seelenleben hört auf, wenn der Zweifel an dem Denken beginnt“ (Steiner 2020a, S. 1).

Die Jugendliche befinden sich in einem Entwicklungsprozess des Suchens und Erprobens hin zu einer eigenständigen Persönlichkeit. Der seelische Innenraum gestaltet sich, ein individueller Charakter mit eigenen Zuneigungen und Abneigungen, Interessen und Urteilen bildet sich aus. Die neue Freiheit der Jugendphase bietet Herausforderungen für das Selbsterleben und für das – mitunter problematische – Verhältnis zur Umwelt. Am Ende des dritten Jahrsiebts können die jungen Erwachsenen immer eigenständiger mit ihren Seelenkräften umgehen, das Erziehen wird zum Selbsterziehen (Landl 2018, S. 15 ff). Steiner drückt dies so aus, dass der Jugendliche, nachdem sein Körper ausgebildet ist, jetzt seine Aufmerksamkeit auf seine Umwelt richtet: „Und wenn der Mensch im zwölften Jahr angekommen ist, setzt er seinen ganzen Menschen ins Skelett hinein, und dann geht es heraus in die Welt, dann erst geht es heraus. Der Mensch geht durch sich durch und kommt dann in eine Beziehung zur ganzen Welt“ (Steiner 2001, 2. Vortrag 1922).

Die Jugendlichen erfahren im dritten Jahrsiebt auch, wie sich ihr Körper wandelt. Er wächst, wird gewichtiger, kräftiger und verändert sich; die inneren Organe wie Herz und Lunge werden größer, die Atemtiefe wächst. Das körperliche Wachstum beginnt mit den Gliedmaßen und erst danach im Rumpf,

sodass die Jugendlichen ihren Körper zeitweilig als unausgewogen empfinden. Der Geschlechtsreife tritt ein, die sekundären Geschlechtsmerkmale bilden sich bei Mädchen und Jungen aus (Götte et al. 2009, S. 222 ff.). Die Jugendlichen sind damit beschäftigt, ihren Körper neu zu entdecken und ihn neu beherrschen zu lernen. Sie erfahren dabei oft ein Gefühl der Unsicherheit, das sie abweisend, schroff oder aufsässig erscheinen lässt (Stempler 2022, S. 16 ff.). Rudolf Steiner drückt diese Entwicklung so aus: „Man kann das ohne Übertreibung sagen, denn es ist die reine Wahrheit: Der Mensch wird mit der Geschlechtsreife aus dem geistig-seelischen Leben der Welt hinausgeworfen und hineingeworfen in die äußerliche Welt“ (Steiner 2001, S. 239). Schuchardt führt dazu aus: „Folgerscheinungen dieses Herausgeworfenseins sind Gefühle der Einsamkeit, der Fremdheit, der Vereinzelung. Es kann eine Sinnkrise eintreten, die sich in bewußten oder auch nur latenten Fragen äußert: Warum bin ich auf der Welt? Wer bin ich überhaupt? Warum gehe ich überhaupt zur Schule?“ (Schuchardt 1997, S. 177).

Die Jugendlichen hinterfragen ihr Verhältnis zur Schule. Und die Schulen haben manche Probleme mit ihren Schüler*innen. Damit sie einen Sinn darin sehen, die Schule zu besuchen und dies aus ihrem eigenen Entschluss und Willen heraus tun, müssen die Jugendlichen eine persönliche Verbindung zu den Inhalten und Formen des Unterrichts aufbauen können:

„Das ist etwas, was ich damit bezeichnen möchte, daß wir in Wahrheit und Wirklichkeit lernen müssen, nicht bloß unsere Jugend als entwicklungsfähig zu erleben, sondern das ganze Dasein zwischen Geburt und Tod. Dazu wird natürlich eine neue Erziehung notwendig sein. Indem unsere alten Leute an ihre Schuljahre zurückdenken, denken sie gewöhnlich an nichts Angenehmes zurück. Wir müssen in die Lage kommen, die Schuljahre so zu gestalten, daß sie, wenn wir uns an sie zurückerinnern, immer ein neuer Quell des Auflebens für uns sind“ (Steiner 2024a, 126).

Nichts von alledem kommt überraschend, dennoch sind diese Jahre der Veränderung immer von Fragen, Zweifeln, Unsicherheiten, Konfrontationen, Konflikten und Orientierungsproblemen begleitet. Sowohl für die jungen Menschen wie auch für ihre Eltern und Lehrer*innen bedeuten die Jugendjahre eine Herausforderung. Aber eben, weil dies auch die Jahre sind, an die wir uns zurückerinnern, wenn wir Kraft tanken wollen, sind sie besonders wertvoll.

1.2 Entwicklungsprozesse im Jugendalter

Das Beständige im Jugendalter ist das Unbeständige. Die Jugendlichen entwickeln sich im Verlauf der Oberstufe ständig weiter. Auch auf die Gefahr hin, zu verallgemeinern, lassen sich die Merkmale des Sich-weiter-Entwickelns grob so

skizzieren. (Als Lehrer*in steht man nicht nur dem Individuum, sondern auch dem Kollektiv, also der Klasse gegenüber. Und bei der Ansprache der Klasse ist es nötig, deren Entwicklungsstadium zu berücksichtigen, auch wenn Einzelne dem hinterherlaufen oder vorausseilen.)

Zu Beginn der Oberstufe haben viele Jugendliche eine idealistische Grundhaltung. Wichtig sind ihnen Ideale von Individualität und Gerechtigkeit. Allerdings bemerken sie bei sich und bei anderen eine Diskrepanz zwischen Reden und Handeln. Sie machen die Erfahrung, dass eine einmal entstandene Idee oftmals relativiert und nicht absolut umgesetzt wird. Dann reagieren sie enttäuscht und fordern eine Umsetzung eines Entschlusses oder einer Erkenntnis kompromisslos ein. Oftmals wird dies als ein Angriff auf die eigene Persönlichkeit erlebt und ruft heftige, vermeintlich unabdingbare, Reaktionen und Emotionen hervor. Die pädagogische Herausforderung zu Beginn des Jugendalters ist es, die Jugendlichen hier abzuholen und sie zu unterstützen, ein gereiftes Verhältnis zu sich selbst und ihrer Umwelt zu entwickeln.

Nachdem die schlimmsten Turbulenzen der Pubertät überwunden sind, haben die Heranwachsenden vielfach ein neues Verhältnis zur Welt gefunden. Die Oberstufe ist bei den Jugendlichen eine Lebensphase, in der sich der Körper verändert, wächst und schwerer wird, und dadurch für Verunsicherung sorgt. Dies kann zum Rückzug führen. Manche Schüler erscheinen im Hoodie, in dessen Kapuze Teile des Gesichts mit verborgen sind, oder mit tief in die Stirn geschobener Kappe in der Schule. Andere Schüler*innen begeben sich tief in virtuelle Welten und verbringen halbe Nächte damit, am Computer oder Handy zu spielen. Andere, vorwiegend Schülerinnen, überspielen dies, und treten forsch, extrovertiert und zu Weilen fordernd der Welt gegenüber. Neben das Bedürfnis nach Abgrenzung tritt ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Es wird wichtig, zu Freund*innen, Freundesgruppen und Neigungsgruppen, wie Sportmannschaften, zu gehören. Die Heranwachsenden ringen um ihren eigenen Standpunkt. Sie möchten die Welt verstehen und sich in ihr orientieren. Zunehmend tritt neben eine emotionale Herangehensweise das Bestreben, sich Weltzusammenhänge mit dem eigenen Verstand zu erschließen. Erst jetzt sind die Jugendlichen in der Lage, authentisch und differenziert ihr Gegenüber als eigenes Individuum zu verstehen. Ein Empfinden für die Würde des Menschen und ihre Realisierung in jeder Form der zwischenmenschlichen Beziehung erwacht.

Im Verlauf der Oberstufe werden sich die Jugendlichen ihres Platzes in der Welt und ihres eigenen seelischen Erlebens sicherer. Sie werden sich ihrer eigenen Möglichkeiten und Grenzen bewusst und entwickeln eigene Werte. Oftmals wird diese Entwicklung von einem Interesse an Weltanschauungen und Philosophie begleitet. Die Heranwachsenden entwickeln Empathie und eine differenzierte Urteilsfähigkeit.

Gegen Ende der Oberstufe werden die Schüler*innen achtzehn Jahre alt. Die Fähigkeiten der Jugendlichen in Kognition, Empathie und Gestaltungskraft prä-

gen sich weiter aus. Sie stellen sich der Frage, wie sie ihre soziale Umwelt mitgestalten möchten und welchem Wertekanon sie sich verpflichtet fühlen. Der Blick richtet sich auf die eigene Zukunft in ihrem Lebensraum. Fragen nach einer künftigen Ausbildung und Berufstätigkeit, Partnerschaft und Lebensgestaltung werden bewegt. Die zwölfte Klasse vermittelt einen Ansatz zu einem lebenslangen Lernprozess und zu der Bereitschaft, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen.

Dieses Schema ist, wie eingangs gesagt, nur ein grober Orientierungsrahmen. Dazu kommen weitere Beobachtungen. Keine Klasse ist wie die andere. Manche Klassen gelten als schwierig, andere als kooperativ, manche Klassen sind jung für ihr Alter, andere reifer. Als Lehrer*in geht man ungerner zu einer Klasse und mit Freude zu einer anderen. Manche Schüler*innen machen einem oder einer Sorgen, andere machen einen oder eine stolz. Das Mit- und Zwischenmenschliche ist keine Ingenieurwissenschaft, die für jede Erziehungsaufgabe die passende Schablone bereitstellt. Die Waldorf-Jugendpädagogik sorgt dafür, dass man gar nicht versucht, es sich einfach zu machen. Das dritte Jahrsiebt ist so vielfältig und wandlungsfähig, dass sein Charakteristikum vor allem darin zu bestehen scheint, dass Fehler in der Führung von Schüler*innen und Klassen schwerer wiegen, aber Erfolge umso heller strahlen.

Die folgenden Ausführungen werden methodisch durch die Werke Rudolf Steiners, die Quelle der Waldorfpädagogik, fundiert, und diese durch aktuelle Literatur und Praxiserfahrungen kontextualisiert.