



Rundbrief

der Pädagogischen Sektion
am Goetheanum

48

Sonderausgabe
Johanni 2013

Goetheanum

Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Angela Wesser

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes
Richtsatz pro Jahr CHF 30/ EUR 20

**Innerhalb
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, 4143 Dornach
Raiffeisenbank, 4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
IBAN: CH36 8093 9000 0010 0607 1
Vermerk: 1060

**Internationale
Überweisungen
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, CH-4143 Dornach
IBAN: CH48 8093 9000 0010 0604 9
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
Vermerk: 1060

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
Konto-Nr.: 988 100
BLZ: 430 609 67
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
Konto-Nr.: 398 007 04
BLZ: 600 100 70
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Sonderausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Kosmopolitischer Anspruch und Wege der Verwirklichung <i>Christof Wiechert</i>	4
Das kluge Erbe <i>Alan Maley</i>	14
Wie erreichen wir die Schüler? Der Weg mit der Menschenkunde durch die Oberstufe <i>Gilberte Dietzel</i>	19
Muttersprache, Fremdsprache, Weltsprache: Das Verhältnis des Menschen zur Sprache in einer sich wandelnden Welt <i>Nicolai Petersen</i>	34
Kreativität beim Lehren von Fremdsprachen durch Geschichtenerzählen <i>Nora Hidalgo</i>	48
Die Menschenkunde der Umkehrpunkte: Vom Spiel zur Arbeit – Vom Erleben zum Erinnern <i>Claus-Peter Röh</i>	54
Das Fremde in der Sprache Abschlussvortrag an der ersten internationalen Fremdsprachenlehrertagung <i>Florian Osswald</i>	65
Was sind unsere Ziele beim Unterrichten von Fremdsprachen? <i>Siegmund Baldszun</i>	68
Drei Aspekte der Sprache in der Gesellschaft <i>Dorothee von Winterfeldt</i>	70
Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfpädagogik <i>Martyn Rawson, Peter Lutzker</i>	72
Agenda	76

Einleitung

Liebe Teilnehmer der Ersten Welt-Lehrertagung für Fremdsprachen,
liebe Kollegen,

wir freuen uns, Ihnen heute mit dieser Sonderausgabe des Sektionsrundbriefes verschiedene Vorträge und Beiträge aus den Plenumveranstaltungen der Fremdsprachentagung zustellen zu können. Die Redner haben ihre Darstellungen verschriftlicht, wofür wir herzlichst danken! Sie haben so die Möglichkeit, in den Kollegien die Inhalte der 1. Welt-Lehrertagung für Fremdsprachen nacharbeiten zu können, wenn Ihnen das im Kollegium ein Anliegen ist.

Einige Beiträge liegen uns bisher nur in einer Sprache vor, die noch fehlenden Übersetzungen folgen in der Michaeliausgabe des Sektionsrundbriefes. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Nach dem Ende der Fremdsprachentagung und den vielen positiven und dankbaren Rückmeldungen wurde der Wunsch nach Fortsetzung laut. Wir wollen das gerne aufgreifen.

Wir hoffen, dass Sie in der Zwischenzeit in ihren Ländern und Regionen mit den Fachkollegen das Gehörte bearbeiten, praktizieren, erüben, erforschen und dadurch weitere Erfahrungen sammeln können, die uns dann eine Grundlage für die Gestaltung der nächsten Tagung geben würden.

In einem nächsten Schritt können wir dann auf dieser Grundlage der praktischen Erfahrungen aufbauen und somit eine Tagung zum Thema Fremdsprachen wirklich als Fortführung und Weiterentwicklung dieser Thematik verstehen. Sicher können wir dann weiter gute Schritte in der Methodik, Didaktik und Grundlagenarbeit gehen.

Es ist uns in der Sektion ein grosses Anliegen, dass jetzt praktisch daran im Unterricht der verschiedenen Klassenstufen gearbeitet wird.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen allen eine gute Arbeit mit Ihren Schülern, den Eltern und Kollegen und grüssen herzlichst aus dem Goetheanum

Ihre Pädagogische Sektion

Kosmopolitischer Anspruch und Wege der Verwirklichung

Liebe Kollegen, ich möchte mich ganz herzlich bedanken, dass diese Zusammenkunft stattfinden kann. Im Besonderen danke ich Paulino Brener aus Argentinien, zur Zeit Kalifornien, der als erster die Idee hatte, wir sollten eine solche Welt-Lehrertagung zum Thema Fremdsprachen abhalten.

Und ich glaube, das könnte für die Zukunft der Waldorfschulen von Bedeutung sein, die Welt-Lehrertagungen auch fachspezifisch auszurichten.

Der kosmopolitische Anspruch

Sie müssen bedenken, als die Waldorfschule 1919 gegründet wurde, war es sehr ungebräuchlich, moderne fremde Sprachen zu unterrichten. Alle hatten sich fokussiert auf Lateinisch und Griechisch. Noch ungebräuchlicher war 1919, dass Rudolf Steiner meinte, man sollte moderne Sprachen ab der 1. Klasse unterrichten. Es gibt sogar eine Aussage, dass man unter bestimmten Bedingungen eine zweite Muttersprache auch im Kindergarten beginnen kann. Das sollten wir mal untersuchen. Aber es war eine echte Sensation.

Und wenn Sie die Berichte aus der Gründerzeit verfolgen, wurde in der öffentlichen Wahrnehmung die Waldorfschule charakterisiert als Schule mit Epochenunterricht, Hauptunterricht und mit einem grossen Sprachenkanon. Als die Schule 1919 begann, musste als Tribut an die Vergangenheit auch noch Latein und Griechisch unterrichtet werden. Und da müssen Sie sich vorstellen, es gab damals Stundenpläne mit 6 Stunden moderner Fremdsprachen, z.B. in der 4. Klasse pro Sprache drei Stunden, also Englisch und Französisch und nochmal 6 – 7 Stunden Latein und Griechisch, das war ein Riespensum.

Die Einführung in die Fremdsprachen war in den ersten Gründungsjahren schwierig. Wie optimieren wir diesen Unterricht, das kam immer wieder bis in die Konferenzen zurück. Das ging bis in die letzte Konferenz im Juni 1924. Was war die Schwierigkeit? Die Schwierigkeit dieser Fremdsprachenstunden war, dass sie nicht effektiv waren, die Leistungen der Schüler blieben weit hinter dem zurück, was Rudolf Steiner sich darunter vorstellte. Steiner ging davon aus, dass in acht Jahren Englischunterricht die Sprache beherrscht werden sollte.

Von der 1. bis zur 6. Klasse sollte intensiv gearbeitet werden, dann eine intensive Wiederholung der Grammatik bis zum achten Schuljahr und die Oberstufe war dann frei für die Pflege der Sprache und die Literatur derselben. Dieser Entwurf gelang nicht.

Das andere Problem war, und das ist ein Problem bis heute, dass es eigentlich keinen Lehrplan für die Fremdsprachen gibt. Es gibt viele methodische und didaktische Hinweise, ab und zu etwas Inhaltliches, aber einen Lehrplankanon wie für die Muttersprache oder Biologie oder Geschichte oder ein sonstiges Fach gibt es nicht.

Also die Realisierung dieses kosmopolitischen Anspruches war schwierig. Warum dieser kosmopolitische Anspruch? Ich zitiere Steiner aus dem 11. Vortrag des Ilkley Kurses:

‘Jede Sprache durchdringt den Menschen anders und offenbart das Menschliche in anderer Weise.

Deshalb muss die Wirkung der Muttersprache durch andere Sprachen ergänzt werden.’

Und wenn man bedenkt, dass Rudolf Steiner in seinen Ausführungen zur Zeitgeschichte deutlich macht, wie am Ende des 19. Jahrhunderts eine Michaelherrschaft beginnt und die Menschheit selbstverantwortlich lernen muss ihren Weg durch die Geschichte zu gehen, der bekommt eine Ahnung der Bedeutung dieses Unterrichtes für eine moderne Gesellschaft. Von dieser Michaelherrschaft hat er immer betont, sie wäre kosmopolitischer Natur. Und wir sehen das heute auch. Durch die Technik leben wir in einem ‘global village’, wir sind alle Verwandte voneinander geworden. Um das zu können, um die nationalen Einseitigkeiten umzusetzen in eine kosmopolitische Weite, braucht es die Fremdsprachen, die modernen. Denn jede Sprache trägt etwas vom Geiste einer Nationalität in sich; denn das Genie eines Volkes, einer Nation gebraucht ja die Sprache des Volkes um sich darzulegen. Um so mehr ein Mensch von diesen verschiedenen Nationalitäten in sich trägt dadurch, dass er eine Fremdsprache beherrscht, umso kosmopolitischer wird er. Also Steiners Erziehungsideal 1919 war nicht der beschränkte national empfindende Mensch, sondern der international kosmopolitisch mehrsprachig denkende und daher auch empfindende Mensch. Das war für das Sprachen Erlernen das Erziehungsideal.

Wie schon gesagt, es gibt keinen echten Lehrplan, aber es gibt sehr differenzierte methodisch-didaktische Anweisungen. Die möchte ich mit Ihnen durchgehen.

Methodisch-didaktische Anweisungen

Da gibt es die erste Anweisung, dass in den ersten 3 – 4 Jahren, also von der 1. – 4. Klasse alles aus mündlichem Dialog im Verkehr mit den Schülern entstehen soll. Alles ist Gespräch, alles ist dialogisch, alles soll aus dem lebendigen Verkehr mit den Schülern entstehen. Es gibt in diesen ersten drei Jahren keine explizite Grammatik, sondern das Sprechenlernen ist das einzig Wichtige, so wie die Muttersprache erlernt wird.

Vom 9. bis zum 12. Lebensjahr kommen dann grammatikalische Themen, die Wortformlehre (Substantiv, Verb, Adjektiv etc.) hinzu und ab dem 12. – 14. Lebensjahr alles, was mit der Syntax in der Fremdsprache zu tun hat. Aber die ganze Grammatik sollte auch entwickelt werden aus dem Gespräch. In den Heften sollten nur die grammatikalischen Regeln aufgeschrieben werden, keine Beispiele. Es sollte ein Wetteifer sein zwischen Lehrern, Schülern und Elternhaus

um originelle, geistreiche Beispiele zu den Regeln zu entwickeln und zu finden. Das finden Sie alles im 10. Vortrag des Methodisch-Didaktischen. Alles sollte entstehen aus dem Verkehr, aus dem Kontakt, dem Zusammenleben mit den Schülern. Mit dem 14. Lebensjahr sollte das abschliessen mit einer Zusammenfassung der Grammatik. In der Oberstufe würden aus den grammatikalischen Themen explizit Themen herausgenommen und im Lichte der Literaturstudien beleuchtet werden. Das war Steiners Ideal so wie er es, bevor die Waldorfschule ihre Tore öffnete, geschildert hat.

Und wenn Sie das lesen, es sind 2 ½ Vorträge im Methodisch-Didaktischen, bedenken Sie, diese Schilderung wurde gegeben, als die Schule noch nicht existierte. Aber man spürt eine unglaubliche Begeisterung Steiners für die Fremdsprachen und man spürt noch nicht die Begegnung mit der pädagogischen Wirklichkeit. Steiner ahnte das und sagte im 10. Vortrag, wo er schildert wie er sich diesen Unterricht denkt: *‘Natürlich bringt man dadurch etwas in den Unterricht hinein, was diesen Unterricht ein wenig anstrengend macht.’* Er war sich dessen bewusst, dass das Lernen der Fremdsprachen aus dem Verkehr mit den Schülern anstrengend ist. Nun, im Laufe der Zeit, zeigte sich, dass dieser Unterricht nicht nur anstrengend, sondern dass dieses ganze Thema komplex ist.

Ich nenne Ihnen einige dieser Komplexitäten. Sehen Sie, ich spreche jetzt einige Urteile aus, aber Sie dürfen von mir wissen, wenn Sie es nicht schon wissen, dass diese Urteile immer aus der Liebe zur Sache gesprochen sind. Ich spreche das allgemeine Urteil aus, dass wir in der Unterstufe den Waldorf-Unterricht mehr oder weniger realisiert haben. Unsere grossen Sorgen gelten der Oberstufe.

Das Merkwürdige ist nun, dass es für die Fremdsprachen fast umgekehrt ist. Da kann man ziemliche Sorgen haben, was in den Unterstufenjahren bis zur 8. Klasse geschieht, während man in der Oberstufe einen sehr soliden Griff erlebt, wenn man sich im Unterricht nicht den üblichen Methoden überlässt. Hiermit hatte Rudolf Steiner schon von Anfang an zu kämpfen, mit dem sachgemässen Ergreifen dieses Unterrichtes.

Man findet den Satz in den Konferenzen, ob nicht die Lehrer aufhören könnten in den Pausen über die Schüler zu schimpfen und stattdessen sich überlegen etwas für ihren Unterricht zu erfinden. Einfach so, ist doch nett, wenn einem das gesagt wird. Und weil die Effektivität nicht zustande kam und weil auch viele Kinder in die Schule kamen, die von Fremdsprachen nicht die leiseste Ahnung hatten, schlug Steiner vor, den Fremdsprachenunterricht zu differenzieren. Da kam die erste Verwirrung, denn man meinte, differenzieren nach Begabung. Das meinte Rudolf Steiner aber nicht, er meinte, das sei nicht effektiv (was heute von der Regelwissenschaft bestätigt wird.) Er meinte, wir sollten den Fremdsprachenunterricht differenzieren nach den vorhandenen Fähigkeiten. Also eine Gruppe für Fortgeschrittene klassenübergreifend und eine Gruppe für Anfänger klassenübergreifend. Auch das kam nicht zustande. Die Resultate blieben auch dadurch hinter den Erwartungen zurück.

Der Fremdsprachenlehrer

Ich lese Ihnen jetzt vor – Sie haben entweder Spass daran oder laufen weg – was ein sehr verdienter Waldorflehrer 1992 darüber geschrieben hat, wie ein Waldorf- oder Fremdsprachenlehrer sein oder ausgebildet werden sollte. Sie finden das in dem Buch ‘Fremdsprachen in den Waldorfschulen’ von Johannes Kiersch.

Er sagt, Sprachlehrer sollten mehr noch als vielleicht andere Lehrer Geistesgewant, Humor, Einfühlungs- und Reaktionsvermögen zur Verfügung haben, eine entspannte erwartungsvolle produktive Atmosphäre schaffen können und ein differenziertes Gefühl für zeitliche Abläufe haben.

Sie bleiben einfach sitzen, das ist doch was. Und wissen Sie, das Komische ist, natürlich hat er recht. Aber da liegt ein zweites Thema, was den Fremdsprachenunterricht so kompliziert macht, ein geheimnisvolles Thema, und das ist einer der Gründe, warum wir so froh sind, dass wir hier zusammen sind. Das ist nämlich dieses, dass es seit dem 2. Weltkrieg eine Entwicklung gegeben hat dahin, dass der Klassenlehrer der König ist, um den geht es, dann kommt eine Weile nichts und dann kommen die anderen Lehrer und auch noch die Fremdsprachenlehrer. (Natürlich vom Unterstufenstandpunkt betrachtet.) Ich habe das selber erlebt. In der Schule, an der ich unterrichtete, hatten normale Lehrer, nicht die besten, ein Pensum von 24 Stunden, die stärkeren hatten 28 manchmal 30 Unterrichtsstunden pro Woche. Als Klassenlehrer ist man mit 24 Stunden noch nicht ausgelastet. Da wurde es Gewohnheit, dass die fehlenden Stunden mit Fremdsprachen ‘aufgefüllt’ wurden. „Kannst Du Deutsch? Dann unterrichte das mal.“ „Können Sie Französisch, ach nehmen Sie bitte dieses Jahr die 7b.“ Es entstand eine Differenzierung: der Schwerpunkt war der Klassenlehrer und dann gab es noch die Fremdsprachen.

Wenn Sie die Idealvorstellung von Steiner betrachten, ist seine erste Bedingung, wenn der Unterricht Erfolg haben soll, *es müssen in den ersten 8 Jahren die Fremdsprachen in einer und derselben Hand sein*, nur dann entsteht etwas, was fortwirkt und wächst. Wir hatten Klassen, die in den ersten acht Jahren 3 bis 5 verschiedene Lehrer im Englischunterricht hatten. Und jetzt müssen Sie sich vorstellen, ein Lehrerwechsel, wo beginnt der? Unsere Praxis ist in aller Regel nicht diese, dass man sich gut abspricht und im Unterricht aufeinander auf- und weiterbaut.

Rudolf Steiner war extrem. Er sagte, *alle* Fremdsprachen sollten in einer Hand sein. Deutsch und Französisch sollten sich die goldenen Eimer reichen. Da sah er, dass das nicht geht. Also sollte wenigstens eine Sprache durchgehend mit demselben Lehrer besetzt sein. Das ist das Eine, das andere greift noch tiefer.

Der Fremdsprachenlehrer muss ein besserer, ein stärkerer, schärferer, genauerer Didaktiker sein als der Klassenlehrer. Macht der Klassenlehrer eine Dummheit, hat er pro Tag 120 Minuten, um das wieder gut zu machen, der Sprachenlehrer hat dafür nur 45 oder 50 Minuten. Mit anderen Worten, wir müssen in den Fremdsprachen einen starken Griff für zeitliche Abläufe haben. Der Fremdspra-

chenlehrer *muss ein Meister der Zeitgestaltung sein*. Wie spanne ich einen Bogen in 45 Minuten, so dass weiter gelernt wird an dem, was vorgestern geschah, dass das wiederholt wird, dass alles wieder präsent ist und dass dann trotzdem etwas Neues kommt ? Das zwei oder dreimal in der Woche. Das verlangt eine gewaltige, eine hohe Geistesgegenwart. Bekomme ich das hin, dass in diesen 45 Minuten tatsächlich ein Lernbogen gespannt worden ist mit Wiederholungen, wo sprachlich dialogische Begegnung möglich war und etwas Neues entstanden ist, was dann in der 5./6. Klasse evtl. noch aufgeschrieben werden muss? Gelingt uns das, haben wir diese Kompositionskraft Zeit zu gestalten? Oder gebrauchen wir die herkömmliche Zeit, die von Minute zu Minute fortkriecht? Eine gewaltige Konzentration, einen starken Griff braucht dieser Unterricht. Aber wer ihn sich aneignet, ermüdet seine Schüler und auch sich selbst nicht. Und wenn Sie den Angaben Steiners folgen, dann sagt er, das Einzige, was wirklich gesund ist, ist, dass die Fremdsprachen in den 2 Stunden stattfinden, die an den Hauptunterricht anschliessen und danach nicht mehr. Also dass die Fremdsprachen in ihrem methodisch technischen Verlauf genauso anspruchsvoll sind wie der Hauptunterricht oder eben noch anspruchsvoller. Der Hauptunterricht hat gegenüber dieser Unterrichtsart geradezu etwas Phlegmatisches. Und ich glaube, wenn wir nachher Vorschläge entwickeln, wird einer der der Intensivierung dieses Unterrichtes sein, in qualitativer Hinsicht. Ich habe das immer gerne so dargestellt. Sie wissen man kann die Zeit auf zwei verschiedene Arten benutzen. Die eine sieht so aus: Man kann sie so benutzen, dass hier der Unterrichtsanfang ist und hier das Ende, und das sind dann 45 oder 50 Minuten, also die Zeit kann man linear betrachten und auch gebrauchen. Tue ich das, schaue ich nach 15 Minuten auf die Uhr und sehe, ich habe noch eine halbe Stunde. Nach einer Zeit schaue ich nochmals auf die Uhr und denke, noch 15 Minuten. Jetzt schaue ich nicht mehr, da es nicht mehr lange geht. Ein weiteres Mal geschaut, ja, jetzt sind es noch 5 Minuten, das schaffe ich noch. Das nennt man das Aufessen, das Vernichten der Zeit. Wer die Zeit so benutzt ermüdet sich und die Schüler.

Sie wissen aus der Selbstschulung, dass da ein Anderes eine Rolle spielen kann. Sie werden bei einer Meditation erleben, dass Zeit elastisch wird. In der Meditation kann vieles geschehen und gerade sind mal zwei Minuten vorbei. Aber auch das Gegenteil: eine Konzentrationsübung, man will sich fünf Minuten auf einen Gegenstand konzentrieren. Man konzentriert sich gewaltig, meint fertig zu sein und gerade mal eine Minute ist vorbei. Zeit kann vom Bewusstsein her elastisch werden. Der Lehrer im allgemeinen sollte sich die Zeit als dynamische, elastische Möglichkeit zu eigen machen. Jeder Schüler spürt unbewusst, aber reagiert mit seinem Verhalten sehr deutlich darauf, ob ein Lehrer mit einem Ziel in den Unterricht kommt, das aber noch verborgen liegt in der Zeit, oder ob ein Lehrer in das Klassenzimmer eintritt und die Zeit einfach 'verbraucht' bis es wieder Zeit fürs nächste ist.

Der Fremdsprachenlehrer braucht mehr ein Können im Umgang mit der Zeit als der Klassenlehrer. Einstimmung, Einführung, evtl. etwas zusammenfassen,

Neues hinzunehmen, also ein musikalischer Prozess. Man kann Stunden sehen, die fast nur aus Einstimmung bestehen, ein Lied, noch ein Gedicht, noch ein Lied, ein Gedicht, usw. Und das ermüdet die Kinder sehr, denn jedes Kind kommt mit einer geheimen Erwartung des Lernens in die Stunde, es will lernen. Geschieht das nicht, ermüdet das Kind. Wir sehen also, dass der Fremdsprachenlehrer innerlich ein sehr hoch qualifizierter Mensch sein muss, der in einer grossen Dynamik bei gleichzeitiger Ruhe durch den Unterricht geht. Stunde um Stunde. Das verlangt grosse Durchhaltekraft. Was ist das Gegenteil von diesem? Thema von vorgestern und endlose Variationen dazu. Man 'kann ja immer weitermachen'. Dann enttäuscht man die Kinder. Und Enttäuschung drückt sich aus in Ermüdung, übrigens auch bei Erwachsenen.

Ein Nebengedanke. Wir schauen uns an, wie die Fremdsprachen ausserhalb der Waldorfschule ihren Weg in den Unterricht gefunden haben.

In den 60er Jahren gab es den Behaviorismus. Skinner hat es mit Pawlow entdeckt, dass man Lernprozesse steuern kann durch Strafe und Belohnung, 'stimulus and response'. Skinner war am Ende des 2. Weltkrieges so weit, dass er Tauben trainiert hatte so, dass sie auf die Silhouette einer Fabrik pickten und nicht auf den Wald oder eine Wolke. Belohnt wurde es mit einem Maiskorn, das falsche Picken mit einem kleinen Stromschlag. 3 Tauben setzte er in einen Raketenkopf und so konnte eine Rakete ans Ziel gebracht werden. Als das produktionsreif war, war der Krieg vorbei. Es wurde dann auf den Unterricht übertragen. Die 'Teaching machine' entstand. Wer die richtige Antwort eintippte, durfte zwei, drei, Stufen vorwärts gehen (Belohnung) und bei falschen Eingaben, ging man einige Stufen zurück (Strafe). Das war allerdings nicht erfolgreich. Die Erziehung war noch nicht als Produktion von Ergebnissen gedacht; diese Apparate kamen nicht zur Anwendung. Dann in den 70er Jahren kamen die Sprachlabore, das war erfolgreicher, aber wird auch heute kaum noch gebraucht ausser in spezialisierten Sprachschulen. (Die Schaffner der Bundesbahn müssen ihre Engelsätze noch so an ihrem Laptop lernen.) Die Idee des behavioristischen Menschenbildes ist aber im Unterrichtswesen nicht verloren gegangen. Er tauchte wieder auf, und jetzt erfolgreich, in den modernen Fremdsprachenmethoden. In der Satzschalttafel, Lückentexte, einen Satz mit 3 Löchern, wie fülle ich das richtig aus. Oder in Dialogproduktionen. Vater raucht eine Pfeife. Ich sitze daneben. Mein Lieblingstier ist ein Kaninchen. In den Ferien gehen wir nach Hawaii. Diese Dialoge müssen wiederholt werden. Oder es gibt 3, 4 Elemente, die zu einem Satz zusammen gestellt werden müssen. Das non plus ultra dieses Denkens ist das multiple choice. Gebrauchen wir in der Waldorfschule diese Methoden, müssen wir bedenken, wessen Geist das ist.

Es ist nicht der Geist des Kulturfortschrittes.

Das ist der Geist, der eine Utopie über den perfekten Sozialstaat geschrieben hat in seinem Keller nachts bei Rockmusik 'Beyond freedom and dignity' (Vorbei an Freiheit und Würde). Wird der Mensch so programmiert und perfektioniert, würden wir den friedensvollen Sozialstaat schaffen, ohne Not, ohne

Hunger, mit Wohlstand für alle. Kleiner Makel: man muss Freiheit und Würde aufgeben, dadurch wird es auch keine Entwicklung mehr geben: der eingefrorene Sozialstaat. Mit diesem Buch endete Skinner seine blendende wissenschaftliche Karriere, aber schon zu Lebzeiten galt er an seiner Universität als Sonderling.

Solche Methoden werden aber an vielen Waldorfschulen gebraucht. Man muss wissen, wessen Geisteskind das ist.

Es gibt eine bestimmte Wissenschaft, die sich mit bewussten und unbewussten Lernvorgängen beschäftigt. Ich erzähle Ihnen darüber. Meine grösste Freude ist es, in einem modernen Hochhaus zu sein und davon gibt es auf der ganzen Welt welche mit einer Patio mit Aufzügen, Liften. Diese Lifte sieht man heute oft in einem Glaskäfig, so dass man in die ganze Technik des Liftes hineinschauen kann. Das erfüllt mich, ich weiss nicht warum, mit gewaltiger Freude. Ich ärgere mich darüber, dass ich die Funktion einer Rolltreppe immer noch nicht verstehe. Ich suche noch die gläserne Rolltreppe. Es gibt in Deutschland Hochgeschwindigkeitszüge, in denen man hinter einem Glasfenster dem Lokführer über die Schulter schauen kann. Jedes Kind träumt davon und ich bin in einem Zug oft der einzige, der da steht. Die Kinder sitzen auf ihren Stühlen und spielen Nintendo. Und jetzt sagt Rudolf Steiner, alles was wir in der Welt gebrauchen und nicht verstehen, macht uns unsozial. Alles was wir gebrauchen und annähernd verstehen, macht uns sozial. Ich sage das jetzt mit einem Zitat: *„Es soll alles dasjenige was wir im Menschenleben praktisch benutzen, alles was wir im Leben brauchen, annähernd von uns verstanden werden. Dadurch wird der Mensch zum Sozialen erzogen werden können“*. Jetzt wissen Sie, warum Steiner Technologieunterricht wollte. Was bedeutet das nun für den Fremdsprachenunterricht? Wir lernen Dinge zu gebrauchen, die zuvor hermetisch geschlossen waren. Durch die Fremdsprache beginnen wir zu verstehen, was in einem anderen Volk lebt. Auch wenn wir das nicht ins Perfekte umsetzen können, hat es doch im Unbewussten eine gewaltige Wirkung, dass wir das ahnen, dass wir das in der Schule jemals gehabt haben. Wir haben das einmal gekonnt und wir können es wieder hervorholen. Das ist ein Argument für eine Methode, die nah an der Wirklichkeit ist, die uns sozial macht. Das andere eben macht asozial. Die Standardmethode entfremdet von der Welt. Die fertigen Methoden isolieren uns, führen uns in eine virtuelle Wirklichkeit, die uns nicht begeistert, die den Lernwillen nicht anfacht, weil er mit der Wirklichkeit nichts zu tun hat. Wir verstehen daher auch, dass Steiner alles aus dem Gespräch entwickelt haben wollte, alles wird zusammen 'erobert'.

Kürzlich habe ich in der 2., 4., 6. und 8. Klasse im Fremdsprachenunterricht hospitiert. Die Lehrerin hatte sich gründlich vorbereitet und der Kanon des Zeitvernichtens funktionierte in der 2. Klasse gut, die Kinder taten bei allen Versen, Gedichten, Liedern, Versen, Gedichten, Liedern, Versen mit. Aber in der 4. Klasse ging das schon nicht mehr so gut, aber sie war sehr gut vorbereitet. Dann sah ich, dass sie ihre Vorbereitung in die Klasse herein drückte, besonders in der

6. und 8. Klasse. Die Schüler drückten dann zurück und es entstand eine Spannung, in der kein Lernen mehr möglich war. Sie kam in keinen Kontakt mit den Schülern, die Lehrerin sah die Schüler gar nicht, sie sah nur was sie erreichen wollte. Und das verstärkte sich so, dass die Schüler nicht mehr lernen wollten, aus einem unergründlichen Affekt heraus sich nicht mehr mitbewegten. Ich sagte zu ihr, wagen Sie die Begegnung mit den Schülern, bereiten sie sich mal nicht in der üblichen Weise vor, fragen Sie die Schüler wie es Ihnen geht und führen das dann leise in ein Gespräch in der Fremdsprache über. Sie hatte grosse Angst, was ich gut verstehen konnte. Sie hat es aber gewagt.

Als die Stunde in der 6. Klasse kam, sie hatte sich auch anders angezogen und sprang in die Tiefe und begann ein Gespräch. Nach dem ersten Schock stiegen die Schüler darauf ein und die Atmosphäre war sofort entspannt und im Laufe des Gespräches begann sie zu sagen, das machen wir so weiter, aber jetzt versuchen wir es in der Fremdsprache. In der nächsten Stunde sollte sie es genauso machen, aber jetzt ein grammatikalisches Element reinbringen. Es war nicht sofort ein Riesenerfolg, aber es war doch so, dass die Stimmung sich vollkommen änderte. Es kam ein ganz neues Zeitbewusstsein. Nicht wie komme ich durch, sondern hoffentlich habe ich genug Zeit. Das sind die unbewussten Wirkungen wie Rudolf Steiner es ausdrückt und die spielen im späteren Leben eine grosse Rolle, z.B. dass man sich von den Lehrern angenommen gefühlt hat.

Manchmal ist man versucht, die Quintessenz der Erziehungskunst Rudolf Steiners zu finden. Man findet Teile, selten ergreift man das Ganze. So ein Teil ist zum Beispiel dieser: Die Waldorfschule charakterisiert sich dadurch, dass die Methoden effektiv sind: Mit weniger erreichen wir mehr. Und wenn Sie in Europa oder woanders schauen, wie die Schüler die Matura oder das Abitur schaffen, dann sehen Sie, dass die Leistungen genau so gut oder sogar besser sind als an den Regelgymnasien, aber mit viel weniger Training.

Wir schaffen also mit weniger mehr, wenn wir die Waldorfmethode anwenden.

Dieses Gesetz ist aber eben auch reziprok. Verlassen wir die Waldorfmethode und steigen in normale Methoden ein, leisten wir mit mehr Aufwand weniger. Und sehen Sie, das ist eines der Geheimnisse der Waldorfschule.

Und für die Fremdsprachen heisst das Geheimnis dieses intensive Zusammengehen von Lehrer und Schülerpersönlichkeiten. Natürlich nicht in einer sentimental Bedeuten, sondern in der Bedeutung des Zusammengehens eines Weges des sich aufbauenden Könnens. Wenn wir jetzt schauen, ich komme zum Ende, was könnten wir tun in den kommenden Jahren? Es wurde vorhin schon von den Sektionsleitern gesagt, dass die Schule bald 100 Jahre alt ist und wir müssen vieles für die nächsten Jahre bedenken, dass die Schule erfolgreich weitergeführt wird. Die grosse Rechnung muss gemacht werden. Was haben wir erreicht, was können wir? Was ist noch nicht erreicht und, was ist auf der Strecke geblieben. Diese grosse Rechnung muss gemacht werden, will die Schulbewegung erfrischt, erneuert in das nächste Jahrhundert kommen.

Was müsste für die Fremdsprachen geschehen?

Eine Neudefinierung von Klassenlehrer und Fremdsprachenlehrer im Sinne der partnerschaftlichen Gleichberechtigung. Der Fremdsprachenunterricht ist genauso wichtig wie der Unterricht des Klassenlehrers, denn die Waldorfschule definiert sich nicht nur mit Epochenunterricht sondern durch konzentrierten Aufbau von Lernmomenten in allen übrigen Fächern.

Warum sollten ein Fremdsprachenlehrer und ein Klassenlehrer nicht gemeinsam verantwortlich für eine Klasse sein können?

Eine zweite Frage ist, was können wir tun, dass wir dem Fremdsprachenunterricht mehr Chancen geben, um aus einer Hand unterrichtet zu werden. Müssen wir Fremdsprachenlehrer haben, die sich verpflichten, die Klasse 6 bis 8 Jahre lang zu unterrichten?

Wenn das möglich wird, bringt das sicher einen Leistungsschub in der betreffenden Sprache. Können wir da was tun? Können wir einen Russischlehrer und einen Englischlehrer koppeln, dass beide die 1. Klasse nehmen und sich gegenseitig in den 6 bis 8 Jahren erzählen, was sie tun und sich miteinander absprechen? In den höheren Klassen wollte Rudolf Steiner Typisches, was zwischen den Sprachen lebt, verglichen haben. Vergleichende Sprachbetrachtungen regen gewaltig zum Lernen an. Da ist Neues möglich.

Drittens brauchen wir dringend für die Fremdsprachen in der Unterstufe, dass die Lehrer definieren, was sie in den ersten Jahren erreichen wollen, was sie sich von Halbjahr zu Halbjahr oder von Semester zu Semester als Lernziel für die Schüler vorgenommen haben. Das wird hinterlegt und befragt. Haben wir erreicht, was wir uns vorgenommen hatten? Sind wir in den Fähigkeiten progressiv? Baut eines auf dem anderen auf?

Oder bleibt es im Allgemeinen? Haben wir progressive, das heisst auf Voriges aufbauende Lernziele?

Müssen wir nicht langsam darüber nachdenken, ob wir mit multilingualen Schulen beginnen müssen? Schulen, die grundsätzlich zweisprachig unterrichten. Allen Unterricht in zwei verschiedenen Sprachen abwechselnd geben. Und dann nur noch eine Fremdsprache?

Wir haben nicht darüber gesprochen, dass der Fremdsprachenlehrer auch, wie der Klassenlehrer im plastisch-musikalischen ein Meister sein muss. Wie ist das im Plastischen? Nichts ist so bildhaft wie eine Sprache. Haben wir etwas, was die Sprache bildhaft macht? Haben wir da was? Was vorhin angedeutet wurde, das vergleichende der Bildhaftigkeit der Sprache. Wir sagen wenn der Morgennebel wegzieht, die Sonne kommt hervor. Die Amerikaner sagen, 'the sun burns the clouds off', die Sonne brennt die Wolken weg. Wir lernen auswendig, in Frankreich und England lernt man vom Herzen, by heart, par coeur. Wir sagen 'setz dich', die Engländer, have a seat.

Solches wirkt sehr belebend auf das Vorstellungsleben der Schüler. Ab dem vierten Schuljahr sollten wir solche Vergleiche anstellen zwischen den Sprachen, auch mit Sprichwörtern ist das eine reine Freude. Man kommt in das Bildhafte auch hinein in die Vorstellbarkeit.

Inzwischen ist vieles in der Fremdsprachendidaktik auf dem Standpunkt Steiners angekommen. Viel wissenschaftliche Forschung bestätigt immer mehr das, was Steiner gesagt hat. Das ist einer der Vorzüge des 21. Jahrhunderts. Für die Fremdsprachen heisst das: Es ist mittlerweile belegt, dass das Erlernen einer zweiten Muttersprache am besten geht ausserhalb der Kognition, also durch das unmittelbare Tun. Es ist inzwischen belegt, dass der Unterricht, der den Schüler in den (fremden) Sprachstrom eintauchen lässt, am Schluss der effektivste ist. Es ist belegt, dass frühes Erlernen der Fremdsprachen bessere Resultate bringt. Alles was die Waldorfschulen tatsächlich potentiell in ihrer Methode vorhanden haben.

Eine Forschung aus Australien hat ergeben, dass das Durchschlaggebende im Erfolg des Unterrichts nicht die Methode ist, sondern der Lehrer selber. Auch weiss man heute, dass spezialisierte Lerngruppen im Endeffekt nicht Besseres leisten als durchmischte Gruppen. Das ist heute allgemeines Wissen.

Das Spezifische für die Fremdsprachen aber ist, dass alles von der Beziehungsfähigkeit zu den Schülern abhängt. Kommen wir in den dialogischen Austausch? Sprechen wir nicht nur zu den Kindern und Schülern sondern auch *mit* denen?

No education without relation. Es gibt keine Erziehung ohne Beziehung.

Und das ist das Neue, das wir in den Fremdsprachen entwickeln müssen, dass die Schüler zu den Fremdsprachenlehrern die gleiche Beziehung wie zu den Klassenlehrern haben. Das wird gelingen, wenn wir Anstrengungen unternehmen, die Fremdsprachen aus einer Hand zu unterrichten. Dann wird sich ein neues Gleichgewicht herstellen zwischen diesem Fach und dem Hauptunterricht. Ich schliesse ab mit einer Aussage eines Direktors einer public school in Kalifornien, der nie die Anthroposophie kennengelernt hat. Wir brauchen dieses nur zu realisieren in der Pädagogik, was doch wahrhaft ein Gottesgeschenk ist, das uns zur Verfügung steht. Dieser Direktor musste es aus seiner Lebenserfahrung lernen. Er sagte mir, meine Schüler sagen: „Teacher, we don't care about what you know, until we know about what you care.“ (Lehrer, es ist uns nicht wichtig, was Du weisst, sondern wir wollen wissen, was Dir [in Bezug auf uns] wichtig ist.)

Sehen Sie und in diesem Sinne hoffe ich auf eine schöne, intensive Woche der Befragung, wie wir zu neuen Energieschüben kommen in der wunderbaren Einrichtung, die uns durch die Erziehungskunst in den Fremdsprachen gegeben worden ist.

Christof Wiechert

Das kluge Erbe

Zusammenfassung

In diesem kurzen Artikel werde ich erörtern, dass es zwei grosse Paradigmen für Erziehung gibt – die kontrollierende und die schöpferische Ansicht. Der kontrollierende Aspekt hat überhandgenommen und beeinflusst die Art wie Lehrer dafür ausgebildet werden, eher Lehrer als Erzieher zu werden.

Lehrerbildung richtet das Augenmerk ausschliesslich auf „notwendiges“ Wissen und Fertigkeiten, vernachlässigt dabei ausreichende Eigenschaften und Haltungen, welche die wahre Erziehung ausmachen. Ich bin davon überzeugt den Blick auf die Qualität von Interaktionen und auf die Intensität des Engagements zu lenken als Schlüsselfaktoren in der Bildung einer Lerngemeinschaft. Das verlangt einen dringenden Wechsel von Vorhersagbaren zum nicht Vorhersagbaren. Es soll auch anregen, dass die Lernenden primär darauf eingehen, wer der Lehrer ist, als was der Lehrer weiss.

Um das zu illustrieren, werde ich die Wirkung untersuchen, die frühere Lehrer auf Schüler hatten, die nun selbst Lehrer sind. Schliesslich werde ich fragen, in welchem Umfang es möglich ist, Lehrer dafür auszubilden, mit dem nicht Vorhersagbaren umzugehen und persönliche Eigenschaften zu entwickeln, die das Lernen erleichtern.

Zwei Ansichten von Erziehung

Im Grunde gibt es zwei Ansichten von Erziehung. Die eine, die *Kontrollansicht*, geht von der Annahme aus, dass die Lernenden unwissend und hilflos sind, so dass sie eine feste Führung auf allen Tätigkeitsfeldern brauchen. Das wird üblicherweise erreicht durch streng kontrollierte und objektiv orientierte Rahmenlehrpläne und Stundenpläne, durch vorsorglich herausgegebene Materialien, und durch ein drakonisches System von Einschätzung und Prüfung durch Lehrer, die überzeugt sind, dass sie wissen, was am besten ist für ihre Schüler. In den schlimmsten Fällen werden solche Lehrer nur Sprachlehrer.

Die *schöpferische* Ansicht wird charakterisiert durch die Annahme, dass das Lernen ein organischer, kein mechanischer Vorgang ist und durch eine empfindsame von Augenblick zu Augenblick stattfindende Interaktion unter den Schülern und dem Lehrer vor sich geht. Das fordert Beweglichkeit, Wachsamkeit und Anerkennung dessen, was die Lernenden dem Lehrenden in der Begegnung entgegenbringen. Die Situation ist offen für das, was auch immer geschehen mag, das ist besser, als an jedem Punkt zu kontrollieren. Ungleich dem Kontrollparadigma geht es nicht algorithmisch vor sich, sondern eher in erkenntnisfördernder, forschender Weise.

Solche Lehrer entwickeln sich zu besseren Spracherziehern als nur zu Lehrern.

Lehrerbildung/ Erziehung

Die Geschichte des englischen Sprachunterrichtes der letzten fünfzig Jahre wurde beherrscht vom Begriff der Methodik. Dieser, zusammen mit der schnellen Entwicklung einer „Messungskultur“ im Zusammenhang mit den Erziehungsministerien, immerzu verordneten Rahmenlehrplänen, Kursmaterialien der Verlage, Prüfungsmaterialien, Planer und Ordner der Lehrerbildung, hat dazu geführt das Augenmerk auf das Unterrichten als eine Sammlung vorher-sagbarer Vorgänge zu richten, mit einem Rahmen zur Methodenlehre. Klar, es gibt *notwendige* Arten von Wissen und Fertigkeiten, ohne die nicht gelehrt werden kann. Wie auch immer, diese allein *genügen nicht*, um das Lernen zu unterstützen. Um die Qualität von Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu pflegen und um die Intensität des Engagements im Lernprozess zu stärken, die zur Bildung einer „Lerngemeinschaft“ führt, wird noch mehr gefordert. Das kann frei bestimmt werden als zwischenmenschliche sich steigernde Fähigkeiten. Zwischenmenschliche Fähigkeiten beziehen sich auf die Art wie der Lehrer als Person auf die Schüler wirkt. „Wir kümmern uns nicht darum, wieviel du weisst, solange bis wir wissen wie sehr du dich kümmerst.“ (Christof Wiechert) Improvisationsfähigkeiten beziehen sich auf die Fähigkeit des Lehrers auf der Welle nicht vorhersagbarer Ereignisse zu schwimmen und sie, in der Hitze des Augenblicks, in den Lernvorteil zu verwandeln.

Die zwischenmenschliche Dimension

Ich untersuchte in einer kleinen Studie die Art, wie wir immer noch beeinflusst werden durch unsere eigenen Lehrer. Es ist eine weitergehend erzählende Studie, welche Lehrer aus 20 Ländern einbezieht, von unterschiedlichem Niveau und Alter.

Ich stellte zwei Fragen:

- Frage 1: Gibt es einen oder mehrere besondere Lehrer aus ihrer Vergangenheit, an die Sie sich mit einer besonderen Zuneigung, Anerkennung oder Dankbarkeit erinnern? Können Sie beschreiben welche Wirkung oder welchen Einfluss diese auf Sie als Person hatten und auf Ihre Ansichten und Praxis als Lehrer?
- Frage 2: Gibt es einen besonderen Lehrer (oder mehrere) an den Sie sich noch mit Widerwillen oder Abneigung erinnern. Hat sich dies auf ihr Leben als Person oder als Lehrer in irgendeiner Weise ausgewirkt?

Hier will ich mich nur auf die erste Frage konzentrieren. Bezeichnenderweise bezogen sich sehr wenig Antworten auf Wissenstechniken des Lehrers oder auf die Methoden, die sie anwendeten. Die Antworten bezogen sich in überwältigender Weise auf die menschlichen Qualitäten dieser Lehrer. Im Besonderen bezogen sie sich auf Freundlichkeit, Beziehung und Interesse zu den Lernenden als Menschen,

auf Geduld, Pflichterfüllung, (Neigung und Engagement), Achtung und Fairness. Oft wurde auch Bezug genommen auf Offenheit (Raum lassend für den Lernvorgang), auf Klarheit, Folgerichtigkeit, einen hohen Grad an Herausforderung bietend, Unterstützung, wenn gebraucht, Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und Vertrauen. Was beeindruckend war, war die Intensität der Erinnerungen an ihre Lehrer, die Macht der kleinen Gebärde oder Erläuterung, um ihr zukünftiges Leben zu beeinflussen und die andauernde Bedeutung ihrer Lehrer als Vorbilder, die einen bestimmenden Einfluss auf ihr Leben als Lehrer und Mensch hatten.

Die Improvisations – Dimension

Hier schauen wir auf das was Maley und Underhill (2012) als dunkle Seite des Lebens bezeichnet haben. Lehren und lernen sind nicht zwei Seiten derselben Münze: sie sind eher zwei verschiedene Strömungen in rasch schwankendem Grad des Austausches. Was wir lehren, ist nicht notwendigerweise das, was Studenten lernen (obwohl es das manchmal ist). Wir können nicht vorraussagen, was sie lernen werden und zu oft können wir nicht herausfinden, ob sie überhaupt etwas gelernt haben. Wie N.S. Prabhu wise angemerkt hat: „Lehren heisst vor allem auf das Beste hoffen“ (1998). Das heisst nicht, dass Lehrer das Handtuch werfen und auf Verantwortung verzichten sollen, aber sie brauchen realistische Erwartungen und sie müssen realisieren, dass die Aufgabe, zu der sie sich verpflichtet haben, Unvorhersehbares einschliesst.

Dieses Unvorhersehbare hat zwei wesentliche Merkmale: weder zu wissen, was gelernt werden wird, noch wann (noch was gelernt wurde) und nicht zu wissen, was als nächstes im Klassenraum geschehen wird.

Eine Stunde vorzubereiten ist im weitesten Sinn eine fiktive Übung. Es ist nötig, die eigenen Gedanken im Hinblick darauf zu organisieren, was geschehen könnte. Aber die Lehrer sollten nicht denken, dass das was geplant wurde, auch geschehen könnte. Stattdessen müssen sie bereit sein, ihren Plan wegzuerwerfen, umzustossen oder ihn den entwickelnden Ereignissen im Klassenraum anzupassen. Um das zu tun, müssen sie fähig sein, nicht nur einfach Noten zu spielen, sondern auch Musik zu improvisieren, eine sekundenschnelle Entscheidung zu fällen in der Erkenntnis dessen, was jetzt benötigt wird, um auf Ereignisse schnell und wirksam zu reagieren. Vorbereitung ist eine Sache. Vorbereitet sein auf das Unerwartete eine ganz andere.

Also was?

Es gibt eine Anzahl häufiger Reaktionen auf die Dimensionen, die oben erörtert wurden. Einige werden fordern, dass es geborene und nicht ausgebildete Lehrer gibt und dass solche Merkmale wie Geduld, Fairness und Improvisationsfähigkeiten in dem geborenen Lehrer sich entwickeln.

Penny Ur machte eine interessante Untersuchung zu der „geborenen oder ausgebildeten“ Idee. Sie fand heraus, dass einige Menschen eine natürliche Ver-

anlagung zum guten Unterrichten haben, sie nichts desto weniger ihre Darstellung verbessern konnten. (Ur 1986) Eine andere häufige Reaktion ist, zu sagen, dass solche Merkmale und Fähigkeiten unbewusst erworben werden, durch Erfahrung mit Klassen.

Unzweifelhaft kann Erfahrung helfen, aber nur dann, wenn sie bewusst reflektiert wird. Ohne dies wird ein Lehrer mit zwanzigjähriger Erfahrung in Wahrheit eine einjährige Erfahrung zwanzig Mal wiederholen!

Eine dritte Reaktion besagt, die Schwierigkeit mutig in Angriff zu nehmen und beides zu versuchen, Wachsamkeit für diese Ergebnisse zu erhöhen und einige Schulungsarten anzubieten, mit existierenden Lehrerschulungsprogrammen. Dies beinhaltet die Überzeugung, dass wir wenigstens in einem gewissen Ausmass fähig sind, Lehrer auf einen Zustand vorzubereiten, in dem sie dem Unerwarteten begegnen können, besser noch als sie für das Vorhersehbare vorzubereiten.

Einige Anregungen

Ich schlage vor, dass es zwei wesentliche Vorgehensweisen gibt. Die eine ist durch wachsamkeitsverbessernde Aktivitäten zu erreichen, so dass die Ergebnisse bewusst von den Junglehrern beachtet werden. Die andere schliesst eine Anzahl praktischer Techniken ein.

Der Raum erlaubt keine umfassende Behandlung, aber hier sind einige exemplarische Vorschläge.

Um Wachsamkeit zu verbessern: Gruppengespräch über Auszüge von Büchern / Artikeln, Gedanken anregende Zitate, Weisheitserzählungen, Reflektion über Video-Chips von Unterrichtsstunden, die das Augenmerk auf kritische Zufälle richten; Erörterung von Aspekten der Lehrerdarstellung – Stimme, Augenkontakt, Körpersprache (Head u. Taylor, 1997)

Für Aktivitäten: Theaterimprovisationsspiele (Johnstone 1999), Clowning (Lutzker 2007), Schauspieltechniken (Maley u. Duff, 2005), Stimmarbeit (Maley, 2000), Präsentationsfähigkeiten, praktische richtungsgebende Dinge, wie „mache das Gegenteil“ (Fauselow, 1987), experimentieren mit schöpferischen Techniken (Pugliese, 2010).

Da gibt es reiche Literatur für diese und andere Aspekte von Ergebnissen, die in diesem Artikel erörtert wurden und einige davon sind in den untenstehenden Empfehlungen aufgelistet.

Coda

Ich habe versucht die Aufmerksamkeit auf eine ernste Lücke zu richten, auf die Art, wie wir Lehrer ausbilden. Ich denke wir müssen alles tun, um diese Lücke zu schliessen. Ich glaube nicht, dass es gebrauchsfertige und umfassende Lösungen gibt. Aber im Interesse unserer Schüler und unserer eigenen fortschreitenden Entwicklung müssen wir uns bemühen, auch wenn unsere Anstrengungen

nicht mehr sind, als ein hoffnungsvolles Tasten im dunklen Wirrwarr der wirklichen Klassenraumsituation.

Alan Maley
aus dem Englischen übersetzt von Barbara Seefried

Einige Buchempfehlungen

- Brown, S. (2013) 'Let there be light!' *English Teaching Professional*. Issue 85. March 2013: 18-20.
- Campbell, Don (1989) *The Roar of Silence*. Quest Books.
- Chen Tao Cheng, Stephen (1990) *The Tao of Voice*. Destiny
- Early, Pat and Rod Bolitho (1981) 'Reasons to be cheerful.' *Recherches et Echanges* 6 (1)
- Edwards, Betty (1979) *Drawing on the Right Side of the Brain*. New York: j.P Tarcher/Houghton Mifflin.
- Fanselow, John (1987) *Breaking Rules*. New York/London: Longman
- Feldenkrais, Moshe (1980) *Awareness Through Movement*. London: Penguin.
- Gallwey, Timothy (1974) *The Inner Game of Tennis* London: Pan Books
- Gelb, M. (1994) *Body Learning: An Introduction to the Alexander Technique*. London: Aurum Press
- Hadfield, Jill (1992) *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Head, Katie and Pauline Taylor (1997) *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.
- Hoff, Benjamin (1983) *The Tao of Pooh* London: Penguin
- Johnstone, Keith (1999) *Impro for Storytellers* London: Faber and Faber
- Karpf, Anne (2006) *The Human Voice: The True Story of a Remarkable Talent*. London: Bloomsbury.
- Le Shan, Lawrence (1989) *How to Meditate* Turnstone Press.
- Linklater, Kristin (1986) *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Book Publications

Wie erreichen wir die Schüler? Der Weg mit der Menschenkunde durch die Oberstufe

Christof Wiechert stellt im Rundbrief der Pädagogischen Sektion am Goetheanum von Weihnachten 2012 folgende Frage: „*Es gibt eine Sekundärliteratur zum fremdsprachlichen Unterricht, die sich diesen Fragen [ob Steiners Vorschläge zum Fremdsprachenunterricht die Anwendung der Erziehungskunst ausmache und alles andere keine Erziehungskunst sei] nicht stellt. Diese Literatur enthält Eigenvorschläge, die nicht auf diesen Angaben gründen. Wir stehen vor der Frage ob der fremdsprachliche Unterricht bis zur Oberstufe, also in Unter- und Mittelstufe, den Angaben Steiners entspricht.*“ Diese Frage hat die folgenden Gedanken angeregt.

Ich habe mich gefragt, ob und wie der Umgang mit den Erkenntnissen der Menschenkunde die tägliche Arbeit im Französischunterricht der Oberstufe befruchten und bereichern kann.

Ich werde mich auf die Bildung der Urteilskraft bei den Heranwachsenden konzentrieren, die eine zentrale Bedeutung hat, will man den jungen Menschen helfen, zu mündigen, im Denken selbständigen Erwachsenen zu werden.

„*Da tritt nun das auf, was das dritte Element in der Erziehung sein muß [...]: die erweckende Erziehung. Alles, was über die Geschlechtsreife hinausgeht, muß so wirken auf den jungen Menschen, auf den jungen Mann, das junge Mädchen, daß die Entstehung des eigenen Urteils, diese innere Selbständigkeit, wie ein fortwährendes Aufwachen erscheint. [...] Und wenn man als Lehrer, als Erziehender, seiner Gesinnung nach tief durchdrungen ist von diesem Erweckenden, dann weiß man auch im Stil, in der Haltung, im Vortrag alles so zu gestalten, daß dasjenige, was nun eigenes Urteil sein soll desjenigen, der belehrt, der erzogen wird, daß das wirklich aus dem Betreffenden herauskommt, daß es in einer gewissen dramatischen Steigerung geht bis dahin, wo er selber nun einsetzt mit dem inneren Betätigen, das gerade im astralischen Leib lebt.*“¹

Das entscheidende Erlebnis für die Jugendlichen ist die Bildung eines individuellen Urteils. Es beginnt damit, dass sie sich bewusst von den Urteilen der Erwachsenenwelt abgrenzen und ihren Geschmack ausbilden, der alle Lebensbereiche erfasst, wie die Kleidung, die Musik, die Auswahl der Freunde usw.

Erst mit der Pubertät sind Jugendliche in der Lage, selbstständig und aus eigener Kraft Urteile zu bilden. Bis zu diesem Zeitpunkt neigen sie eher dazu, die Urteile, die ihnen die Menschen ihrer Umgebung vorleben, zu übernehmen und sich danach zu richten, was sie in ebenso absoluter Weise tun, wie diese Menschen sie für sich vertreten, denn die Kraft der Persönlichkeit, die in jedem Urteil wirksam ist, überträgt sich unmittelbar auf sie. Man kann zwar auch bei

1 Rudolf Steiner, *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, Über Erziehungsfragen* 30.8.1924, GA 304a, S. 178ff

unter 10-jährigen Kindern beobachten, dass sie sich bereits verbal vom Erwachsenen abgrenzen, was aber eher auf Unlust als auf eine eigene Urteilsleistung zurückzuführen ist.

Jugendliche der 9. und 10. Klasse neigen dazu, sehr idealistische Urteile zu bilden, die sie dann mehr auf die anderen als auf sich selbst beziehen. Sie erwarten und fordern vom Lehrer und von anderen Menschen in absoluter Weise Ehrlichkeit, Verlässlichkeit und Gerechtigkeit. An diesen Werten messen sie die Integrität des Erwachsenen.

Urteile, die nicht auf Autorität hin übernommen werden, bilden sich aus Erfahrung und Einsicht. Die Erfahrung, dass ein bestimmtes Verhalten auf bestimmte Weise wirkt, führt zur Bestätigung oder Veränderung des Verhaltens. Hinzu kommen Einsichten, die mittels des Denkens gebildet werden und mit denen man die Gültigkeit von Urteilen verlässlich abwägt und begründet. Diese Einsichten ruhen auf dem Vertrauen in das eigene Denken, welches im Unterricht vermittelt wird.

Urteile erschöpfen sich nicht allein in der intellektuellen Einschätzung eines Sachverhaltes, sie bilden die persönliche Grundlage der individuellen Existenz. Daher ist es außerordentlich wichtig, dass Kinder und Jugendliche die Form gültiger, individuell belastbarer und im Leben bewährter Urteilsbildung durch Vorbild und Autorität der Erwachsenen erfahren können. Dies wird zu einer Kraftquelle bei der Ausbildung ihrer Persönlichkeit.

Mit Urteilskraft ist „*die Fähigkeit, die Fülle der Sinneswahrnehmungen bewußt unterscheiden als auch in gehörige Beziehung zueinander setzen zu können*“ gemeint, also die Erkenntnisfähigkeit, die Realität wahrzunehmen und sich Urteil und Wille zum Handeln zu bilden, sowie die Fähigkeit, dem Willen entsprechend zu handeln.

Dieser innere Drang, urteilend eigene Anschauungen zu entwickeln und sich von der Autorität der Erwachsenen zu lösen, entsteht zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr. Denn beim Bilden von Urteilen wird sowohl auf den physischen Leib als auf den Astralleib zurückgegriffen. Da der Astralleib als Träger des Empfindungslebens erst mit dem Beginn der Geschlechtsreife nach allen Seiten frei wird, ist der Jugendliche erst dann in der Lage, ein selbstständiges Verhältnis zur Umwelt zu gestalten und ein eigenes Urteil zu fällen.

Die Veränderung der Glieder zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr bildet die Grundlage für die entstehende Urteilsorganisation des Menschen. Denn das Urteilen ist die Betätigung der mittleren Organisation des Menschen zu der die Arme und Hände und die rhythmisch tätigen Organe (Herz und Lunge) gehören, das Schließen, das Ziehen von Schlüssen, entspricht der Zusammenwirkung beider Beine.

In dieser Zeit macht der Jugendliche eine große Umwandlung durch. Zuerst ändert sich der physische Leib. Die Kräfte, die am Werk sind, sind die der Schwerkraft, die das Ich des jungen Menschen überwinden muss. Diese Kräfte betreffen zunächst die Organe, mit denen der äußere Raum erobert wird: die

Gliedmaßen. Diese Organe der äußeren Willensbetätigung wachsen, die Festigung der Muskulatur geschieht später. Dieses Wachsen geschieht in erster Linie an den Extremitäten (Füßen und Händen), dann an Armen und Beinen, zuerst am Unter-, dann am Oberschenkel.

Der Jugendliche wirkt in diesem Alter schlaksig, bis dahin war die Bewegung graziös, harmonisch, im Einklang mit der rhythmischen Organisation des Menschen (Herzschlag und Gefühl). Durch den Wachstumsprozess lösen sich die Glieder aus dieser Organisation heraus. Diese Verselbstständigung bewirkt, dass die Willenstätigkeit nicht mehr unmittelbar von Gefühlen angeregt ist, sie entwickelt sich aus dem Erleben der Schwere. Nun kann der junge Mensch seinen Willen unabhängig von den Regungen des Gefühls entfalten.

Im Verhältnis zum Vorstellungsleben bzw. zum Denken ist der Wille ein Zukunftskeim, denn im Willen ist der Mensch keimhaft, noch im Werden. Der Wille ist zukunftsorientiert, er ist ein vorwärts treibendes Element, er ist die Ursache unserer äußeren wie auch inneren Handlungen. Als Zeitorganismus handelt der Mensch immer im Augenblick, immer aktuell. Die Taten, die wir vollbringen, führen wir selbst aus, sie hängen mit uns zusammen, machen uns aus.

Denken und Tun bestimmen unser Verhalten auf unterschiedliche Weise. Im Denken können wir erwägen, abwägen, uns vorstellen, verwerfen, uns selbst beobachten Im Tun dagegen können wir nichts ungeschehen machen, es gibt keine Umkehrmöglichkeit. Daher haftet dem Denken der Charakter des Scheins an, die Tat dagegen kann dem Sein zugeordnet werden. Erst im und durch das Tun verwirklicht sich der Mensch selbst. Im Moment des Handelns wollen wir die Tat: Dadurch ist der Wille mit der Sympathie verbunden.

Mithilfe der Gliedmaßen führt der Mensch seinen Willen aus. Allerdings je nachdem, ob Arme und Hände oder Füße und Beine eingesetzt werden, wohnt dem Willen eine andere Qualität inne. Denn zwischen den oberen und den unteren Gliedmaßen, zwischen Armen/Händen und Beinen/Füßen besteht ein Wesensunterschied, der sich auf die Qualität der Urteilskraft auswirkt. An Arme und Hände ist die Urteilsbildung gebunden, während Beine und Füße das Schließen, das Ziehen von Schlüssen, ermöglichen.²

Arme und Hände gehören dem Gliedmaßensystem an, weisen aber ebenfalls eine enge Beziehung zum rhythmischen System, dem leiblichen Träger des Gefühlslebens auf. Gefühle kommen durch Arme und Hände als Gebärde zum Ausdruck. Dadurch, dass Arme und Hände mit dem mittleren, rhythmischen Menschen verwandt sind, sind sie nur noch bedingt der Schwere unterworfen, weisen deswegen auch nicht mehr den Grad völliger Unbewusstheit auf, der im Stoffwechsel-Gliedmaßensystem vorherrscht. In Armen und Händen ist man empfindend willensfähig, die Sache wird vorsichtig tastend ergriffen und behält dabei ihre Eigenart.

2 Rudolf Steiner, *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302, S. 49f

Der innere Vorgang des Urteilens entspricht der feineren Willensorganisation der Arme und Hände: Erscheinung und Begriffe werden achtsam miteinander abgeglichen, wie in einem inneren Abtasten mit den Händen. Ein Urteil kommt nur dadurch zustande, dass der Wille, der in dieser Tätigkeit wirkt, im denkenden Betrachten sensibel überprüft, ob der Begriff dem Wesen der Sache gerecht wird.

Die andere Art des Urteilens knüpft an die Tätigkeit der unteren Gliedmaßen an. Denn das hypothetische Urteil – oder Kausalurteil – entspricht dem Bewegungsablauf von Füßen und Beinen. Wie beim Stehen und Gehen rechtes und linkes Bein gesetzmäßig zusammen wirken, so folgt auf eine Tatsache notwendigerweise eine bestimmte andere Tatsache: wenn ..., dann ..., weil Jede Tätigkeit folgt mit Notwendigkeit aus der vorangehenden, es herrscht strengste Kausalität. Will man im Sinne der Kausalität etwas verstehen, so muss man begreifen, wie die Wirkung mit innerer Notwendigkeit aus der Ursache hervorgeht. Das hypothetische Urteil ist in besonderer Form Ausdruck der Kausalität. Um das Gleichgewicht beim Gehen zu erhalten, bedarf es einer Willenstätigkeit und einer Wirkung des Ich. Dem entspricht im hypothetischen bzw. kausalen Urteil eine größere Intensität des Willens.

Mit der Geschlechtsreife ändert sich das Verhältnis des Jugendlichen zur Außenwelt, das stärkere Erleben des Körpers ruft eine intensivere Auseinandersetzung mit der Welt hervor. Der Körper ist den Kräften der Mechanik und der Schwere ausgesetzt, er kommt im Bereich der Kausalität an. In ihm entsteht das starke Bedürfnis nach kausalem Verstehen, danach, Tatsachen im Denken zu erfassen, wie sich eine Tatsache notwendigerweise aus einer anderen vorangehenden ergibt.

Was sich leiblich entwickelt hat, bildet die Grundlage für das Bedürfnis nach Tatsachen und nach Gründen. Es ist ein Streben danach, zu erfahren, was ist, und zu verstehen, warum es so ist. Der junge Mensch nimmt die Tatsachen der Welt bewusster wahr, er verlangt Fakten, keine Bilder mehr, er will denkend den Zusammenhang der Dinge erfassen. Wie die Knochen sind die Gedanken von der Schwere bestimmt, auch sie werden dichter und konkreter. Die Fähigkeit, gesetzmäßig zusammenhängende Ereignisse im Innern zu überblicken, Kausalitäten zu erfassen, abstrakte Begriffe als Ursache für eine Wirkung anzusehen, bringt den Jugendlichen in die Lage, Beziehungen zwischen den Vorstellungen und den Dingen herzustellen, hypothetisch kausale Beziehungen zu denken.

Nur weil er sie im eigenen Innern als subjektive Erlebnisse wiederfindet, versteht der Mensch kausale Zusammenhänge. Diese subjektive Wirklichkeitsinterpretation bringt die in der Welt wirkende objektive Geistigkeit zur Erscheinung. Voraussetzung dafür ist ein inneres Erleben, dass die Dinge so miteinander in Beziehung stehen, wie ich selbst mein Wirken durch meinen Willen von innen erlebe. Es ist das Erleben eines ganz mit mir verbundenen Zusammenhangs.

An jedem Urteil ist das Gefühl auch beteiligt, denn in dem Moment, in dem man eine Gesetzmäßigkeit erfasst, strömt Herzenswärme der Bejahung. Wenn

dann ein Urteil gefällt wird³, entsteht dieses Gefühl der Bejahung, das Wahrheitserleben vereint die Seele mit dem Urteil. Das Gefühl der Bejahung ist dem der Dankbarkeit verwandt. Denn bei Dankbarkeit erlebt man sich selbst weniger: Es handelt sich um ein selbstloses Fühlen bei der Annahme der Wahrheit, dadurch entsteht die Überzeugung.

Was braucht der junge Mensch? Er braucht Überzeugungen und die Kraft der Besonnenheit im Urteilen. Denn er findet nur dann einen inneren Halt und eine innere Orientierung, wenn er starke Überzeugungen gewinnt.

Die Selbständigkeit der Urteilskraft kann aber nur erreicht werden, wenn der Heranwachsende zunächst die Phänomene und Tatsachen als bloße Erscheinung betrachtet. Nur wenn diese Erscheinungen frei von der Deutung anderer sind, kann er im eigenen Denken Begriffe bilden, die das „Wesen“ der Phänomene aussprechen. Dabei übt er, vorurteillos zu betrachten, um danach selbstreflektierend zu überprüfen, inwieweit im eigenen Urteil der Sachverhalt richtig gedeutet wurde. Das Urteilen trägt zur Enträtselung der Wirklichkeit bei.

Also muss der junge Mensch die Phänomene betrachten, dann in den Prozess eindringen, den inneren Zusammenhang erfassen, was die Kausalität ergibt.

Das Urteilen grenzt an Stellen im Menschen, wo Gefühle, Leidenschaften und Affekte walten. Es kann vorkommen, dass nicht die Dinge sich aussprechen, sondern unbesonnene, momentane, mit Leidenschaft im Affekt vertretene Meinungen. Da ist Vorsicht geboten.

Wenn im Unterricht Urteilsfähigkeit sich entwickelt, d. h. wenn die Seele sich mit der Welt verbindet, geschieht ein tief greifender Erziehungsvorgang. Die sich bildende Urteilsfähigkeit wird zu einer Erzieherin der Seele. Die Ungeduld wird zu gelassenem Abwarten, aus voreiliger Meinung wird besonnenes Abwägen, aus Leichtsinns Umsicht, aus Starrheit Flexibilität, aus Selbstzufriedenheit selbstlose Hingabe an die Wahrheit.

Oft passiert es aber, dass der Unterricht dazu verwendet wird, den Schülern Aussagen, Theorien, Modelle, die von der Lehrkraft als gültig angesehen werden, argumentativ zu vermitteln. Das ist nichts anderes als die Weitergabe von Fertigprodukten und geht am Bedürfnis des Jugendlichen völlig vorbei. Nicht das fertige Urteil ist von Bedeutung, sondern der Weg, der Prozess des Urteilens, wobei die Beobachtung der Phänomene vom Beurteilen zeitlich abgetrennt werden muss, weil die Neigung, Meinungen an die Stelle des Betrachtens der Gegenstände zu setzen, die Urteilsfähigkeit untergräbt.

Die Begriffe und die Definitionen des wissenschaftlichen Denkens üben allerdings eine Macht aus, der jede Lehrkraft irgendwann erliegt, die ihr Fach mit Begeisterung studiert und dessen Erkenntnisse verinnerlicht hat. Die Frage ist, warum Lehrkräfte nur schwer dieser Macht, dieser Arroganz des Begrifflichen, des Definitorischen widerstehen können.

3 Rudolf Steiner, *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302, 13. Juni 1921, S. 29

Bei den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf das Buch *Objektivität* von Lorraine Daston und Peter Galison. Die Antwort finden wir im besonderen Anspruch des wissenschaftlichen Denkens, aus dem die Begriffe stammen, auf Überprüfbarkeit, Allgemeinheit, Personen- und Interessenunabhängigkeit, die den Ergebnissen der Naturwissenschaft absolute Objektivität verleihen.

Warum die Wissenschaftler Anspruch auf die Gültigkeit ihrer Resultate erheben, kann auf die Entwicklungsgeschichte der Wissenschaften zurückgeführt werden. Wie die Künste haben sie sich aus Lebenswelten entwickelt, in denen es sie noch nicht gab. Der Unterschied zwischen den Künsten und den Wissenschaften liegt aber im Diskurs. Denn die Wissenschaften formulieren personenunabhängige befolgbare Rezepte für die Reproduktion der gewünschten Eigenschaften und realisieren sie technisch. Dadurch wird der Anspruch auf Allgemeingültigkeit erfüllt.⁴

In der Zeit der Aufklärung konnte eine Naturwahrheit nur dann erkannt werden, wenn alle Empfindungen von den Naturforschern aktiv gefiltert, sortiert und zur Synthese gebracht wurden. Der wirkliche Weise war ein Genie der Beobachtung, dessen zielgerichtete Aufmerksamkeit die Naturwahrheit aus zahlreichen, vielfältigen Eindrücken herausfiltern konnte. Die Objektivität als Maßstab der Wahrheit entstand im 19. Jh. aus der Negation der Subjektivität durch das Subjekt. Die Wendung erfolgte mit Kant und dem Bruch mit der wahrnehmungsorientierten Philosophie der Aufklärung. Das subjektive Selbst der Wissenschaftler wurde verleugnet, Selbstdisziplin, Selbstbeherrschung, -verneinung und -beschränkung wurden zum Zeichen des Wahren. Der Weg zu Erkenntnissen konnte nur als Kampf des Willens gegen sich selbst gegangen werden, daraus wurde ein moralischer Anspruch abgeleitet. Die Subjektivität wurde zum Synonym für Fehleranfälligkeit, „objektiv“ zur Bezeichnung einer Realität an sich, unabhängig von Erkenntnis. Was mess-, zähl- und wägbar war, wurde – und hier liegt die entscheidende Neuerung – zum alleinigen Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung und der wissenschaftlichen Wahrheit.

Aus diesen Gründen erhielten die Definitionen und Begriffe der Wissenschaft ihre Bedeutsamkeit und prägen unser Denken heute noch maßgeblich.

Weil sie intellektuell für wahr und moralisch für richtungsweisend gehalten werden, haben die Begriffe die Beweglichkeit des Entdeckungsprozesses eingebüßt und sich zu festen Aussagen versteift. Dagegen ruft Rudolf Steiner auf, wenn er sagt: „*Denken Sie sich, Sie bilden Begriffe, und diese Begriffe sind tot. Dann impfen Sie den Menschen Begriffsleichen ein. Bis in seinen Leib hinein impfen Sie dem Menschen Begriffsleichen ein, wenn Sie ihm tote Begriffe einimpfen.*“⁵

Daher seine Aufforderung nach „lebendigen Begriffen“, nach solchen, die wandlungsfähig bleiben, die auch später noch Gefühlserinnerungen wachrufen,

4 Lorraine Daston, Peter Galison, *Objektivität*, Suhrkamp Verlag, 2007

5 Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, 30. August 1919 S. 139

welche bei der Begriffsbildung entstanden. Sonst verkümmere die Seele. Denn nur der einst erlebte Gefühlskomplex ermöglicht das lebendige Erinnern des Menschen, wenn die Begriffe ins Bewusstsein gehoben werden sollen.

„Wie muss der Begriff sein, den wir dem Menschen beibringen? Er muss lebendig sein, wenn der Mensch mit ihm soll leben können. [...] Sie müssen dem Kinde solche Begriffe beibringen, die sich im Laufe des weiteren Lebens des Kindes umwandeln können. [...] Und wann impfen Sie ihm tote Begriffe ein? Wenn Sie dem Kind fortwährend Definitionen geben [...] und das auswendig lernen lassen, dann impfen Sie ihm tote Begriffe ein; [...] Das heißt: das viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichtes. [...] Wir sollten im Unterricht nicht definieren, wir sollten versuchen zu charakterisieren. Wir charakterisieren, wenn wir die Dinge unter möglichst viele Gesichtspunkte stellen.“ (Steiner, GA 293 Allgemeine Menschenkunde, neunter Vortrag, S. 159)

Um dieser Ermahnung gerecht zu werden, muss sich die Lehrkraft jenseits des trotz allem unentbehrlichen fachlichen Wissens die Kraft der Fantasiefähigkeit erhalten haben. Ohne sie verdorren die Begriffe zu Denkhülsen, die jegliches Weltinteresse des Jugendlichen dämpfen.

Ohne die Kraft der Phantasie bleibt das Urteil am Äußeren der Dinge und der Vorgänge haften. Ohne sie ist auch der handelnde Mensch nicht denkbar. Vom Vermögen der Phantasie hängt ab, inwieweit er die Welt zu verändern vermag, wie weit er sich aus einem schon gestalteten Dasein löst und neue Entwicklungen einleitet. Denn „Phantasiekraft ist die ins Seelische metamorphosierte natürliche Wachstumskraft“.⁶

Die Wahrnehmung gibt dem Menschen Auskunft über die ihn umgebende Sinneswelt, das Denken über die Kräfte, die die Sinneswelt gestalten in Form des Begriffs und der Idee. Der im Bewusstsein auftretende Begriff unterscheidet sich dadurch von dem in der Welt Wirkenden, dass er nicht die Weltwirklichkeit hervorbringen kann: Der Begriff erlahmt zum Spiegelbild der real gestaltenden Kräfte. Er muss aber für jeden Jugendlichen immer wieder neu gedacht, in seinem Entstehungswerdegang nachempfunden werden können.

Besonnen urteilen kann der junge Mensch nur, wenn er nicht vorgedachten Meinungen und Urteilen gegenübergestellt wird, sondern an Phänomenen und an Fakten, die nicht in Frage gestellt werden können, sich darin übt, exakt wahrzunehmen und zu charakterisieren. In der Oberstufe ist es jedoch ebenso wichtig, dass die Schüler auch mit abstrakten Definitionen und Begriffen kompetent umzugehen lernen. Allerdings soll sich dieser Umgang nicht darin erschöpfen, dass sie meinen, in solchen Begriffen lasse sich die Weltwirklichkeit in Gänze erfassen, sie müssen verstehen, dass sie dadurch lediglich be-greifbar wird. Rege Hingabe an die Tatsachen, Klarheit der Begriffe und Exaktheit der Phantasie bilden die inneren Bedingungen für die Entwicklung der Urteilsfähigkeit.

6 Rudolf Steiner, *Das Künstlerische in seiner Weltmission*, GA 276, 20.5.1923, S. 142

Um diesen Anspruch im Alltag des Fremdsprachenunterrichts umzusetzen, muss die Lehrkraft einen bildhaften, mehrperspektivischen und phänomenologischen Ansatz finden. Das erfordert eine im Oberstufenunterricht bewusst angelegte Methodenvielfalt.

Ich werde im Folgenden zwei mögliche aus der Unterrichtspraxis des Französischunterrichts hervorgegangene Wege beschreiben.

Die erste Grundgeste des Unterrichts in der Oberstufe ist meines Erachtens das Metaphorische als Verlebendigung der Begriffe, die Sachverhalte eindeutig machen und verengen. Es handelt sich um einen Weg, der über das Seelische an die Sprachphänomene herangeht und deren Verbildlichung anstrebt.

Die Metapher ist sprachlich die Ausdrucksform des „Ähnlichen“, sie geht jedoch über den Vergleich hinaus. Der Vergleich belässt die verglichenen Gesichtspunkte in ihrer Selbständigkeit, er veranschaulicht oder bewertet einen Vorgang, einen Gegenstand, einen Menschen und/oder sein Handeln mit Hilfe von etwas anderem. Voraussetzung für einen Vergleich ist, dass zwei Sachverhalten, die nicht miteinander identisch sein dürfen, mindestens eine gemeinsame Eigenschaft zugeordnet werden kann. Dadurch befindet sich der Vergleich auf der Ebene der Fakten, der Tatsachen, die identifizierbar bleiben.

Beispiele:

Ein Kind, ungestüm wie ein Wirbelwind

Ein Kind wie ein Wirbelwind

Die Metapher fügt dagegen die miteinander verglichenen Bestandteile zu einer neuen semantischen Einheit. Ihre Bestandteile verschmelzen somit und wirken in ihrer neuen Bedeutung auf- und gegeneinander ein. Das Wort „Metapher“ bedeutet im Deutschen wörtlich „Übertragung“. Die Metapher ist doppelbödig, sie legt ihre Bedeutung nicht fest, sie vermittelt zugleich auch das Bewusstsein des Gegenteils dessen, was sie aussagt. Deshalb gilt das Bildhafte als „unwahrhaft“, so, als existiere im Umkehrschluss ein wahrhafter, eindeutiger Ausdruck.

Dieser unbestimmte Charakter der Metapher setzt einen Verstehensprozess in Gang, der gemeinsame Nenner muss erkannt, identifiziert werden. Gemessen am Sprachgebrauch der abstrakten, begrifflichen Erkenntnis ist das Bildhafte die Ausdrucksweise der Dichtung, des Mythos, also der Fiktion und nicht des Reellen, des Fassbaren.

Die Metapher bringt den Hörer oder den Leser von einer bloß physischen Betrachtung der Phänomene ab, indem sie auf einen Bereich hindeutet, der gemeinsam „hinter“ den unterschiedlichen Phänomenen liegt. Sie bringt den aufmerksamen Hörer oder Leser in einen Schwebezustand, der Unbehagen wie Befreiung auslösen kann. Das Bild steht der Empfindung und dem Gefühl näher als der Begriff, weil die Anschaulichkeit die Empfindungen der Person erregt. Es löst den Hörer oder Leser von der einzelnen Erscheinung, indem es diese mit anderen verbindet. Das schwebende Bewusstsein, das die Metapher auslöst, liegt in ihrer Mehrdeutigkeit. Dadurch, dass sie das Gefühl ins Spiel bringt, wird das Bewusstsein träumend erlebt.

Die Metapher erweitert also das Gesichtsfeld mit Hilfe von Bildern. Das Bild verflüssigt den noch denkend hergestellten Vergleich und wird dadurch mehrdeutig, es verlangt vom Hörer oder Leser eine größere innere Aktivität.

Metaphern sind Sinnspuren zwischen den Zeilen, die entdeckt, verfolgt werden sollen. Die Untersuchung von Metaphern erfordert einen Standpunktwechsel. Bleibt man in der Besprechung von Phänomenen beim bloßen Begriff, wird die Vielfalt zerstört, bis zur Standardisierung hin des Menschlichen durch diejenigen, die den Begriff als einzige Größe voraussetzen.

Die Metapher ist ein Hilfsmittel für die Überschreitung von Sinn, der Begriff dagegen ist eine Beschränkung auf die Exaktheit der äußeren Erscheinung. Der Weg vom Begriff hin zur Metapher geht von der Eindeutigkeit des Gesagten zur kontextabhängigen Mehrdeutigkeit. Denn Leben ist Vielfalt, jede Vereinheitlichung durch Definition und Begriff führt zu Uniformität.

Was das konkret für den Französischunterricht der Oberstufe bedeutet, sei im Folgenden erläutert.

Schülerinnen und Schüler einer 9. Klasse leben im unreflektierten Ausdruck von Sympathie und Antipathie. Die Impulsivität ihres Denkens lässt nur schwer eine Analyse zu, noch gelingt ihnen keine wirkliche Distanz zum betrachteten Phänomen. Das Zupackende der Urteilskraft wird im Willen angestrebt, im Fühlen die Liebe zur Tat, im Denken das praktische Urteil. Aufgabe der Lehrkraft ist, ihnen Strategien zu vermitteln, damit sie im Tun ihren Willen kanalisieren lernen. Inhaltlich müssen die Fakten immer Bezug zu heute haben, daraus erwachsen Kenntnisse. Die Phänomene müssen eindeutig sein, nichts Hypothetisches haben, sondern Fakten präsentieren, die von mannigfaltigen Seiten betrachtet werden, um die zugrundeliegende Idee in der Vielfalt zu finden. Aus der Erstarrung wird Bewegung, deswegen die Angaben Rudolf Steiners, die Grammatik mit Humor zu behandeln. Das Urteilen wird an Fakten geübt, verlangt ist Exaktheit beim Beschreiben äußerer Phänomene. Im Tun erleben die Schülerinnen und Schüler, wie sie Begebenheiten durchschauen: Stärkung nach außen und Vertrauen nach innen.

Damit sie ganz exakt formulieren lernen, arbeiten Schülerinnen und Schüler in der 9. Klasse mit dem Vergleich. Der Vergleich setzt sich zum Ziel, eine bestimmte Eigenschaft, einen Aspekt besser zu deuten. Der vollständige Vergleich gibt auch offen und aufrichtig an, was er ist. Er besteht aus dem Thema, dem Vergleichselement, dem Werkzeug des Vergleichs und dem Punkt des Vergleichs. Die Richtigkeit und die Exaktheit des Vergleichs können an den beschriebenen Erscheinungen überprüft werden, die Qualität des Phänomens wird dadurch für die Schülerinnen und Schüler fassbar. „*Peter rennt schnell wie der Blitz.*“: Ist der Vergleich nicht ironisch gemeint, so kann sein Wahrheitsgehalt durch die Welt der Tatsachen verifiziert werden.

Im Französischunterricht kann das an der Wortschatzarbeit geübt werden: Eindeutige Illustrationen (Fotos, realistische Bilder) müssen nach genauer Beobachtung des Inhalts exakt beschrieben werden, die verschiedenen Bildele-

mente werden anschließend mit möglichst passenden Vergleichen noch genauer formuliert. Verhalten und Aussehen der Personen der Lektüre „*Un si terrible secret*“⁷ von E. Brisou-Pellen werden anhand von Vergleichen charakterisiert, wobei das Sichtbare genannt werden soll: *elle est blanche comme la neige, elle pleure comme une madeleine* ... Oder die Schüler werden angeregt, zum Beispiel die Trauer oder den Zorn sprachlich zu erfassen. Der Weg geht über die genaue Beobachtung eines trauernden oder eines zornigen Menschen: es entstehen – mit Benutzung des Wörterbuchs – detaillierte Beschreibungen, wie sich der Mensch im Zustand der Trauer oder des Zorns verhält.

Ursache und Wirkung sind im Menschlichen verankert, in der 9. Klasse wird erst einmal deren äußere, sichtbare Auswirkung erfasst. Wird diese Arbeit in der 9. Klasse richtig angelegt, werden in der 12. Klasse die Schülerinnen und Schüler kein Problem beim Analysieren von Texten haben. Denn Schüler, die in der 12. Klasse Texte nicht deuten können, haben in der 9. Klasse nicht exakt beobachtet und charakterisiert.

Die 10. Klasse kann in die Dinge tiefer eindringen, wenn es den Heranwachsenden gelingt, zu den in ihnen tätigen Prinzipien zu kommen. Das Motiv der 10. Klasse ist das Wiederverbinden mit der Erde. Das Erleben der Polaritäten in den Erscheinungen, und wie sie der junge Mensch zu einer Einheit wieder verbinden kann, ist das zentrale Thema. Der Unterricht soll bewirken, dass Schülerinnen und Schüler diese Verbindung selbst herstellen und sonst niemand außer ihnen. Die Welt ist nicht mehr draußen, der junge Mensch ist selbst Mittelpunkt der Welt. 10. Klässler befinden sich eigentlich in einem ständigen inneren Monolog. Von außen soll im Unterricht ein Ähnliches auf sie zukommen, dies lenkt sie von den eigenen Problemen ab.

Hauptthema der 10. Klasse ist die Arbeit an der Metrik im Zusammenhang mit einer poetischen Lektüre. In der Grammatik dreht es sich um die Suche nach dem Geist, der in der Sprache waltet, um die Suche nach dem französischen Menschen. Die Jugendlichen sollen zu der Einsicht kommen, wie das Seelische wirkt und sich in den Formen und den Prozessen ausgestaltet. In der Poetik kann das Kunstwerk nicht wie in der bildenden Kunst als ruhende Erscheinung betrachtet werden, es handelt sich um ein Werk im Werden, in welchem die wirkenden Prinzipien herausgearbeitet werden.

Die 10. Klasse ist die reine Zeit der Metapher als Gestaltungselement der poetischen Sprache. Schülerinnen und Schüler werden zum Beispiel gebeten, das gemalte Bild einer Landschaft zunächst möglichst exakt zu beschreiben. Der zweite Schritt führt dazu, dass jedes Verb, das sie für ein gegenständliches Bildelement benutzt haben, durch ein Verb ersetzt wird, das für Menschen benutzt würde. Aus „*il y a une maison*“, wird z. B. „*Une maison dort*“, oder „*une maison repose*“, oder „*une maison s'assoupit*“, wir sind im Bereich der Metapher. Auch hier wird das Wörterbuch zu Hilfe genommen. Dabei geht es nicht mehr

7 Évelyne Brisou-Pellen, *Un si terrible secret*, Easy Readers Französisch, Klett 2011

um die exakte Überprüfbarkeit an der Realität, sondern um die mit dem Bild verbundenen Gefühle. Aus der schlichten Prosabeschreibung einer Landschaft entsteht durch die Anhäufung von Bildern ein poetischer Prosatext, der zur Seelenlandschaft verwandelt wird.

Als Steigerung der Arbeit an den Sprachbildern verfassen dann die Jugendlichen anhand selbst erfundener Metaphern Gedichte. Über das Tun werden sie allmählich mit den Gesetzmäßigkeiten der französischen Dichtung vertraut gemacht, was sie in die Lage versetzt, in der 12. Klasse Gedichte aus dem inneren Erleben heraus zu analysieren, ohne auf Begriffe und Definitionen zurückgreifen zu müssen, die ihnen aufoktroyiert worden sind.

Der zweite Weg, den ich im Unterricht gehe, stützt sich auf den Dreischritt von Schluss, Urteil und Begriff, den Rudolf Steiner in der „Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“⁸ beschreibt. Darin knüpft er an die auf Aristoteles zurückgehenden logischen Operationen von Schluss, Urteil und Begriff, jedoch nicht im üblichen Verständnis der Termini.

Bei Steiner kommt in der Begegnung mit der Welt der Schluss an erster Stelle. Er bedeutet das tätige Erschließen der Inhalte einer Wahrnehmung und das Anschließen dieser neuen Erfahrung an das eigene Verständnis. Dieser meist unbewusste Prozess ist eine kreative Verstehensleistung. Steiner verweist darauf, dass im Unterricht nicht mit schon fertigen Schlüssen gearbeitet, sondern selbstständiges Erfahren, Deuten und Einordnen von Erscheinungen möglich gemacht werden sollen, sonst erlahmt die Motivation zur Erschließung der Wirklichkeit.

Mit dem Urteil als nächster Schritt meint Rudolf Steiner, dass wir den erlebten Sachverhalt aufgrund unserer Lebenserfahrung und unserer Einsicht einschätzen und wertbildend bewerten, ihm Eigenschaften zuordnen.

An letzter Stelle wird der Begriff genannt, der in der Urteilslehre in der Regel am Anfang steht und das Erfassen eines Sachverhaltes im Denken bedeutet, und hier anders als üblich konnotiert ist. Nicht die Vorstellung, die sich der Mensch von einer Sache bildet, ist gemeint, sondern die Gesetzmäßigkeit, die in den Dingen wirkt und durch den menschlichen Erkenntnisansatz erfasst werden kann.

Wie sich dieser Dreischritt in der Praxis des Französischunterrichts verhält, führe ich nun aus.

Es könnte der Eindruck entstehen, als solle an der Waldorfschule die Lehrkraft den Umgang mit festgelegten Begriffen vermeiden. Dies ist sicherlich nicht gemeint, denn Wissensinhalte müssen klar, überschaubar und gegliedert vermittelt, Wissen befestigt werden. Dies ist ein wesentliches Ziel des Unterrichtes. Methodisch geht der Unterricht deshalb so vor, dass die Schüler zunächst mit Phänomenen konfrontiert werden und sie erleben. Am Ende der Unterrichtsstunde findet noch keine Ergebnissicherung per Definitionen statt, sondern möglichst erst am nächsten Tag.

8 Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, S. 136

In der 11. Klasse kennt der Siebzehnjährige die Mannigfaltigkeit der bestehenden Welt: Dank des Weitblicks der 9. Klasse hat er sich Kenntnisse angeeignet, die sich stark nach außen richteten. Er kennt die Gesetze, die diese Welt so gestaltet haben, wie wir sie jetzt erleben, nachdem in der 10. Klasse sein Interesse sich spürbar nach innen wendete.

Nun verspürt er die innere Sehnsucht nach Einblick. Er möchte die Gesetze erkennen, die sowohl die eigene Existenz bestimmen, als auch den Gang der Welt antreiben. Er fragt sich, wie die Spannung von Ich und Du zu lösen, wie das Gleichgewicht von Mensch zu Mensch von innen und außen zu halten ist. Jetzt weiß er, dass seine Worte verletzen können. In seiner Bemühung, seine Sprache so zu handhaben, dass von ihm zugefügte Verletzungen wieder heilen können, entsteht selbstbestimmtes Denken. Es geht nicht mehr um affektgeladene Meinungen, sondern um Gesinnung. Sein Verhältnis zur Welt vertieft sich. Er erlebt mit, was in anderen vor sich geht. Er versteht jetzt, wie das Leben das Wesen eines Menschen formt und was von innen gestaltend in das Leben eingreift. Er braucht eine stärkere Kraft, um die Bereiche zu erkunden, in denen sich dieses in der Natur und im Menschen abspielt.

Die Idee der Entwicklung des Menschen, dass ein Mensch im Laufe seiner Biographie das aufnimmt, was ihm von außen durch das Schicksal zukommt, lasse ich die 11. Klasse u. a. am Buch „*Le petit prince*“ von Antoine de Saint Exupéry nachvollziehen. Das urteilende Verstehen bei der Arbeit an den Erlebnissen von Erzähler und kleinem Prinzen ruft das herauf, was im eigenen Wesen des Jugendlichen an Idealen und Zielen noch unverwirklicht lebt.

In der 12. Klasse streben die Schülerinnen und Schüler danach, den Überblick zu bekommen, um verantwortlich zu handeln und in der Welt mitgestaltend zu wirken. Für sie ist die Zukunft im Zusammenklang mit anderen gestaltbar. Sie sollen erleben, wie der Geist im Menschen innerlich lebendig, schöpferisch das Innere der Welt erfasst, wie Passivität im Geiste an das fesselt, was die Oberfläche der Erscheinungen zeigt.

Wenn der Schüler nichts findet, was sein Interesse entzündet, ihm die innere Bedeutung der Dinge eröffnet, dann verliert das Leben jeden Sinn. Der Unterricht soll die Urteilsfähigkeit der jungen Erwachsenen bis zu den Anfängen der anschauenden Urteilskraft heranbilden. Erst dann kann der junge Mensch das Zentrum seines Wollens und Wirkens in sich selbst finden.

In der 12. Klasse werden Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, Aussagen, Texte zu analysieren, das Unausgesprochene zu deuten, die intendierte Wirkung zu entziffern, ohne dass dies über tradierte Begrifflichkeit vermittelt wird. Textarbeit erfordert exakte Phantasie, denn die Phantasie macht vom Gegebenen unabhängig, sie wirkt projektiv und nicht reproduktiv. Sie holt das Mögliche in das Wirkliche. Um Personen zu charakterisieren, deren Eigenschaften zu erkennen, bedarf es der Phantasie, was nichts anderes heißt, als Charakter und Wesen anhand von wenigen Merkmalen textgerecht zu deuten. Auf keinen Fall geht es darum, ein Urteil über die Figuren zu fällen. Sie sollen scharfsinnig

betrachtet werden, damit sich die wahrgenommenen Aspekte zu Charaktereigenschaften verdichten, um dann das Motiv eines Lebensentwurfs entstehen zu lassen. Diese Arbeit folgt dem Dreischritt Schluss-Urteil-Begriff. Hier kommt es auf die Urteilsfähigkeit an, deshalb sollen die fiktiven Persönlichkeiten von mehreren Seiten beleuchtet werden.

Auch das geschichtliche Umfeld, das Texten und kulturellen Begebenheiten des Landes zu Grunde liegt, wird für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar gemacht, ohne dass auf fertige Denkmuster rekurriert wird. Die Aufgabe des Lehrers ist es, den persönlichen Bezug zu ermöglichen, den die Jugendlichen zu allem suchen. Dies kann nur über ein inneres Erleben geschehen. Die Geschichte hat das heutige Bild des Landes und das Wesen seiner Einwohner mitgestaltet, das Verstehen der Zusammenhänge ist gleichzeitig ein sich Aneignen. Dabei verbindet sich der Schüler im Denken mit den Kräften des eigenen Willens: die eigene Tätigkeit und die Tatsache verschmelzen. Nur durch den persönlichen Bezug kann das Objektive der geschichtlichen Tatsachen mit dem Subjektiven des Schülers verbunden werden. Dabei entsteht ein Bild davon, wie das Individuum im Strom der Geschichte geprägt wurde, das Wirken der Vergangenheit formt die Erkenntnis des eigenen Seins mit. Geschichte ist auch Landeskunde und bildet die Umwelt für den Menschen, der er gleichzeitig unterworfen ist, von der sein Leben mitbestimmt wird.

Um dies methodisch zu verwirklichen, werden zunächst die historischen Tatsachen vom Lehrer knapp dargestellt. Anschließend erweitert er die Schilderung durch die Darstellung von Persönlichkeiten der behandelten Zeit. Wenn die Zusammenhänge klar sind, beginnt ein gedankliches Spiel mit der Betrachtung eines hypothetisch angenommenen Verlaufs: Wenn ..., dann ...

Hier einige Stichworte, die die Geschichte Frankreichs prägen:

Bismarck → Napoleon III. → Algerien

Menschenzoos → Selbstbild des Franzosen → Bild des Fremden → Ausgrenzung in den Banlieues

Wenn wir als Beispiel Napoléon III. und Bismarck nehmen, könnte es sich so anhören:

Hätte Bismarck die Emser Depesche nicht gekürzt veröffentlicht, hätte Frankreich 1870 den Preußen nicht den Krieg erklärt. Napoléon III. wäre möglicherweise nicht zurückgetreten und hätte seine Vision eines arabischen Reichs in Algerien realisieren können, was den Verlauf der Kolonialgeschichte Frankreichs in Algerien entscheidend hätte verändern können. Die preußischen Soldaten hätten Paris nicht belagert, die Hungersnot hätte die Menschen nicht dazu gezwungen, die Tiere vom Zoo zu schlachten und zu verspeisen. Nach dem Krieg hätte man keine neuen Tiere aus den Kolonien geholt, es wären keine Menschenzoos entstanden, das Selbstbild der Franzosen und der Europäer hätte sich anders entwickelt, das Bild des Fremden sähe anders aus... bis dahin, dass es keine Schwierigkeiten in den aktuellen französischen Vorstädten gäbe.

Bei dieser Aktivität werden die Wirkungen des folgernden Denkens zunächst einmal im nicht realen Raum aktiviert. Die realen Folgen des Geschichtsverlaufs werden aber dann zusammen erarbeitet. So kann sich der Jugendliche denkend in die Geschichte gewordene Welt hineinfinden, sich in Gedanken mit ihr verbinden, sie als großes Netzwerk von Einflüssen, Ursachen, Folgen und Wirkungen verstehen lernen, die schließlich Bezug zu der ihn umgebenden Welt haben und ihn selbst mitprägen.

Ein solches Vorgehen wirkt vorgefertigten Urteilen und oberflächlichen, momentanen Urteilen entgegen. Denn dem Jugendlichen fehlt die Fähigkeit, das Gewordene als ebenso gültig wie die eigenen Wünsche und Handlungen in die eigenen Zielvorstellungen mit einzubeziehen und zu würdigen.

Der Lehrer muss in der Lage sein, Gründe anzugeben, warum, wodurch und wie etwas entstanden ist. Denn wird der Jugendliche mit einer Welt von nicht begründeten Inhalten konfrontiert, sieht er sie als unvernünftig und sinnlos an und kann daran den inneren Halt verlieren. Die Bildhaftigkeit, die Lebendigkeit und der konkrete Bezug zum Leben müssen betont werden, sonst kann die Darstellung ins Phantastische abrutschen. Solche Fragen bieten einen tiefen Einblick in moralische Gestaltungsfragen unserer Zeit.

*„An dem Geschehenen Kritik zu üben, ist ein Dilettantismus, an dem sich Geisteswissenschaft nicht beteiligen kann. Aber durchschaut, und in der Eigenart, die es hat, erkannt werden muss die Sache, denn nur dann wird man demgegenüber die richtigen Willensimpulse entwickeln können“.*⁹

Wer so im Französischunterricht der Oberstufe mit gearbeitet hat, wird den Unterschied zwischen toten, vorgedachten, verarmten Begriffen und lebendigen Vorstellungen erfahren haben und hoffentlich den Sirenen des Fremdenhasses kein Gehör leihen.

Vom 9. bis zum 12. Schuljahr muss es gelingen, in den Erscheinungen die umfassenden Weltprozesse und die großen Weltgesetze zu entdecken.

Der reine Lernbegriff wird gegen einen Bildungsbegriff ausgetauscht, der eine Bildung zur Persönlichkeit, Allgemeinbildung umfasst. Fremdsprachenunterricht muss sich primär am Bildungsbedürfnis des Kindes und Jugendlichen orientieren: Wenn man dem Jugendlichen zu sich selbst verhilft, wenn man ihm hilft, seine individuellen Fähigkeiten zu erschließen und auszubilden, sie mit Phantasie und Tatkraft zu versehen, wird er seinen Weg in der Gesellschaft selbst finden können.

Ich hoffe, dass dieser Beitrag hat aufzeigen können, wie der Französischunterricht versuchen kann, dem Anspruch des Lebendigen und Vorurteilsfreien gerecht zu werden und an der Ausbildung einer gesunden Urteilsfähigkeit mitzuwirken.

Denn [...] *wir haben nicht die Aufgabe, unserer heranwachsenden Generation Überzeugungen zu überliefern. Wir sollen sie dazu bringen, ihre eigene Ur-*

9 Rudolf Steiner, *Geschichtliche Notwendigkeit und Freiheit. Schicksalseinwirkungen aus der Welt der Toten*, GA 179, S. 152ff

teilkraft, ihr eigenes Auffassungsvermögen zu gebrauchen. Sie soll lernen, mit offenen Augen in die Welt zu sehen.

Ob wir an der Wahrheit dessen, was wir der Jugend überliefern, zweifeln oder nicht: darauf kommt es nicht an. Unsere Überzeugungen gelten nur für uns. Wir bringen sie der Jugend bei, um ihr zu sagen: so sehen wir die Welt an; seht zu, wie sie sich euch darstellt. Fähigkeiten sollen wir wecken, nicht Überzeugungen überliefern.

Nicht an unsere «Wahrheiten» soll die Jugend glauben, sondern an unsere Persönlichkeit. Dass wir Suchende sind, sollen die Heranwachsenden bemerken. Und auf die Wege der Suchenden sollen wir sie bringen.

Rudolf Steiner, Unzeitgemäßes zur Gymnasialreform, Erstveröffentlichung: Magazin für Literatur, 67. Jg., Nr. 9, 5. März 1898 (GA 31, S. 233-234)

Gilberte Dietzel

Quellen:

1. **Willi Aeppli**, *Wesen und Ausbildung der Urteilskraft*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1963, S. 11
2. **Ernst-Michael Kranich**, *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999
3. **Heinrich Schirmer**, *Bildekräfte der Dichtung Zum Literaturunterricht der Oberstufe*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1993
4. **Wenzel M. Götte**, *Die Entfaltung der Bewusstseinsseele im historischen Prozess, in Pädagogik aus den Entwicklungsimpulsen des gegenwärtigen Zeitalters*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2003
5. **Peter Selg**, *Vom Logos menschlicher Physis Die Entfaltung einer anthroposophischen Humanphysiologie im Werk Rudolf Steiners*, Verlag am Goetheanum, 2000
6. **Rudolf Steiner**, *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, Über Erziehungsfragen*, GA 304a
7. **Rudolf Steiner**, *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302
8. **Rudolf Steiner**, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293
9. **Rudolf Steiner**, *Das Künstlerische in seiner Weltmission*, GA 276
10. **Évelyne Brisou-Pellen**, *Un si terrible secret, Easy Readers Französisch*, Klett, Stuttgart 2011
11. **Lorraine Daston, Peter Galison**, *Objektivität*, Suhrkamp Verlag, Berlin 2007

Muttersprache, Fremdsprache, Weltsprache: Das Verhältnis des Menschen zur Sprache in einer sich wandelnden Welt

Das Thema meines Vortrags entspringt folgendem Gedanken. In den meisten Waldorfschulen der Welt – mit Ausnahme der englischsprachigen Länder – unterrichten wir zwei Fremdsprachen: 1. Englisch, und 2. eine andere Sprache. An der Formulierung merken Sie schon die Ungleichheit. Englisch ist gesetzt, während die Auswahl der zweiten Fremdsprache offen ist. In Deutschland z.B. konkurrieren als „zweite“ Fremdsprache Französisch und Russisch. Aber auch Spanisch kommt in Frage. Anderswo wird oft Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet, manchmal auch Italienisch – oder eine andere Sprache, die in der betreffenden Region Bedeutung hat.

Die beiden Sprachen stehen also nicht auf einer Stufe. Die eine ist ein *Muss*, die andere ein *Kann*. So steht die letztere immer unter Rechtfertigungsdruck. Warum Französisch? Was für Argumente gibt es dafür? Wem das nicht gefällt, der kann Spanisch fordern! Oder umgekehrt! Man kann diese „zweite“ Sprache also einfach durch eine andere ersetzen. Mit Englisch kann man das nicht machen.

Um diesen Klassenunterschied zwischen Englisch und allen anderen Sprachen terminologisch zu fassen, könnte man auch sagen: Wir unterrichten nicht *zwei* Fremdsprachen, sondern im Grunde nur *eine*. Englisch, ist nämlich gar keine echte „Fremdsprache“ mehr. Es ist die Weltsprache. Sie ist den Kindern heute gar nicht mehr so „fremd“, denn sie begegnet ihnen auch außerhalb der Schule auf Schritt und Tritt: durch die vielen Anglizismen, die in alle Sprachen der Welt dringen, durch das Internet und die Termini der Medienkultur, durch Sport, Spiel und Unterhaltung. Unser normales Alltagsleben ist schon zu einem guten Teil von der englischen Sprache durchdrungen.

Insgesamt werden an einer Waldorfschule ab der ersten Klasse also *drei* Arten von Sprache unterrichtet: 1. die jeweilige Landes- oder Amtssprache, 2. die Weltsprache, 3. eine Fremdsprache. Die ersten beiden sind gesetzt. Nur bei der „Fremdsprache“ gibt es Wahlmöglichkeiten. In den englischsprachigen Ländern fällt die Landessprache allerdings mit der Weltsprache zusammen, so dass tatsächlich die Möglichkeit besteht, *zwei* frei gewählte Fremdsprachen zu unterrichten.

Dies ist zunächst ein Blick auf den Status quo unserer Sprachensituation, die zu meinem Thema geführt hat. Bevor ich mich diesem zuwende, lade ich Sie jedoch zu einem kleinen Ausflug in die Sprachgeschichte ein.

Sagen und Sprechen

In allen mir bekannten Sprachen gibt es den Gegensatz zwischen den beiden Worten *sagen* und *sprechen*. Hier eine kleine Auswahl von europäischen Sprachen:

deutsch	<i>sagen</i>	<i>sprechen</i>
englisch	<i>say</i>	<i>speak</i>
französisch	<i>dire</i>	<i>parler</i>
italienisch	<i>dire</i>	<i>parlare</i>
spanisch	<i>decir</i>	<i>hablar</i>
russisch	<i>skazatj</i>	<i>goworitj</i>
polnisch	<i>powiedzieć</i>	<i>mówić</i>

Es sind eindeutig zwei ganz verschiedene Sachen. Aber es ist gar nicht so leicht, den Unterschied herauszufinden, da die beiden Verben in vielen Kontexten synonym gebraucht werden. Wenn jemand *spricht*, dann *sagt* er eben in der Regel auch etwas. Und wenn er etwas *sagt*, dann geschieht das in der Regel dadurch, dass er *spricht*. Das gilt jedenfalls, irgendwie, weitgehend. Aber – eben nur weitgehend.

Der Unterschied wird deutlicher, wenn man sich klar macht, dass man auch ohne Worte sehr viel sagen kann, nämlich durch Gesten, Körperhaltung, Mimik, Blick... (Beispiele: Schulterzucken, Kopfnicken, Kopfschütteln usw.)

Geht man dem weiter nach, so findet man, dass man nicht nur durch diese klassischen (oft internationalen) Gesten viel sagen kann, sondern überhaupt durch alle Bewegungen, auch unbewusste, die sog. Körpersprache, ja überhaupt durch Handlungen aller Art. Wenn mich jemand freundlich begrüßt, mir herzlich die Hände schüttelt, dann sagt er mir dadurch etwas, egal, was für Worte er dazu macht. Wenn er aber wegguckt und grußlos an mir vorübergeht, dann sagt er mir auch etwas. Also auch ein Nicht-Handeln kann ein „Sagen“ sein. Wenn ich zu einem Schüler sage: Komm bitte her, er bleibt aber sitzen, dann sagt er mir dadurch etwas.

Beschäftigt man sich weiter mit der Sache, dann wird das, was „Sagen“ ist, immer größer und geheimnisvoller. Ist nicht alles, was wir tun im zwischenmenschlichen Raum, ein *Sagen*? Unsere Haltung, unser Aussehen, unsere Kleidung, unser Auto, unser Haus, unsere Lebensweise, also alles, was man äußerlich von uns wahrnehmen kann oder, mit anderen Worten, was wir der Welt von uns *zeigen*, was die Welt von uns *sehen* kann.

Nun ist sehr überraschend, dass dieses *Zeigen* bzw. *Sehen* tatsächlich in der Etymologie der oben genannten Worte enthalten ist, und zwar in allen verschiede-

nen Wortstämmen der zitierten germanischen, romanischen und slawischen Sprachen:

deutsch *sagen*, verwandt engl. *say*, von sehen (engl. *see*), ursprüngl. Bedeutung 'sehen lassen, zeigen', dann 'erzählen'; französ./ital. *dire* und span. *decir* aus latein. *dicere*, dies verwandt mit deutsch *zeigen* sowie dem griech. *deik-*, z.B. in *deiktisch* 'hinweisend, zeigend'; russ. *skazatj*, mit Vorsilbe *s-* aus *kazatj* 'zeigen', wie in *po-kazatj* 'zeigen', reflexiv *kazatjsja* 'sich zeigen, erscheinen'; poln. *powiedzieć*, verwandt mit latein. *videre* 'sehen', dazu *Idee* (aus dem Griech.) sowie deutsch *wissen*, beides ursprüngl. aus der Bedeutung 'sehen'.

Also in allen drei großen europäischen Sprachfamilien finden wir hier durchgehend Wörter, die sich von der Bedeutung 'sehen' ableiten! *Sagen* ist also so etwas wie: sichtbar machen, ins Licht führen, zum Bewusstsein bringen.

Was ist dagegen *sprechen*?

Hier liegen ganz andere Verhältnisse vor. Es gibt nämlich in jeder Sprache eine Fülle von Wörtern, die irgendeine Art des Sprechens, Redens bezeichnen. Man könnte viele herausgreifen. Die oben genannten Wörter sind lediglich die heute dominierenden. Außerdem führt die Etymologie bei diesen Worten nicht sehr weit in die Vergangenheit zurück, es sind oft recht junge Wörter. Woran liegt das?

Viele Wörter für *Sprechen* sind deskriptive, wenn nicht gar lautmachende Wörter. Andere entwickeln sich aus irgendwelchen, fast möchte man meinen, zufälligen Bedeutungen:

deutsch *sprechen*, verwandt engl. *speak*, wahrscheinlich aus einem Geräuschwort, also lautmachend, relativ junge Wortbildung; russ. *goworitj* vielleicht aus der Bedeutung 'Rauschen, vielstimmiger Lärm', ebenso poln. *mówić*; franz. *parler* (ital. *parlare*) aus vulgärlatein. *paraulare* zu lat. *parabole* 'Gleichnis', dazu auch *parole* (*parola*) 'Wort'; span. *hablar* aus latein. *fabulari* 'plaudern, schwatzen, Geschichten machen', vgl. deutsch *fabulieren*.

Aus diesen wenigen Beispielen kann man schon herausfühlen, wie die Menschen früher das Sprechen empfunden haben. Es ist die sinnliche Erscheinung des Geräusches, Töne, Worte von sich gebenden Menschen. Dies wurde beschrieben, je nach dem ob es laut oder leise, schnell oder langsam, sinnvoll oder sinnlos, verständlich oder unverständlich war.

So, wie es nun ein *Sagen* ohne *Sprechen* gibt, so gibt es auch ein *Sprechen* ohne *Sagen*. Das ist vor allem dann der Fall, wenn man Texte spricht, die man gar nicht selber verfasst hat. Man spricht sie einfach um ihrer selbst willen. Man re-

zitiert z.B. ein Gedicht, ein Schauspieler übt einen Monolog, die Kinder einer Waldorfkasse sprechen zusammen ein Märchenspiel usw. Man spricht einfach irgendwelche Texte *nach*. Nun sagen Sie vielleicht: aber das sind doch Sonderfälle. Aber – sind es wirklich Sonderfälle? Ist nicht Vieles von dem, was wir so alles sprechen, *Nach-Gesprochenes*?

In dem Buch „How to be an alien“ amüsiert sich George Mikes über die Gepflogenheit der Engländer, ausführliche Gespräche über das Wetter zu führen. Ausländer bekommen gewissermaßen „Anleitungen“, wie so ein zünftiges englisches Wettergespräch vor sich geht:

- Nasty day, isn't it?
- Isn't it dreadful?
- The rain ... I hate rain ...
- I don't like it at all. Do you?
- Fancy such a day in July. Rain in the morning, then a bit of sunshine, and then rain, rain, rain, all day long.
- Lovely day, isn't it?
- Isn't it beautiful?
- Wonderful, isn't it?
- It's so nice and hot.
- Personally I think it's so nice when it's hot – isn't it?

Abgesehen von der humoristischen Komponente: läuft nicht vieles von dem, was wir so alles von morgens bis abends von uns geben, ein wenig nach diesem Muster ab? Ist da nicht manches schon irgendwie vorgeformt? Und haben unsere Worte nicht oft einen ganz anderen Sinn, als was sie inhaltlich eigentlich ausdrücken? Dieses Sprechen über das Wetter – am wenigsten sagt man dabei doch etwas über das Wetter! Dagegen sagt man etwas über sich aus, über den Gesprächspartner und die gegenseitige Beziehung. *Wie* man spricht, mit welchem Tonfall, in welcher Ausführlichkeit usw., damit „sagt“ man eine ganze Menge. Die Worte selbst sind jedoch nur so etwas wie das Zitieren bekannter Satzmuster, Satzfolgen. Millionen anderer Menschen sprechen täglich die gleichen Worte.

Warum gehe ich so ausführlich auf dieses *Sagen* und *Sprechen* ein? Weil wir es schwer haben, uns einen klaren Begriff von diesen Dingen zu machen. Auch und gerade, wie mir scheint, wir Sprachlehrer. Die beiden Dinge überlappen sich in diffuser Weise. Wie lautet die Elternkritik – wenn es denn welche gibt – in der 5. oder 6. Klasse? „Da haben die Kinder nun fünf, sechs Jahre Englisch gehabt, aber sie können immer noch nichts auf Englisch *sagen*.“ Wohlgermerkt: *sagen*! Ja, was haben wir denn die ganze Zeit unterrichtet? Wissen wir es selbst? Kön-

nen wir reagieren? Unsere Kinder haben doch schon ungeheuer viel Englisch *sprechen* gelernt?!

Man kann den Unterschied auch so formulieren: Beim Sagen, Zeigen ist das Mittel, wie man das macht, ob verbal oder nonverbal, eigentlich egal. Beim Sprechen dagegen steht das Wie gerade im Mittelpunkt, die Sprache, die Worte, die Stimme, die Lautstärke und – vor allem – die Menge! Ein wichtiges Merkmal des Sprechens ist nämlich: es ist hochgradig *redundant*, es besteht gar nicht nur aus Informationsvermittlung. Man redet über das Wetter, dabei wissen beide Gesprächspartner sehr genau, was für ein Wetter ist.

Wenn wir uns in frühere Zeiten hineindenken, dann können wir annehmen, dass sogar noch erheblich mehr Redundanz im Sprechen war: Rituelle Texte, Begrüßungszeremonien, das Nachsprechen oder Nachsingen überlieferter Texte, ausgedehnte langatmige Wiederholungen usw. Redundanz heißt Überfluss, Überfließendes, es leitet sich von lateinisch *unda* 'Welle' ab. Auf den Wellen „überflutender“ Klänge und Rhythmen – früher waren es oft rhythmisierte, zeremonielle Klänge, rhythmische „Sprachwogen“ – kommen die Worte, Silben, Verse einher, der „Sprachfluss“, wie man ja auch heute noch metaphorisch sagt. Information kann der Sprachfluss *auch* transportieren, aber nur beschränkt, manchmal sehr undeutlich, und manchmal – gar nicht.

Muttersprache

Das Geschilderte lässt sich auch so zusammenfassen: Die Art, wie Menschen sprechen, ist immer verschieden. Ein Kind erlebt das viel stärker als ein Erwachsener. Kein Mensch spricht wie der andere, schon allein deswegen, weil alle Menschen verschiedene Stimmen haben. Wir erkennen ja einen Menschen an seiner Stimme so sicher wie an seinem Äußeren. Aber es ist nicht nur die Stimme, es ist auch das Sprechtempo, die Intonation, die Wortwahl, die Länge der Äußerungen – vieles andere, das das Sprechen zu etwas höchst Individuellem macht.

Dazu kommt, dass sich das Sprechen immer in einer bestimmten *Sprache* abspielt. Früher nannte man das „Zunge“, wie man ja auch heute noch in vielen Sprachen sagt: *lingua*, *lengua*, *jazyk* usw. Die Zunge wurde immer als das Organ erlebt, das für die Art und Weise des Sprechens verantwortlich war, das Wie des Sprechens. Einen Begriff von „Sprache“, wie wir ihn heute haben, im Sinne von Sprachsystem, *Langue*, gab es nicht in der schriftlosen Zeit der Völker oder, wie man sagt, in der rein oralen Phase der Sprachüberlieferung. Wie konnte es ihn auch geben? Es gab eine nicht greifbare Vielfalt von „Zungen“, in jeder Weltgegend, in jeder Landschaft, jeder Siedlungsgemeinschaft. Überall gab es verschiedene Ausprägungen des „Zungenschlags“, wie man auf Deutsch sagt. Ein abstraktes Gebilde „Sprache“ war dabei nicht erkennbar.

Zur unübersehbaren Vielfalt der „Zungen“ kommt noch etwas hinzu. Wir kennen aus der Sprachgeschichte keine Sprache, kein Idiom, das sich nicht im Lauf der Zeit verändert hätte. Immer waltet der sog. Sprachwandel. Viele, viele Faktoren wirken darauf ein, dass sich die lebendige gesprochene Sprache immerzu wandelt, immerzu erneuert. So hat die Art, wie die Menschen sprechen, also die Zunge oder das Idiom, über den weitaus größten Teil der Menschheitsgeschichte zwei Eigenschaften:

Zeitlich: Sie verändert sich dauernd.

Örtlich: Sie erscheint in einer unübersehbaren Vielheit von Varianten.

Das hat Ähnlichkeit mit der Welt der Pflanzen, mit der Lebenswelt. Die Pflanze kennt keinen Status quo, sie ist immer in Veränderung. Dabei gleicht keine Blüte der anderen. Es gibt Ähnlichkeit, Zusammengehörigkeit, aber es ist nie dasselbe. Und in Abhängigkeit vom Standort und sonstigen Bedingungen bilden sich verschiedene Arten aus.

So war „Sprache“ einmal im wahrsten Sinne des Wortes *lebendig*. Der einzelne Mensch wurde hineingeboren in diesen sprachlichen Zusammenhang an einen bestimmten Ort, in bestimmte soziale Verhältnisse der betreffenden Zeit. Und genau diese spezielle Ausprägung von Sprache wurde seine *Muttersprache*, engl. *mother tongue*. Der Ausdruck ist treffend, denn die Muttersprache hat eine ähnliche Bedeutung für das Kind wie die *Muttermilch*. Das fortwährende lebendige vielstimmige Sprechen konkreter Menschen in der Umgebung des Kindes bildet eine Hülle, eine Aura, etwas Mütterliches, Nährendes, an dem der schlafende Geist des Kindes erwachen, sprechen und denken lernen kann.

Den Zusammenhang zwischen Muttermilch und Muttersprache finden wir auch bei Rudolf Steiner, und zwar im 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde:

„Und wir nehmen, indem wir das Kind weiterentwickeln und erziehen, dem Genius der Natur in einer gewissen Weise seine Arbeit ab. Indem wir beginnen, durch die Sprache und durch unser Tun, welche das Kind nachmacht, auf das Kind durch den Willen zu wirken, setzen wir jene Tätigkeit fort, welche wir den Genius der Natur haben ausführen sehen, indem er das Kind mit der Milch nährt und den Menschen nur Mittel sein läßt, diese Ernährung auszuführen.“ (GA 293, 2.9.1919)

Fremdsprache

Diese direkte Angebundenheit der Sprache an den Menschen endete erst, als man begann, Sprache zu *schreiben*. Durch das Schreiben wird Sprache visualisiert, ins Räumliche übertragen, das Auge wird nun aktiv. Es hat also etwas mit dem *Sehen* zu tun, also auch etwas mit dem *Sagen*, *Zeigen*, von dem die Rede war. Sprache wird gewissermaßen „gezeigt“.

Was war nun notwendig dafür, dass Sprache geschrieben werden konnte? Sie musste ihre beiden Grundeigenschaften verlieren: a) ihre fortwährende Metamorphose, und b) die Vielfalt ihrer Erscheinungsarten. Mit anderen Worten: Sie musste gerade ihre Lebendigkeit verlieren. Denn man kann nicht heute so und morgen anders schreiben. Und man kann nicht in jeder Stadt und jedem Dorf verschieden schreiben. Einheitlichkeit muss her. Das Lebendige muss erstarren. Das ist ein Todesprozess.

Für viele der heutigen europäischen Sprachen begann die Phase der Verschriftlichung zwar schon im Mittelalter, systematisch aber wurde der Vereinheitlichungsprozess erst mit Beginn der Neuzeit im 15. Jahrhundert betrieben. Dabei spielen vier Faktoren eine besondere Rolle:

1. Eine treibende Kraft war der aufkommende Nationalstaat (z.B. die Königreiche Frankreich und England). Die Schrift sollte als Verständigungsmittel in dem betr. Herrschaftsbereich allen Menschen zugänglich sein. Also musste die Sprache vereinheitlicht werden.
2. Das große Vorbild bei der Vereinheitlichung und Regulierung der Landessprachen waren die „toten“ Sprachen Griechisch und Lateinisch, vor allem das Lateinische. Gerade weil sich diese Sprache schon lange *nicht* mehr verändert hatte, hatte sie ja das ganze Mittelalter hindurch als internationales Verständigungsmittel so gut funktioniert! Die lateinische Grammatik lieferte gewissermaßen das Know-how, wie man das eigentlich macht, eine Sprache zu verschriftlichen, zu vereinheitlichen, wie man lexikographiert, orthographische, grammatische Regeln erstellt usw. Bis heute ist unsere Grammatik durchgehend von lateinischen Kategorien und Ausdrücken geprägt: Tempus, Prädikat, Adverb, Plusquamperfekt usw.
3. All das hätte jedoch keine große Wirkung entfalten können, wenn eine technische Neuerung des 15. Jahrhunderts, der Buchdruck, nicht die Möglichkeit geschaffen hätte, die „neuen“ geschriebenen Sprachen beliebig zu vervielfältigen und zu verbreiten. Nur mit Hilfe dieser Technik konnten die neuen Sprachformen, das sog. Neuhochdeutsche oder Neuenglische, die Menschen auch erreichen.
4. Aber auch die seit 1500 in immer größerer Zahl erscheinenden Bücher und Druckwerke erreichten nur die Gebildeten und Gelehrten, also einen sehr kleinen Teil der Bevölkerung. Weitaus die meisten Menschen waren ja Analphabeten. Die flächendeckende Einbindung der gesamten Bevölkerung in die Schriftsprache kam erst mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (in Deutschland ab ca. 1800, in anderen Ländern etwas früher oder später). Nun wurden so gut wie *alle* Menschen schreib- und lesekundig, bekamen gedruckte Fibeln in die Hand und wurden zu Mitgliedern der neuen landesweiten Sprachgemeinschaft.

Die so entstandene Schriftsprache oder *Buchsprache*, wie man sie auch in manchen Ländern nennt, ist den Gesetzen des menschlichen Sprechens entfremdet. Man

kann sie, im Gegensatz zur Muttersprache, mit Fug und Recht als *Fremdsprache* bezeichnen. Sie ist nicht mehr an den Menschen angebunden, frei wandelbar mit dem „Zungenschlag“ der Sprecher und von verschiedener „Blüte“ in den einzelnen Regionen. Im Gegenteil. Die Menschen müssen in die Schule gehen, um die Schriftsprache ihres Landes überhaupt erst richtig zu erlernen. Das dauert Jahre. In manchen Gegenden ist die Schriftsprache sogar sehr anders als die Muttersprache.

Dieser Status einer dem Einzelmenschen „fremd“ gewordenen Sprache ist unser Normalzustand heute. Das Problem ist: wir sind uns dessen gar nicht mehr so recht bewusst. Wir sind in Europa seit mehreren Generationen an diese vereinheitlichten Landessprachen gewöhnt.

Rudolf Steiner beschäftigt sich lange und ausführlich mit dieser Problematik, vor allem in dem pädagogischen Vortragszyklus *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft* (GA 301), gehalten in Basel im Frühjahr 1920, einige Monate nach Begründung der Waldorfschule. Er nennt hier die ursprüngliche Sprechsprache, wie damals schon üblich, Dialekt. Für die Schriftsprache verwendet er den Ausdruck „gebildete Umgangssprache“. Das Verhältnis dieser beiden Sprachformen beschreibt er so:

„Der Dialekt, jeder Dialekt hat nämlich eine gewisse Eigentümlichkeit. Er geht noch aus dem hervor, was ich innerliches Erfühlen des Menschen nennen möchte, genau ebenso, wie es ein innerliches Organ-Erfühlen gibt, das nur unter unserem heutigen Intellektualismus sehr zurückgegangen ist, so ein innerliches Erleben, das doch den ganzen Menschen im Grunde genommen in die Sprache hineindrängt. Aber bei unserer abstrakt gewordenen sogenannten gebildeten Umgangssprache – Schriftsprache nennt man es manchmal –, da ist kein rechter Zusammenhang mehr zwischen dem innerlichen Erleben und zwischen dem, was sich im Laut oder in der Lautfolge äußert.“ (GA 301, 28.4.1920)

So eignet sich die Schriftsprache auch nicht so gut als „Muttersprache“ wie der Dialekt. Dafür gibt es mittlerweile ja auch handfeste Anzeichen wie z.B. die zunehmenden Sprachentwicklungsstörungen der Kinder (in Deutschland heute geschätzte 20-25 % aller Kinder). Gab es so etwas früher? Wir dürfen mit Sicherheit annehmen: nein. Steiner dazu:

„Dann, wenn das Kind von vorneherein, vor dem 7. Jahre, die gebildete Umgangssprache oder die sogenannte Schriftsprache gelernt hat, dann kommen wir außerordentlich schwer jenem Unbewussten im Menschen bei, das dann schon in einem gewissen Sinne abgestorben ist, jenem Unbewussten, welches ein ganz naturgemäßes Verhältnis zu der logischen Formung der Sprache hat.“ (GA 301, 4.5.1920)

Steiner kommt aufgrund dieser Verhältnisse sogar zu dem Vorschlag, Kinder, die das

„Glück des Dialektsprechens nicht gehabt haben ... an dem Dialekt geradezu lernen zu lassen.“ (GA 301, 4.5.1920)

Der Prozess des Absterbens von Sprache tritt ein, wenn man anfängt, aus irgendwelchen Gründen „richtige“ und „falsche“ Sprache zu unterscheiden (was man in der Schriftsprache ja immerzu tut):

„Die Sprache beginnt zu sterben, wenn immer einem entgegönt: Das kann man nicht sagen, das ist nicht richtig gesprochen.“ (GA 301, 5.5.1920)

Für das Deutsche, aber vielleicht auch für andere Schriftsprachen gilt somit:

„Die hochdeutsche, gebildete Umgangssprache, die ist wirklich etwas vereinsamt geblieben. Und jetzt, nicht wahr, ist sie ja in Gefahr, nach und nach etwas zu werden im europäischen Leben wie eine Art tote Sprache, wie das Lateinische war.“ (GA 301, Fragenbeantwortung zum Vortrag vom 4.5.1920)

An anderer Stelle benutzt Steiner auch den Ausdruck „fremd“ in Bezug auf die Sprache:

„Wenn man zu ursprünglichen Sprachstufen zurückgeht, da waren die Menschen noch unmittelbar verknüpft mit der Sprache. Sogar heute noch findet man auf dem Lande, dass der Mensch dort viel mehr in ihr lebt und webt, mit ihr verwachsen ist. Er fühlt noch, wenn er ein Wort ausspricht, dass darin etwas liegt wie eine Nachbildung dessen, was er um sich herum sieht. Je weiter die Menschheitsentwicklung vorschreitet, um so abstrakter wird das Wort, es wird nur zum Zeichen dessen, was es ausdrücken soll. Die Sprache wird immer unorganischer, immer arabeskenartiger, immer fremder dem Menschen.“ (GA 150, Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein, 10.6.1913)

Aber diese Entwicklung hat auch einen Sinn in der Evolution:

„In diesem Fremdwerden der Sprache von der inneren Bedeutung der Worte werden bloßgelegt diejenigen Kräfte, die früher dazu verwendet wurden, die Sprache auszubilden. Das hängt wiederum damit zusammen, dass bald eine geistige Wahrnehmung kommen wird von dem Christus-Wesen. [...] In demselben Maße, in dem die Sprache immer abstrakter wird und die Sprachkraft sich emanzipiert von dem Organismus in der menschlichen Natur, bereitet sich der Mensch vor, den geistigen Christus wirklich wahrzunehmen.“ (ebenda)

Es gibt noch einen anderen Aspekt auf die dargestellte Entwicklung. Die ursprüngliche Vielfalt der Sprachen bzw. Zungen („Dialekte“) entspricht einem luziferischen Prinzip, die Tendenz zur Vereinheitlichung hat dagegen ahrimani-schen Charakter. Steiner sagt einmal:

„Man sagt übrigens besser ‘die luziferischen Geister’, aber ‘Ahriman’, denn wenn es auch Scharen in der Gefolgschaft des Ahriman gibt, Ahriman stellt sich selbst als eine Einheit dar, weil er nach Einheit strebt, und das luziferische Element stellt sich als Vielheit dar, weil es eben nach der Vielheit strebt ...“ (GA 184, Die Polarität von Dauer und Entwicklung im Menschenleben, 21.9.1918)

Auf die Sprache bezogen kann man sagen: Der Ursprung der Sprache hängt mit dem luziferischen Impuls zusammen. Es ist das angesprochene Phänomen der Vielheit, der Verschiedenartigkeit der Zungen: immer Neues, immer Anderes, eng verwoben mit der Individualität der einzelnen Menschen. Es gibt auch manche anderen Hinweise von Steiner, dass die luziferischen Geister sehr nah mit der Sprachgeistigkeit zu tun haben.

Die Entwicklungsrichtung der Sprache ist dagegen eine ahrimanische: das Vereinheitlichen, das Alles-in-ein-System-zwängen. Das führt gerade weg vom einzelnen Sprecher, weg vom Lebendigen. Allerdings ist dieser Todesprozess auch ein Bewusstseinsprozess. Darauf komme ich gleich noch einmal zurück.

Schließlich erkennen wir, dass die Sprache auch noch in einer anderen Beziehung in eine neue Sphäre abdriftet. Wo Philologen und Gelehrte im Verbund mit Politikern und Juristen Sprachregelung betreiben, wo Lexika und Grammatiken gleichsam zu Gesetzbüchern für die Sprachgemeinschaft werden, da ist die Sprache eigentlich nicht mehr eine Erscheinung des *Geisteslebens*, sondern eher des *Rechtslebens*. In dieser Sphäre gilt das Prinzip der *Gleichheit*, nicht der *Freiheit*. Oberstes Gebot ist nicht mehr, dass die Sprache schöpferisch gestaltet und umgestaltet wird, sondern: Die Sprache soll für alle gleich sein.

Weltsprache

Was ist nun der dritte Schritt in der Entwicklung, die Weltsprache? Die heutige Weltsprache, das Englische, kommt zunächst im Gewande einer herkömmlichen „Fremdsprache“ einher. Der Unterschied ist nur, dass statt der nationalen Verständigung nunmehr eine weltweite angestrebt wird. Neu ist – das ist die Entwicklung der letzten Jahrzehnte – dass es mittlerweile keine andere richtige Weltsprache außer dem Englischen mehr gibt. Mehr und mehr wird die schriftliche und mündliche Kommunikation der ganzen Welt nur noch auf Englisch geführt. Das Prinzip des *Vereinheitlichens* wird also noch einmal um eine Stufe gesteigert.

Neu ist auch, dass an die Stelle der politischen Interessen der Staaten mehr und mehr *wirtschaftliche* Interessen treten. Immer mehr geht es bei der Zusammenarbeit der Staaten oder in Konfliktfällen um wirtschaftliche Interessen. So wird auch die Weltsprache Englisch heute nicht mehr national-dirigistisch reguliert. Vielmehr reguliert sie sich im freien Kräftespiel der ganzen Welt quasi wie von

selbst. Überwiegend wird sie ja von Nicht-Muttersprachlern gesprochen. Im Vordergrund stehen dabei, charakteristisch für das Wirtschaftsleben, Nützlichkeitsprinzipien, nicht mehr Normen oder Vorschriften. Was zur Verständigung taugt, ist gut – was nicht taugt, kann man weglassen.

Eine weitere Veränderung bemerken wir im Bereich der Technik. An die Stelle des gedruckten Buches, das für die Entstehung der Nationalsprachen so wichtig war, tritt mehr und mehr der Bildschirm. Die elektronisch-digitale Kommunikation verdrängt die Vorgängertechnik, die Kommunikation per Papier. Diese Entwicklung ist derzeit in vollem Gange.

Und was tritt an die Stelle der allgemeinen Schulpflicht? Seit einigen Jahren kann man den Eindruck haben, dass die „Weltsprache“ gar nicht mehr nur durch die Schule vermittelt wird, sondern vielmehr durch die Verbreitung der entsprechenden elektronisch-digitalen Apparate. Diese lassen die Menschen, mittlerweile auch die Kinder, überall, inzwischen auch mobil (in Form der Smartphones), an der weltweiten Kommunikation per Bild, Film, Spiel, Sprache oder Symbol teilhaben.

Das führt uns noch zu einer anderen Beobachtung: Eigentlich geht es bei „Weltsprache“ gar nicht nur um das Englische. Es geht eigentlich überhaupt weniger um Sprache, als vielmehr um eine neue Art der Verständigung. Dabei konkurriert das Englische mit einer ganz anderen Art von „Sprache“, die sich immer mehr verbreitet, nämlich der *Verständigung* durch Bilder, Zeichen und Symbole. Durch visuelle Signale aller Art kann man, wie wir gesehen haben, ja auch sehr viel *sagen*! Und zwar sprachunabhängig, das ist der große Vorteil! Man braucht die verbale Sprache gar nicht unbedingt, wenn man etwas *sagen* will, man braucht auch das Englische nicht. Man kann die Dinge zeigen, sichtbar machen, *sehen lassen*, wie es in der Etymologie der betr. Wörter hieß.

Diese Art visueller, nonverbaler Kommunikation nimmt heute rasant zu. Einige wahllos aufgezählte Beispiele mögen genügen, um Ihren Blick auf das zu lenken, was gemeint ist:

Bilder in Form von Symbolen, Piktogrammen (Verkehrsschilder, Wegweiser, Hinweise) ... Smileys, Tastenkombinationen, Abkürzungen beim Chatten und Mailen ... Bildergeschichten, Comics ... Gebrauchsanleitungen ohne Wortsprache (Zeichnungen, Videos) ... der ausgedehnte Bereich der Körpersprache, der heute immer mehr ins Bewusstsein gehoben wird (Effektivität von Mimik, Gebärden, Haltung im öffentlichen Leben) ... Fingerzeichen, die Bedeutung haben oder zunehmend Bedeutung erhalten ... der große Bereich von Kleidung und Outfit, der zu „Aussagen“ genutzt wird (Kleidung bestimmter Marken, bei Jugendlichen heute eminent wichtig) ... Frisuren, Tattoos, Piercing ... beim Fußball Gesichtsbemalung und Totalverkleidung in den Farben der betr. Mannschaft ... bestimmte regulierte Verhaltensweisen, Gruppen-

verhalten, neue Rituale (z.B. im Stadion), Mobbing, Aufmärsche, Demos, Protestaktionen, die Bemalung von Hauswänden, Flächen, Brücken, Kunst- und Performance-Aktionen, wo etwas zu „sehen“ ist, wo etwas „gesagt“ wird ... das extreme graphische Stylen von Logos und Schriftzügen in jeglicher Art von Werbung und Eigenwerbung, im Verbund mit ausgeklügelten illustrativen Elementen, denn mit simplem Schwarz-weißtext lässt sich heute nicht mehr viel verkaufen ... und vieles andere, mit dem man etwas *sagen* kann, ohne *sprechen* zu müssen (oder zu können).

Ins Bild passt auch, dass man heute bei manchen Textarten, z.B. Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, schon auf vorformulierte Texte zurückgreifen kann. Man braucht Sprache gar nicht mehr selber zu verfassen, sondern lädt sich die gewünschte Textvariante einfach per Knopfdruck herunter. Deutlich wahrnehmbar ist auch die Kürzung vieler Textarten, z.B. Artikel in den Printmedien, deren Durchschnittslänge in den letzten Jahrzehnten stark zurückgegangen ist. Vor wenigen Tagen gab es eine Pressemitteilung, dass ein Jugendlicher eine „Verkürzungs-App“ entwickelt hat:

„Zu lang die Nachrichten, zu öde der Lernstoff für die Geschichtsprüfung. Der 17-jährige Nick d'Aloisio entwickelte eine App, die ausführliche Texte auf das Wesentliche eindampfen soll. Dem Internetunternehmen Yahoo gefiel das Programm so gut, dass es 20 Millionen Euro (!) dafür bezahlte.“

Es kann gar kein Zweifel bestehen: Die Tendenz geht weg von der Wortsprache. Dies geschieht bezeichnenderweise zeitgleich mit dem Aufkommen der Weltsprache Englisch als *alleiniger* Weltsprache. Die Sprache als solche – gleichgültig welche – ist im Rückgang begriffen. Das entspricht der Tendenz vom *Sprechen* zum *Sagen*. Das Sagen, das sich an die ganze Welt, an jedermann richten will, bedient sich beliebiger Ausdrucksmittel.

Es gibt Ausführungen von Rudolf Steiner, in denen genau diese Entwicklung vom Sprechen zum Verstummen bzw. vom Geistesleben über das Rechtsleben zum Wirtschaftsleben thematisiert wird:

„Das eigentliche geistige innere Element der Sprache ist im Geistesleben vorhanden; veräußerlicht schon wird das innere sprachliche Element im Rechtsleben, und völlig verloren geht alles, was die Sprache eigentlich für den Menschen bedeutet, im Wirtschaftsleben.“ (GA 190, 29.3.1919)

Während die Sprache im Geistesleben noch als „schaffender Genius“ wirkt, geht es im Rechtsleben nur noch um Verständigung, im Wirtschaftsleben wird die Sprache gänzlich zum „Fremdling“:

„Etwas anderes in der Sprache ist das bloß Verständigende, was einzig und allein im Grunde genommen heute in Betracht kommt, wenn die Leute ein Wörterbuch neh-

men. Dieses weist auf das Rechtsleben. Und weil in der einen Sprache das Wort so heißt, in der anderen Sprache so, da kommt es bloß auf das äußerliche Verständnis an ...“ (ebenda)

„Mit Bezug auf das Wirtschaftsleben, da können wir alle taubstumm sein und doch ein Wirtschaftsleben führen. [...] Wir gebrauchen die Sprache im Wirtschaftsleben, weil wir nun schon einmal sprechende Menschen sind; aber man kann wirtschaften in einem fremden Lande, dessen Sprache man gar nicht kennt; man kann alles einkaufen, alles mögliche tun. Überhaupt – die Menschen brauchen die Sprache nicht gerade um des Wirtschaftslebens willen: da ist die Sprache ein vollständiger Fremdling.“ (ebenda)

Wiederum erfahren wir bei Steiner jedoch auch etwas über die spirituellen Hintergründe dieser Entwicklung:

„Aber dafür ist auch das Wirtschaftsleben... dasjenige, welches auf seinem Grund und Boden entwickeln kann gerade die Vorbereitung für das Leben nach dem Tode. Wie wir uns im Wirtschaftsleben verhalten, welche Gefühle wir im Wirtschaftsleben entwickeln, ob wir Menschen sind, die gern einem anderen wirtschaftlich brüderlich beistehen, oder ob wir Neidhammel sind und alles nur selber verfressen wollen: das hängt schon zusammen mit der Grundkonstitution unserer Seele, und das ist im wesentlichen die stumme Vorbereitung für viele Impulse, die sich im nachtodlichen Leben zu entwickeln haben.“ (ebenda)

Pädagogische Schlussfolgerungen

Im letzten Zitat klang schon eine biographische Komponente des Dargestellten an. Steiner führt das im Anschluss an die zitierten Stellen noch deutlicher aus:

„Wir bringen uns eine Erbschaft herein aus dem vorgeburtlichen Leben, die sich, wie ich es geschildert habe, ausspricht in dem, was das Kind hineinträgt in das, was es lernt von der Amme oder der Mutter. Wir tragen aus dem Leben heraus ein stummes Element, das gerade aus der im Wirtschaftsleben sich entfaltenden Brüderlichkeit aufkeimt und das wichtige Impulse entwickelt im nachtodlichen Leben.“ (ebenda)

Auch biographisch gibt es also einen Weg von der Sprache ins Verstummen. Kennen wir ihn nicht aus unserer Praxis als Eltern und Erzieher?

Im 3. Lebensjahr etwa lernt das Kind die Sprache beherrschen – das ist ein „luziferischer Einschlag“, der die Sprache zum Menschen bringt: *Sprachfähigkeit*.

Im 10. Lebensjahr etwa lernt das Kind, sich von der Sprache zu distanzieren und ihre Gesetzmäßigkeiten zu durchschauen – der „ahrimanische Einschlag“. Er bringt *Sprachbewusstsein*. Wir beginnen in diesem Alter mit dem Grammatikunterricht bzw. mit dem Schreiben und Lesen in der Fremdsprache. (Genaueres zu den „Einschlägen“ in GA 150, 14.3.1913)

Im Jugendalter, vielleicht mit einem Höhepunkt um das 16., 17. Lebensjahr herum, kommt irgendwann ein rätselhafter dritter „Einschlag“, eine Art Verstummen, gefolgt von einer völlig neu aufkeimenden Möglichkeit, nun selbstverantwortlich und kritisch die Sprache zum eigenen *Sagen* einzusetzen (oder nicht einzusetzen, also zu schweigen). Man könnte diese dritte Stufe *Sprachreife* nennen.

Der Eintritt ins Leben geschieht *mit* der Sprache. Beim Austritt aus dem Leben *verlässt* die Sprache den Menschen. Das Kind soll und muss mit Sprache aufwachsen, es braucht sie zu seiner Entwicklung, lebendige Sprache, Muttersprache, die den Geist aufweckt wie die Milch. Der Vorgang des Verstummens dagegen ist ein Vorgang, der sich erst im Lauf der irdischen Biographie entfaltet, den der Mensch also selbstverantwortlich mitgestaltet. Das *Kind* darf und soll nicht verstummen.

Christof Wiechert sagte in seinem Eröffnungsvortrag, dass wir die Fremdsprache in der Waldorfschule „wie eine Muttersprache“ unterrichten sollen. Wenn wir das ernst nehmen und nicht nur als schöne Phrase, heißt das, dass unser Fremdsprachenunterricht in den ersten rein mündlichen Jahren dazu beiträgt, dass das *Sprechen als solches* beim Kind gefördert wird. Das gilt für jede Sprache, auch und gerade für die sog. „zweite Fremdsprache“, die ja immer unter Rechtfertigungsdruck steht. Ganz viel, so viel wie möglich soll gerade in den ersten Jahren das Sprechen gepflegt werden, wie in einer Muttersprache, mit allem, was dazu gehört: mit viel „Klangraum“ oder „Sprachaura“ als einer mütterlichen Hülle (Passivsprache, Lehrersprache), wenn möglich einsprachig, ohne intellektuelles Erklären, ohne Übersetzen, mit einem Verstehen, dass sich erst langsam aus der *Sprache* heraus, nicht aus dem Intellekt heraus bildet, also als Resultat der ganzen gewaltigen sprachlichen „Redundanz“. Wie oft hört das Kind ein Wort in seiner Muttersprache, bevor es dieses Wort zum ersten Mal selber spricht oder gar treffend verwendet? Unzählige Male.

So müssen wir dafür sorgen, dass die Fremdsprache gerade in den ersten 3-4 Jahren so viel Raum wie möglich im Unterricht haben kann. Die umgekehrte Tendenz, die Fremdsprachenstunden in den ersten Klassen zu vernachlässigen, ist der Sache nicht förderlich. Wiechert hatte darauf hingewiesen: Man nimmt den Unterricht in den ersten Jahren nicht recht ernst und meint, das eigentliche Lernen beginne erst in der Mittelstufe, der Grammatikzeit. Der Grammatikunterricht erfüllt seine Aufgabe im Sinne der Waldorfschule aber erst, wenn bis dahin schon möglichst viel Sprache erlernt worden ist. Dann kann analysiert und „verstanden“ werden. Doch die Lust am *Sprechen* entsteht dann nicht mehr.

Diese *Lust* – wir wissen es alle, aber wir vergessen es manchmal – ist eine unabdingbare Voraussetzung für jegliches Sprechen überhaupt. Wenn die Schüler keine Lust am Sprechen entwickeln, dann ist alles vergebens. Das weist – wiederum auf eine

andere Weise – auf dieses luziferische Element in der Sprache hin. Dieses sollen und dürfen wir uns dienstbar machen in allem Sprachschöpferischen, Künstlerischen, Spielerischen, Theatralischen, das wir an die Kinder herantragen, mit allem, was uns zur Verfügung steht, mit unserer Stimme, unseren Bewegungen, unseren Einfällen, unseren Eigenheiten. Was sich im Klassenzimmer abspielt, ist immer etwas ganz Persönliches, ganz an den Menschen „Angebundenes“, nie gleich, immer verschieden. Muttersprache eben. Dann erst kommen die anderen Stufen.

Nicolai Petersen

Kreativität beim Lehren von Fremdsprachen durch Geschichtenerzählen

Ich bin so dankbar, dass diese grosse Tagung stattfindet. Es war eine wunderbare Zeit und ich möchte wahrhaftig den Organisatoren meine Anerkennung aussprechen, vielen Dank.

Unser Thema heute wird das Unterrichten durch Geschichtenerzählen sein. Zuerst möchte ich Ihnen meine eigene Geschichte erzählen. Vor zehn Jahren brachte mich das Leben nach Kalifornien an die Summerfield Waldorfschule und Farm, um dort Spanisch als Fremdsprache zu unterrichten. Als ich ankam, war alles was ich erhielt, zwei Blatt Papier und das war es! Das war das Programm. Viel Glück.

So musste ich mit nichts anfangen und es war überwältigend. Ich hatte weder Materialien, noch einen klaren Lehrplan. Ich trat in Verbindung mit einigen feinen, erfahrenen Waldorflehrern, ich empfang eine Menge Unterstützung von meiner Schule, dennoch hatte ich zu kämpfen. Meine Schüler schienen eine gute Zeit zu haben, während ich ohne Unterbrechung arbeitete. Aber was mich wirklich störte, war die Tatsache, dass sie nicht wirklich lernten, was sie sollten.

Ich war der einzige Lehrer, der von der ersten bis zur achten Klasse unterrichtete, was eine grosse Belastung ist.

Die Schüler hatten Spanisch nur zwei Mal wöchentlich, das erlaubt niemanden, einen wirklichen Fortschritt im Spracherwerb zu machen. Dennoch habe ich alles versucht. Aber ich war frustriert und erschöpft. Ich war sehr bemüht, ihrem Eifer sich mitzuteilen nachzukommen und ihr Lernen zu einer bedeutenden Erfahrung zu machen. Ich entschloss mich herauszufinden, was dort verfügbar war und wie ich besser in Zusammenhang mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik kommen könnte.

Ich fand viele verschiedene Methoden, aber nur eine zog wirklich meine Aufmerksamkeit auf sich: eine Methode auf der Grundlage des Geschichtenerzählens. Diese Methode ist bekannt als TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling), als Unterrichtsfortschritt durch Lesen und Geschichten erzählen, und sie wurde zuerst entwickelt in den USA von Blaine Ray, der ein erfahrener Lehrer darin war Spanisch als Fremdsprache zu unterrichten. Zuerst war ich etwas skeptisch, aber bald sah ich ausgesprochen vielversprechende Ergebnisse, als ich einiges davon mit meiner sechsten Klasse ausprobierte. Wir erzielten wirklich Ergebnisse! Solch freudiges und leichtes Lernen. Meine Schüler wurden beides, fähig zu sprechen und im Gedächtnis behalten, was sie gelernt hatten und es in verschiedenen Zusammenhängen anzuwenden. Und vor allem hatten wir alle so viel Freude und Spass. Als ich dieselben Schüler in der Oberstufe wieder unterrichtete, erinnerten sie sich noch an die Unterrichtsstunden und an die Geschichten, die wir zusammen gearbeitet hatten, damals im 6. Schuljahr. Ich dachte darin müsste ein gewisser Zauber liegen.

Durch den Gebrauch dieser Methode erfreuen sich die Schüler an mühelosem Lernen und sie erwerben wirklich fließendes Sprechen, Lesen und Schreiben.

Wenn wir einigen grundlegenden Prinzipien folgen, schaffen wir für sie eine Umgebung, in der sie sich sehr gerne verständigen, sodass sie vergessen, dass wir uns im Sprachunterricht befinden.

Ich fand diese Art des Unterrichtens hat Anteil an vielen Ideen in der Weise, wie wir an Waldorfschulen unterrichten. Das brachte mich dazu diese Art zu benutzen, als ich meinen neuen Lehrplan für die vierte Klasse entwickelte, diesen habe ich dann in mein Buch „erzählen um zu unterrichten“ verwandelt.

Die Prinzipien, die sowohl der Geschichtenerzählmethode und der Waldorfpädagogik zugrunde liegen, wurden bestätigt durch die neueste Hirnforschung: so wie der Einfluss von Freude in der Klasse, die Notwendigkeit eine sichere Umgebung für die Schüler zu schaffen und die Wichtigkeit einer aufrichtigen Beziehung zwischen Schülern und Lehrern; der Gebrauch von Körperbewegung und Gestik, um das ganze Dasein in den Lernprozess einzubeziehen, der Einfluss von Wiederholung und besonders ihr Ich durch Interesse zu erreichen.

Dr. Stephen Krashen, Linguist und Autor von „Comprehensible Input Theory“ unterstreicht die Wichtigkeit den Unterschied zwischen Lernen und Spracherwerb zu verstehen.

Er hat das folgende Diagramm gezeichnet:

ERWERB

- mühelos
- Botschaft verstehen
- unbewusst
- fühlen als ob nichts geschieht

LERNEN

- Studium
- Vorgänge verstehen
- Strukturen üben
- Regeln kennen

Dr. Krashen ist auch ein strenger Anwalt für Geschichtenerzählen und den grössten Einfluss auf das Lesen im Fremdsprachenunterricht.

Geschichtenerzählen:

Basierend auf der “natürlichen Zugangstheorie” um eine Sprache zu erwerben, brauchen wir dieselben Bedingungen, die wir beim Erwerb der Muttersprache hatten.

- Genug Zeit um sich zu versenken, bevor die Sprache gesprochen wird: es kommt alles auf den Input am Anfang an.
- der Input muss verständlich sein
- viel Wiederholung mit Zusammenhang
- nötiger Gehalt
- hohe Fehler-Toleranz und Spass: niedriger affektiver Filter.

Mit Sprachlernenden zielen wir eher auf Erwerb als auf akademisches Lernen. Es ist nicht wie beim Algebra-Lernen, bei dem wir ein Zeichen durch das andere ersetzen. In der Sprache arbeiten wir im Bereich des Fühlens, so möchten wir eine Verbindung schaffen zwischen Freude und dem Eifer sich zu verständigen.

Die Geschichtenerzählmethode erreicht diese Ziele durch folgende drei grundlegenden Schritte:

Schritt 1: Bedeutung festsetzen

Wir beginnen indem wir drei Zielwörter oder Sätze wählen, mit denen wir arbeiten wollen. Wir werden diese unsere Struktur nennen. Die drei Strukturen werden dazu gebraucht um eine Geschichte zusammen mit den Schülern zu erfinden. Aber bevor wir sie in der Art benutzen können, müssen die Schüler mit den Strukturen vertraut sein. Dafür müssen wir anfangen, sie 100 Prozent verständlich zu machen; wir erreichen das durch eine oder alle der folgenden Techniken:

durch Gebärden: indem wir unseren ganzen Körper in Aktion bringen; mit Illustrationen; mit Hilfen, mit geschriebener Übersetzung (an der Tafel, ohne darüber zu sprechen). Jedes Mal, wenn wir die Struktur gebrauchen, weisen wir auf die Gebärde hin oder zeigen auf die Bedeutung. Unser Ziel muss sein mindestens 90 % in der Zielsprache zu bleiben.

Wir nehmen Wiederholungen vor, indem wir die Struktur in vielen verschiedenen Fragen benutzen, eine Technik, die “kreisen” genannt wird. Diese beinhaltet ja- und nein-Fragen, entweder / oder, wer, wo, was, wann, etc. Wir lassen die warum-Fragen für später übrig oder für fortgeschrittene Schüler. Wir machen den Fragevorgang interessant, in dem wir die Fragen persönlich stellen, so dass sie sich immer auf die Schüler selbst beziehen, zuerst in wirklicher, dann in spasshafter Form.

Schritt 2: Nach der Geschichte fragen

Als nächstes beginnen wir eine Geschichte zu erfinden. Wir bringen einen Überblick auf eine kurze lustige Geschichte, welche die Strukturen verwendet, mit denen wir arbeiten, aber wir lassen die Klasse Einzelheiten dazufügen, indem wir ihnen andauernd Fragen stellen. Auf diese Weise bekommen sie mehr Wiederholungen jeder Struktur und sie fühlen, dass die Geschichte ihre eigene wird. Wir machen die Geschichte über sie, oder wir haben schliesslich einen von ihnen vor die Klasse kommen lassen und er soll der Darsteller für heute sein. Während wir die Geschichte erfinden, vergewissern wir uns, dass alles was wir sagen, 100 % verständlich ist; wir verwenden Ideen wieder, wiederholen und erzählen die Geschichte wieder. Unser Ziel als Lehrer ist es, jede Struktur etwa 70 Mal in einer einzigen Stunde zu wiederholen. Diese zwei Schritte können eine Unterrichtsstunde ausmachen, oder noch besser, eine Unterrichtsstunde für jeden Schritt.

Schritt 3: Lesen

Wenn wir die Geschichte einmal haben, schreiben wir sie auf. Wir können das in der Klasse zusammen mit den Schülern am nächsten Tag machen oder wir können diese für sie geschrieben mitbringen. Wenn wir das tun, können wir ein paar neue Einzelheiten dazufügen, um etwas in der Klasse zum Erörtern zu haben. Wir können auch eine neue Präposition oder einen neuen Satz hinzufügen, sodass sie sich die Bedeutung vorstellen oder sie neu lernen können. Das Lesen wird ihnen helfen „Lücken zu füllen“ und das vorher Gelernte zu befestigen. Sie können auch gebeten werden Teile der Geschichte oder die ganze zu illustrieren und darüber spontan zu sprechen. Dies dient einem doppelten Zweck: zur Übung oder informellen Einschätzung. Lesen bindet alle Fäden zusammen und ist auch eine grosse Hilfe für visuell begabte Schüler, welche die Mehrheit heutzutage bilden.

Es gibt verschiedene Arten dies auszuführen. Dies ist nur eine von zwei Arten, wie wir mit ihnen lesen können. Die andere ist, in den Klassenraum eine Auswahl guten Lesestoffes zu bringen, auch wenn er etwas über ihrem Niveau ist. Und dann geben sie den Kindern 10 bis 15 Minuten freiwilliges Lesen. Sie müssen das nicht in jeder Stunde tun, aber wenigstens einmal im Monat wird es unschätzbar sein. Die Schüler werden es ungeheuer geniessen, wirkliche Bücher anzusehen, Wörter zu entdecken, die sie kennen und mögliche Illustrationen auszuwählen. Auch gibt es Lesestoffe unterschiedlichen Niveaus auf dem Markt, die dem Geschichtenerzählen-Lehrplan für das Lesen in der Klasse zugrunde liegen. Für weitere Empfehlungen und Quellen können Sie meine Website befragen: www.telltoteach.com. Lesen eröffnet für sie eine neue Welt, verbessert den Redefluss, ihren Vokabelschatz, gibt ihnen Sinn für Erfülltsein und grosser Motivation.

Der Weg Strukturen auszuwählen, die wir lehren, geschieht durch eine Liste der meistgebräuchlichen Sätze. Ich habe eine Liste von beiden, der meist ge-

brauchten und unverzichtbaren Strukturen für die Alltagssprache gesammelt, sowie auch den Vokabelschatz, den Kinder am häufigsten benötigen (wie „er oder sie fiel“ oder „mein Knie schmerzt“) und ich habe sie meinem Buch einverleibt, „Erzählen um zu lehren“. Auf diesem Weg schaffen wir die Grundlage für unseren Lehrplan.

Dann lehren wir diese neuen Strukturen, indem wir zwei oder drei von ihnen bündeln, jedes Mal dabei eine Kurzgeschichte erfindend. Schliesslich führen wir das Lesen zum umfangreicheren Lesen, unsere Zielgeschichte, die eine einfache Geschichte sein kann, vom Lehrer geschrieben, oder wir können die Fassung einer Mythe, einer Legende, einer Fabel etc. bearbeiten.

Es gibt einige Exemplare des Lehrplans und von Arbeitsheften auf dem Markt heutzutage, die sehr hilfreich für den Anfang sind. Wenn sie einmal die Idee haben, können sie ihre eigene Geschichte entwickeln. Das habe ich getan, um diese Technik in meinem Buch für den Lehrplan der vierten Klasse zu verwenden.

Wie können wir das in Beziehung setzen zu dem Unterricht der Waldorfschulen? Im 9. Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ spricht Rudolf Steiner von den drei Schritten, von Schluss, Urteil und Begriff. Dies hat mich immer nachdenken lassen: Wie können wir dies verwenden, um Fremdsprachen zu lehren? Ist es wirklich zu verwenden?

Und heute bringe ich es Ihnen als ein Angebot, als eine Frage, als einen Vorschlag, so dass wir den grössten Nutzen haben, von dem, was wir lehren. Nehmen Sie als wichtigen Teil der Forschung, die wir zusammen angehen, so wie Martyn Rawson uns teilhaben liess, um zu begreifen, wie diese neuen Techniken im Sinne unserer Unterrichtsprinzipien bearbeitet werden können.

Im „praktischen Rat für Lehrer“, sagt Rudolf Steiner auch: „tägliche Sätze und Schlüsse“. Das sagt er auch in der „Allgemeinen Menschenkunde“ (9. Vortrag). Als ich das wieder las, dachte ich, wenn tägliche Sätze Schlüsse sind, wie können sie dann in Urteil und Begriff verwandelt werden?

Wenn neue Wörter oder Sätze Schlüsse sind, vielleicht wenn wir ihnen Sinn geben in unserem Gefühl, indem wir sie im wahren Zusammenhang bestimmen, sie dabei überdenken, können sie als Urteil angesehen werden. Dann, wenn wir sie einmal erwerben, können wir sie uns zu eigen machen und anwenden. Das geschieht dann, wenn wir sie in den Begriff wandeln.

In Kürze:

Schluss	=>	ein neuer alltäglicher Satz
Urteil	=>	ihn in Zusammenhang bringen
Begriff	=>	Erwerb und Gebrauch

In meiner eigenen Interpretation diese Ideen in geschichtenerzählende Schritte zu übertragen.

- | | | |
|---|---|---------|
| 1. Die Bedeutung festsetzen (erste Begegnung) | = | Schluss |
| 2. In den Zusammenhang mit einer Geschichte bringen (Sinn gewinnen) | = | Urteil |
| 3. Lesen und dann unabhängig schreiben (zum Eigenen machen) | = | Begriff |

Die Schreibmethode zu umreißen wird ihrer wahren Kraft nicht gerecht. Im Rahmen der Tagung hatten wir eine lebendige Demonstration dafür, wie man lehren kann und wie die aktuelle Erfahrung der Schüler sich gestaltet. Wir lernten Baskisch und wir waren fähig, eine einfache Kurzgeschichte in weniger als 25 Minuten zu lesen. Und wir hatten viel Spass an diesem Vorgehen!

Lehren durch Geschichtenerzählen ist eine Kunst. Sie kann nicht in einem Semester erlernt werden. Man muss von einem erfahrenen Lehrer lernen, ihn in Aktion und in der Praxis sehen. Ich denke alle, oder die meisten Techniken sind perfekt anwendbar auf Waldorfunterricht jeden Jahrgangs, sogar für noch nicht schreibfähige Schüler. Wenn Sie es gerne ausprobieren möchten, würde ich Ihren Einsatz in dieser Sache sehr schätzen.

Fühlen Sie sich frei bei Ihren Fragen, Kommentaren, Einsichten und Eingebungen mit mir Verbindung aufzunehmen: nora@telltoteach.com

Alle Anstrengungen sind es wert, dass sie wahres Lernen mit mehr Spass und Freude unserer Schüler verbinden!

*Nora Hidalgo
übersetzt aus dem Englischen von Barbara Seefried*

Die Menschenkunde der Umkehrpunkte: Vom Spiel zur Arbeit – Vom Erleben zum Erinnern

Als roter Faden durch diese Tagung zieht sich ein Brückenschlag, eine Wechselwirkung zwischen Erkenntnisarbeit und Vorträgen einerseits und dem Künstlerischen andererseits. Immer wieder neu findet die gedankliche Betrachtung eine Resonanz im künstlerischen Tun – und umgekehrt: intensive, anregende Begegnungen; Zuhören; Wahrnehmen und dann das Akzentuieren, Urteilen, Handeln; dabei der wunderbare Wechsel von tiefem Ernst und lösendem Humor.

Im Blick auf ein Erziehungskunstheft von 1997 zum Sprachunterricht entsteht die Frage: Ist seitdem etwas Neues geschehen? Das dürfen wir eindeutig bejahen. Diese Tagung hat auf neue Weise ermöglicht, ein deutliches Bild im Inneren der Seele zu erfassen, wohin der Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule seinem Wesen nach zielt. Das Bild ist nicht fertig, aber das innere Ziel, wohin eigentlich die Lebendigkeit und Geistigkeit dieses Unterrichts strebt, konnte als Urbild stark aufleben und wachsen.

Die Herausforderung, aus der Gegenwart heraus das Urbild für die Zukunft zu finden, beschreibt Cl. Otto Scharmer in seinem Buch über die Methode-U: *„Etwas ist im Gange, wir können es vielleicht die Signatur unserer Zeit nennen. Die Herausforderungen, denen wir gerade jetzt gegenüberstehen, drängen uns, anders hinzuschauen, unsere Aufmerksamkeit zu erhöhen, zu vertiefen. Eine Schwelle muss überschritten werden, bevor etwas Neues kommen kann. ...“*

Die Weisheit, die in der Sprache lebt

Der Grund für den heutigen Titel lag in zwei sehr ernsten Erlebnissen im Schulleben der 1. Klasse und 6. Klasse: Eine Schule suchte dringend einen Fremdsprachenlehrer für die erste Klasse und es kam ein wunderbarer Mensch, der zwar eine Einführung in die Methodik des Fremdsprachen-Unterrichts an Waldorfschulen erhalten hatte, aber in seinen Handlungen und Gewohnheiten doch noch tief mit herkömmlichen Methoden verbunden war. Der neue Kollege begann sogleich mit dem Vokabellernen in der 1. Klasse. Dabei war deutlich zu erleben, wie dieses vornehmlich gedankliche Lernen über das Wesen der Kinder hinwegging und wie Methode und Kindes-Entwicklung überhaupt noch nicht zusammenpassten.

Ein ganz anderes Erlebnis in einer 6. Klasse: Es wurden so viele Lieder gesungen und Verse gesprochen, dass das Musikalische, Klangliche der Fremdsprache stark auflebte, aber der innere Wille des Zupackens im Verstehen neuer Schritte wurde nicht erreicht. Die Schüler machten mit, aber sie blieben hier sozusagen unbewusst unter dem Strom des Lernens. Aus diesen beiden Erlebnissen,

- *dem gedanklichen über die Kinder Hinwegsprechen,*
- *dem musikalisch-klanglichen unter dem verstehenden Lernen Bleiben,*

ergab sich die Frage nach der Menschenkunde der Umkehrpunkte im Unterricht. Von besonderer Bedeutung in allen Altersstufen ist dabei eine Kraft, die hier in Beiträgen, Arbeitsgruppen und Gesprächen immer wieder hervortrat: Die Ehrfurcht und Liebe zu der Weisheit, welche in der Sprache wirkt. Dazu Rudolf Steiner: *„Ich habe Ihnen in diesen Vorträgen angedeutet, dass in der Sprache ein gewisser Genius lebt. Der Genius der Sprache ist gescheiter als wir selbst. Wir können viel lernen von der Art, wie die Sprache gefügt ist, wie die Sprache ihren Geist enthält.“*¹

In den Genius der Sprache kann man sich richtig verlieben. Wenn man in der 1. Klasse Fremdsprachen unterrichtet, merkt man, dass die Kinder das auch haben, dass sie aufleben können in dieser Liebe. Nach der physischen Geburt nähern sich Ich und Astralleib dem physisch-ätherischen Leib, der dann Schritt für Schritt bezogen und ergriffen wird. Das Kind ist in dieser Zeit einfach durch und durch ein Willenswesen. Diese Kraft des Willens durchströmt das Kind in diesen ersten Jahren und das Ich durchströmt die ganze Organisation bis in die Sinneserfahrung hinein und macht diese zu seinem Eigenen. Deshalb leben die kleinen Kinder in der Art, wie sie die Muttersprache so genial fast unbewusst lernen, draussen in den Sinnen, sie sind selbst dort wo die Sprache ist. Sie sind auf tiefste Weise bis in das Physische der Sinne hinein mit dem Sprachgeist verbunden.

Gedächtnis, Phantasie und die Kunst, fremde Worte zu durchfühlen

Kommen wir in die Schule, sind da noch Reste dieser Kraft, dabei werden im Zuge des Zahnwechsels die ätherischen Kräfte als Lernkräfte frei. Das kann sich beim Schuleintritt nun in zwei Richtungen ausprägen. Einerseits in Richtung des Denkens und der Erinnerung: Wir können die Kinder jetzt fragen, was gestern oder vorgestern war. Andererseits können dieselben Kräfte sich in Richtung der seelischen Phantasie umwandeln. Rudolf Steiner spricht im 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde von *Phantasiekindern*, die alles verwandeln und von *Gedächtniskindern*, die in klaren Vorstellungen leben. So dass in der ersten Klasse zwei Kinder ganz verschieden aus einem Märchen nacherzählen können: Während das eine Kind einzelne Bilder so phantasie reich ausschmückt, dass das Märchen kaum noch wiedererkannt wird, ist ein anderes so an Erinnerung und Vorstellung gebunden, dass der rote Faden in wenigen klaren Worten aufleuchtet: *„Ja, der Prinz ist losgeritten, hat am Berg mit dem Drachen gekämpft, hat gesiegt, kam zur Burg zurück und wurde dann der neue König.“* Und es stimmte alles, hier war die Phantasie, die Ätherkraft, ganz in das Wesen der spiegelnden, bewussten Vorstellung übergegangen.

Jetzt haben wir in der ersten Klasse die Aufgabe, diesen Reichtum, den die Sprache mit sich bringt, so lebendig werden zu lassen, wie nur möglich. Die 1. Klasse

1 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, GA 293, Dornach 2005, 11. Vortrag, S. 186

hat das noch, das *Ganz-im-Geiste-leben-Können*, so hingegeben sein, dass die Kinder ganz in der Sprache leben. Das kann man wunderbar sprachlich aufbauen und die Freude in den Gesichtern erleben. Allerdings kann es heute vorkommen, dass ein Schüler, der gewohnt ist, zuhause mit den Eltern oder älteren Geschwistern alles eher gedanklich zu besprechen und immer zu „wissen“ um was es geht, von diesem tiefen Eintauchen des Willens in die fremde Sprache verunsichert wird. Wenn er den Eltern dann erzählt, er würde „nichts verstehen“, kann das die Eltern wiederum verunsichern, sie rufen an und fragen nach einer anderen Methode ... Gelingt es auf einem anschliessenden Elternabend, die Perspektive der Methodik vom staunenden Durchleben der Sprache in der 1. Klasse bis zu den Zielen der kommenden Klassen zu entwickeln, kann in der Regel eine Atmosphäre des Vertrauens um die 1. und 2. Klasse herum entstehen. Tief beeindruckend ist es, wenn solch ein Schüler vor der Stunde vom Kopf her seinen Lehrer noch erinnert, dass jener versprochen habe, er würde heute „etwas verstehen, – nach der Stunde dieser Schüler dann aber die Klasse verlässt, leise und freudig eine Melodie des Englischunterrichts summend ... Während der Kopf gedanklich fragt, haben der Gefühls- und der Willensmensch, der tätige Mensch alles ganz tief aufgenommen und tragen es weiter im Nicht-Bewussten. In dieser Kraft des freudigen Durchfühls und des tätigen Willens liegt auch die Vorfreude auf das, was später kommen wird. Ein zu frühes gedankliches Übersetzen kann diese Kräfte des Staunens, Sich-Verbindens und Durchfühls mindern. Rudolf Steiner dazu: *„Das soll man dem Kind nicht austreiben. Es soll fühlen lernen, an den Gegenständen und an seinem Gefühlsverhältnis zu den Gegenständen den Laut zu entfalten. Es soll alles aus dem Sprachgefühl herausgeholt werden. Das Kind soll wirklich bei dem „roll“ fühlen: „r - o - l - l“. So ist es bei jedem Wort. Aber das hat ja der moderne, zivilisierte Mensch ganz verloren.“*²

Die Brücke des Lehrers zu diesem tiefen Durchleben der Sprache ist das Künstlerische in der Methodik: Dort, wo das Musikalisch-Klangliche künstlerisch aufleben kann, regt es die Kinder an, selber ganz unmittelbar in schöner Weise zu sprechen, zu singen und zu agieren. Der ganze Reichtum, das ganze Wesen der fremden Sprache soll von den Kindern erlebt und durchfühlt werden, bevor später das mehr logische Übersetzen und Verknüpfen gefordert und gefördert wird.

Wie machen wir das in einer ersten Klasse? Nehmen wir den Vers: *„Here we go round the mulberry bush...“* Zwischen dem gesungenen Refrain werden mit grosser Freude unzählige Strophen als Tätigkeiten ausgeführt: *„... This is the way we comb our hair, ... we sweep the floor, ..., we lock the door ... early in the morning.“* Wiederholte Strophen behalten in der Unmittelbarkeit des Künstlerischen ihre Frische, – neue Strophen erwecken die Entdeckungsfreude der Kinder. Greift eine 1., 2., 3. oder 4. Klasse ein Lied oder eine Szene mit grosser

2 Rudolf Steiner, Die Kunst der Erziehung aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, GA 311, 18. 8. 1924

Freude und ganzer Entschiedenheit auf, so kann die integrierende, verbindende Fähigkeit der Sprache wirksam werden. Wie in einem Guss klingen die verschiedenen Sprach-Ebenen zu einem Wesen zusammen:

- Sprachklang und Melodie
- Bewegung, Eigenaktivität und schöpferischer, gestaltender Wille
- Sinnhaftigkeit des Einzelnen im Ganzen
- Brückenschläge zum anderen im gemeinsamen, hoch-sozialen Tun

Wortbedeutungen neu entdecken

Das entscheidende, verbindende Zaubermittel der künstlerischen Arbeit in dieser Altersstufe ist die Bildhaftigkeit: Gerade im Fremdsprachen-Unterricht können wir immer wieder erleben, wie tief sich zum einen das Wesen einer Sprache in Bildern ausdrücken kann. Zum andern können sich die Kinder der Unterstufe aus ihrer ganzen Ich-Organisation heraus so tief mit den Bildern verbinden, dass sie einen unmittelbar verstehenden Zugang zur fremden Sprache finden. Mitten im tätigen Bild-Erleben blicken sie nicht von *aussen* auf die Dinge, sondern sie *werden selbst* zur Prinzessin, zum König oder zum Handwerker. Die Kraft des kindlichen Bild-Erlebens kann uns immer wieder neu verwundern: Ein Klassenlehrer, der in seiner 1. Klasse neben der Musik auch für ein Jahr Englisch zu unterrichten hatte, entschloss sich, im Englisch-Unterricht ganz anders vor den Kindern zu erscheinen, bis in die Kleidung hinein. Mit englischem Hut, Jackett, Schirm und mit Lupe verwandelte er sich in eine Art „Sherlock Holmes“ und sprach als „Mr. Simpson“ nur Englisch. Zu seiner grossen Verwunderung wurde er, sobald er diese Kleidung trug, auch von den aufgewecktesten Kindern als „Mr. Simpson“ vollkommen ernst und real angenommen.

Auf eine andere Eigenschaft der Bildhaftigkeit weist Rudolf Steiner hin: Die stärkste Kraft des Bildes erlebt das Kind im Erfassen der menschlichen Gestalt. Was wir am Leib des Menschen bis in die Berührung hinein tun, bedeutet das Bild der Entwicklung schlechthin. Der sich bewegende, seine Gestalt erfahrende Mensch trägt das tiefste Bild des Menschen in sich. Hier wird deutlich, warum und wie die vielen Nursery Rhymes, Fingerspiele, Verse und Szenen im Fremdsprachen-Unterricht in Verbindung mit schön geführten Gesten und Bewegungen so tief wirken. Diese Kraft dürfen wir auch individuell therapeutisch einsetzen: So kann man einem sehr unruhigen Kind individuell sagen: *„Wenn ich in der Stunde diese Bewegung mache ..., dann ist das nur für dich. Das ist ein Geheimnis zwischen uns beiden. Wenn du das siehst, dann tust Du das still für dich ebenfalls und Du wirst sehen, es gibt Dir Kraft.“* Der Junge hat das angenommen und es hat ihm in jener Zeit tatsächlich geholfen, sich wieder zu sammeln. Andere Schüler haben das allerdings auch gesehen und halbbewusst nachgeahmt, – was doch ein einzige kleine Geste alles bewirken kann!

Ein letzter Gesichtspunkt zu diesem Alter der Geburt des Ätherleibes. Wenn man in einem anderen Land erlebt, wie Erstklässler zum ersten Mal ein fremdes Wort hören und unmittelbar mit der Sinneserfahrung des Gegenstandes das Wort erleben. Wie sie die Lebendigkeit eines Wortes im Nachsprechen erfassen, das sie noch nie zuvor so erlebt und gesprochen haben, dann ist das ein grosses Glück. In Chengdu brachte die Lehrerin ein kleines Körbchen in den Unterricht mit, aus dem sie nach dem rhythmisch-tätigen Beginn dann im Umkehrpunkt der Stunde Gegenstände hervorzauberte: *This is a ,pencilsharpener’*. – *Here is an ,eraser’*. – Die Klasse staunte so dermassen, dass sie im Nachsprechen unmittelbar den Klang der Sprache getroffen haben. Die Kinder lebten auf in den Klängen und Worten wie *,ruler’*. Die fremde Sprache war anwesend, nicht als schnelle gedankliche Übersetzung, sondern als klingendes, lebendiges Wesen. Zum staunenden Ernst solcher Augenblicke gesellt sich dann wie von selbst auch die lösende Leichtigkeit des Humors: *„With this ruler we can measure. – We can measure the table ... – And we can measure the nose of our guest ...!“*

Fassen wir das Geschilderte zusammen, so ergeben sich für diese erste Altersstufe des Fremdsprachen-Unterrichts folgende methodische Ziele:

- Vom Schulbeginn bis zum 9./10. Jahr in grösster Lebendigkeit aus dem ganzen Menschen heraus das Wesen der Sprache erleben, sprechen und bewegen.
- Umkehrpunkte vom willentlichen Mitschaffen zum staunenden Wahrnehmen ermöglichen. Dabei die Lautqualitäten, Rhythmen und Klänge der fremden Sprache so tief, wie nur möglich erfüllen.
- Die Wortbedeutungen dabei nicht äusserlich vergleichend gedanklich übersetzen, sondern aus dem Sprechen, Empfinden und Handeln heraus wie neu entdecken und erfassen.

Ich und Sprache im Umkehrpunkt des 9./10. Jahres

Mit dem 9./10. Lebensjahr verändert sich das Kindeswesen sehr stark. Aus dem Ich heraus, impulsiv vom Ich, kommt ein Einschlag, ein ahrimanischer Einschlag, der bewirkt, dass das Kind sich tiefer als bisher mit dem physischen Leib verbindet, es inkarniert sich tiefer. Dieses hat auf der einen Seite eine grössere Wachheit und Entdeckungsfreude zur Folge. In dem Maße, wie das Kind Erdenmensch wird, kann es nun die Grammatik als das Gesetzmässige der Sprache klarer erfassen und es kann mit Beginn der 4. Klasse das Schreiben der Fremdsprache erlernen.

– Mit diesen Errungenschaften gehen auf der anderen Seite Qualitäten der ersten Kindheit verloren. So, wie der Goldgrund in der Florentiner Malerei sich zurückzog, als die Bewusstseinskräfte der Neuzeit aufkamen, so erleben sich die Kinder bei aller Freude an den neuen irdischen Entdeckungen nun einsamer und viel stärker auf sich selbst gestellt. Aus diesem Spannungsfeld werden neue tiefe Fragen an das Dasein entwickelt. Mit tiefem Ernst kann ein Kind zuhause

nun unvermittelt fragen: *„Seid Ihr eigentlich meine wirklichen Eltern? ... – Was wird aus mir, wenn Ihr morgen bei einem Unfall sterbt?“*

Die Frage nach Tod und Leben steht vor der Seele des jungen Menschen. Das ist eine Chance für uns als Lehrer, jetzt dieses Alter besser zu verstehen, denn da kommen nun kleine Zusprüche und Bemerkungen, die ganz und gar individuell sind. So kann es in einer 3. Klasse vorkommen, dass ein Mädchen dem Lehrer einen Brief zusteckt, er solle ihn bitte zuhause lesen. Voller Verwunderung findet der Lehrer in diesem Brief der 9-Jährigen dann den ganzen „Erlkönig“ von Goethe aufgeschrieben: *„Wer reitet so spät durch Nacht und Wind ...“* Wie die Mutter berichtete, hatte ihre Tochter einen grossen Gedichtband genommen und schliesslich ganz entschieden dieses dramatische Werk Goethes ausgewählt und vollständig abgeschrieben. Die stille Frage, warum sie gerade dieses Gedicht gewählt hatte, stand im Raum. Bald nach diesem deutlichen „Frage-Zeichen“ fiel die Freude dieses Kindes an schön geformter Sprache ins Auge: So schrieb sie später in einem Aufsatz der 4. Klasse über die Wikingerstadt Haithabu: *„... Nun konnte Esben sich nicht mehr zurückhalten und ging direkt auf den Sklaven zu. Als der Sklave Esben sah, erschrak er dermassen, dass er laut aufschrie. Alle Leute schauten jetzt auf Esben und den Sklaven, am liebsten würde Esben vom Erdboden verschluckt worden sein.“*

Diese Qualität im Sprachlichen hat das Mädchen durch die Mittelstufe hindurch stetig weiterentwickelt. Aus der zurückblickenden Perspektive entstand der Eindruck, dass in der Sprache jenes Gedichtes vom Erlkönig etwas ganz Innerliches, Zukünftiges ihrer Entwicklung für einen Augenblick in Erscheinung getreten war. Die Sprach-Entwicklung, Wortwahl und Ausdrucksfähigkeit eines Menschen ist offenbar eng mit der sich entwickelnden Individualität verbunden. Rudolf Steiner beschreibt das in folgender Weise:

„In den Worten liegt ausserordentlich und ungeheuer viel von Weisheit. ... Die ganze Eigentümlichkeit der Menschen kommt heraus in der Art, wie sie ein Wort bilden. Wenn man in dieser inneren Weise die Sprache versteht, dann schaut man hinein, wie die Ich-Organisation wirkt.“³

In diesem Sinne können wir in der 3. Klasse jetzt beginnen, auch die Gesetzmässigkeit der Grammatik zu erleben und zu erkennen. Ein feines, wacheres Gespür für Wortarten und Sätze ist nun da und eine Freude, Zusammenhänge zu verstehen. Was ist richtig? Was ist falsch? Die Frage bei der Grammatik lautet: Wie kann sie so aus dem Alltag aufleuchten, das sichtbar wird, was schon in der gelebten Sprache da ist? Also nicht Grammatik „beibringen“, weil sie ja schon in der Sprache lebt. Vielleicht ist das auch etwas nuanciert für die Fremdsprache gegenüber der Muttersprache. In der Muttersprache haben wir die Grammatik

3 Rudolf Steiner, Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, GA 309, 15. 4. 24

schon in uns, in den Fremdsprachen müssen wir erst den Weg gehen, sie zu verinnerlichen und zu verleblichen. Dann können wir dazu übergehen, über den Bau der Sprache nachzudenken und Gesetze zu erkennen:

„Grammatik steckt eigentlich im menschlichen Organismus darinnen. Indem man sie in lebendiger Weise zur rechten Zeit herausholt ins Bewusstsein, arbeitet man an der Herstellung des Ich-Bewusstseins des Kindes zwischen dem 9. und 10. Jahr in günstiger Weise. Man arbeitet mit den Kräften im Kinde, die sich entwickeln wollen, nicht mit denen, die man von aussen hineinträgt. Man arbeitet auch richtig mit dem künstlerischen Unterricht zusammen.“⁴

Für die Methodik im Umkehrpunkt des 9./10. Jahres ergeben sich zusammenfassend folgende Leitlinien:

- Der Wandlung des kindlichen Ich-Bewusstseins mit Achtsamkeit und neuem methodischen Ansatz entgegenkommen
- Gedankliches Bewusstsein für die Grammatik der Sprache entwickeln
- Mit dem Beginn der 4. Klasse aus tief erlebten, bekannten Versen heraus das erste Schreiben der fremden Sprache entwickeln

Das Rätsel der methodischen Gegenbewegung

Wir haben eine Art Gesamtkunstwerk in der Sprache und wir können im Verlauf des Unterrichts sozusagen verschiedene methodische „Register“ ziehen: Einerseits tauchen wir im kraftvollen Sprechen und Agieren tätig in das Erleben und Erüben des Sprachstromes ein. Auf der anderen Seite entsteht daraus wieder das Bedürfnis, nun mehr betrachtend und bedenkend auf das Geschaffene hinzublicken. Während das künstlerische Tun die Verbindung von Ich und Leib eher lockert, führt das betrachtende, begriffliche Denken in der Tendenz zu einer Festigung im Leib. Um das pädagogische Ziel der gesunden Balance beider Kräfte zu erreichen, benötigen wir als Lehrer die Kunst des inneren Vorgriffs: Erleben wir zum Beispiel, wie eine Klasse eine Sprachszene mit wachsender Freude am Spielen, Bewegen, Singen und Sprechen aufgreift, meldet sich mit jeder weiteren Steigerung zunächst still, dann deutlicher das Bedürfnis nach einer Art Gegenbewegung. Wie bei einem Fahrstuhl beim schnellen Emporsteigen im gleichen Augenblick ein schweres Gegengewicht herabzieht, so ruft die sich steigernde Dynamik der Tätigkeit nach einem nächsten Gegengewicht. Wird dieses rechtzeitig wahrgenommen, kann der Unterricht aus dem Übermass der Tätigkeit wieder mehr auf die hörende, betrachtende, gedankliche Seite gerichtet werden.

Diese rätselhafte Gegenbewegung sieht Rudolf Steiner im Kindeswesen selbst begründet: *„Durch das Künstlerische Handhaben wird man innerlich reich, und*

4 R. Steiner, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301, 28. 4. 1920

*man bekommt das Bedürfnis, nun diesen Reichtum etwas abzuschwächen. Und dann lenkt sich das Bildhaft-Künstlerische von selbst zu den ärmeren Begriffen und Ideenentwicklungen. ... Und wenn man dann, nachdem man künstlerisch das Kind ergriffen hat, aus dem Künstlerischen das Intellektualistische hervorgehen lässt, dann hat dieses Künstlerische das richtige Mass, um in den Körper so einzugreifen, dass er nicht zu stark, sondern richtig verfestigt wird.*⁵

An diesem Umkehrpunkt der Waagschalen begegnen sich die noch unbewussten Ich-Kräfte der Kinder mit dem bewussteren Ich des Lehrers. Dieser kann lernen, das innere Bedürfnis der Schüler nach der gesundenden Gegenbewegung wahrzunehmen und den nächsten Schritt vorzugreifen.

Schlagen wir nun den Bogen der Entwicklung von der Geburt bis zur Mittelstufe, so sehen wir im 1. Jahrsiebt zunächst noch wenig verbunden das Paar Ich/Astralleib auf der geistigen Seite mit dem Paar physischer/ätherischer Leib in den leiblichen Wachstumsprozessen des kleinen Kindes. In der Zeit der Einschulung verwandelt sich ein grosser Teil der ätherischen Wachstumskräfte in seelische Lernkräfte (siehe oben: *Gedächtnis* und *Phantasie*), mit denen wir im schulischen Lernen arbeiten. Aus der Perspektive der Menschenkunde ist dabei von entscheidender Bedeutung, ob es uns gelingt, Ich und Astralleib von unten her, von der Erfahrung her zu erziehen oder „aufzuwecken“. Waldorfpädagogik ist eine aufweckende Pädagogik. Sie rechnet mit der Individualität und dem Eigenen im Kind, sie hat höchsten Respekt vor der Würde der Entwicklung aus dem inneren Menschen heraus: *„Betrachten Sie es daher als ein Ideal, ... dass Sie nicht begriffsmässig wirken, sondern den ganzen Menschen ergreifen lassen, und dass dann das Kind von Ihnen weggeht und erst nachher von sich selbst aus zum Verstehen der Dinge kommt. Versuchen Sie also, das Ich und den astralischen Leib von unten herauf zu erziehen ...“*⁶ Daher beginnen die methodischen Schritte immer mit der Sinneserfahrung und mit dem tätigen Willen des unteren Menschen, die besonders vom Künstlerischen angeregt werden. Greift der junge Mensch dann innerlich zu, macht er sich die Erfahrungen in Empfindungen, Fragen und Gedanken zu eigen, dann tragen die gewonnenen Erkenntnisse und Begriffe den Stempel des individuell Lebendigen.

Durch dieses Lernen aus dem Erleben sind die Wesensglieder-Paare von oben und unten her bis zur Mittelstufe schon sehr nahe zusammengedrückt. Nahe der Pubertät löst sich, befreit sich nun aus diesem kindlichen Gefüge der Astralleib. Er wird für die individuelle Entwicklung frei. Daher können wir uns nun einerseits stärker an die gedanklich verknüpfende Kausalität wenden. Zum anderen werden mit dem Astralleib Schicht um Schicht tiefe Lebensfragen und Ideale frei. Gerade der Fremdsprachen-Unterricht hat in dieser Phase der innerlich wachsenden Spannung zwischen Denken und Empfindung, zwischen Irdischem und Seelisch/Geistigem einen grossen Entwicklungsauftrag.

5 R. Steiner, Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA 307, 11. 8. 1923

6 R. Steiner, Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches, GA 294, 1. Vortrag

Wie tief der Reichtum einer Fremdsprache auf die Entwicklung eines jungen Menschen wirkt, kann man studieren an einem Schüler, der als Quereinsteiger in die 6. Klasse kommt. Zunächst bestaunte er mit einem astralischen „boahhh“ aus tiefer Seele alles Neue: die Bilder, die Lieder, die soziale Gemeinschaft ... Dann rückt das Klassenspiel „Robin Hood“ näher und dieser Schüler erhält die Aufgabe, als Herold eine wichtige Ansage auf englisch vorzutragen. Zunächst sperrt er sich dagegen und sagt: „Ich kann doch nichts sprechen was ich nicht verstehe!“ Daraufhin sagen die Mitschüler, die ihn schon ins Herz geschlossen haben: „Du sprichst das jetzt in den nächsten Wochen an jedem Tag dreimal richtig schön – und du wirst sehen, dann verstehst du es!“ – Er tat das und bei der Aufführung geschah der Durchbruch. Mutig stellte er sich vor die Bühne und begann:

„Townsfolk and citizens of Lockley !

I hereby make known, that Robin Hood and his outlaws – by the end of the third day after this announcement – are pardoned and must be considered free citizens of England.

Robert of Locksley shall be raised to the peerage and is entitled to run the castles of Locksley and Malaset. –

In the name of the king of England – Richard Lionheart“

Staunend über den eigenen Auftritt tat der Astralleib des Jungen sich hörbar kund: „Boahh, ... ich habe alles verstanden!“ Am Lernen dieses Schülers haben wir Lehrer viel gelernt: – Während er sich vom Kopf her gegen die fremde Sprache wehrte, erreichte er über die Anstrengung des Willens im wiederholten Tun eine weit tiefere Verbindung, bis hin zum unerwarteten Verstehen. Blicken wir auf die grossen Entwicklungsschritte, die das Theaterspiel und das Erlernen einer fremden Sprache diesem Jungen ermöglichten, zeigt sich auch hier die tiefe Verbindung zwischen dem menschlichen Ich und der Geistigkeit seiner Sprache:

*„In der Sprache liegt nicht nur die Sprache,
in der Sprache liegt der ganze Mensch
nach Leib, Seele und Geist,
Sprache ist nur ein Symptom
für den ganzen Menschen.“⁷*

Sprache als Brückenschlag zwischen Ich und Welt

Blicken wir zum Abschluss auf die Oberstufe, so zeigen sich Muttersprache und Fremdsprachen auf neuer Stufe als Brückenschläge zwischen äusserer Welt und innerer geistiger Entwicklung: Auf der einen Seite stehen die 17-jährigen Schülerinnen und Schüler einer 11.Klasse wach und kritisch denkend im äusseren

7 R. Steiner, Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, GA 304 a, 26. 3. 1923

Zeitgeschehen. Auf der anderen Seite formulieren sie in der gleichen Strenge und Tiefe Ihre Fragen an das Menschsein heute. Die Wechselbewegung zwischen beiden Seiten überbrückt die Sprache. Wie sie sich auslebt zwischen dem Ausdruck menschlicher, gesellschaftlicher Ideale und der kommerziellen, bewussten Ausnutzung in Werbung und Kalkulation, interessiert und betrifft die jungen Menschen. Ein grosses Plakat von entlassenen Arbeitern mit den Worten „*Lasst mich Euer ‚Humankapital‘ sein!*“ kann ein reiches Gespräch über den Zeitgeist und sprachliche „Unworte“ auslösen.

Auf der letzten Herbsttagung in Stuttgart konnten wir an einer 11. Klasse erleben, wie in der Fremdsprache neben dem Grad von innerer Schärfe des unterscheidenden Denkens auch die lyrisch-bildhafte Beschreibung des Menschseins zum Ausdruck kommen kann, – etwa in den folgenden Worten von Paul Klee:

„Diesseitig bin ich gar nicht fassbar. Denn ich wohne gerade so gut bei den Toten, wie bei den Ungeborenen.

*Etwas näher dem Herzen der Schöpfung als üblich.
Und noch lange nicht nahe genug.“*

Die Frage, die Andrew Wolpert vor drei Tagen im Plenum aufbrachte nach dem Weg zur Beheimatung in der Sprache können wir von zwei Seiten her betrachten. Einerseits haben sich die Schüler der 11. Klasse durch die Jahre hindurch tief in der fremden Sprache beheimatet. Zugleich hat sich das reiche Wesen dieser Sprache tief in diesen jungen Menschen beheimatet. Im Sinne dieser wechselseitigen Beheimatung zwischen Ich, Sprache und Welt möchte ich mit dem Spruch für die Sprachen⁸ von Rudolf Steiner abschliessen:

*Wer der Sprache Sinn versteht,
Dem enthüllt die Welt
Im Bilde sich;*

*Wer der Sprache Seele hört,
Dem erschliesst die Welt
Als Wesen sich;*

*Wer der Sprache Geist erlebt,
Den beschenkt die Welt
Mit Weisheitskraft;*

*Wer die Sprache lieben kann,
Dem verleiht sie selbst
Die eigne Macht;*

8 am 26. 11. 1922 zum Beginn des altsprachlichen Unterrichts an Maria Röschl gegeben

*So will ich Herz und Sinn
Nach Geist und Seele
Des Wortes wenden;*

*Und in der Liebe
Zu ihm mich selber
Erst ganz empfinden.*

Claus-Peter Röh

Das Fremde in der Sprache

Abschlussvortrag an der ersten internationalen Fremdsprachenlehrertagung

Ich begrüße Sie alle zum Anfang am Ende der Tagung

Heute wollen wir anfangen.

Seit einer Woche sind wir unterwegs auf einer Reise durch die Welt der Sprachen. Wir sind in ihre Klänge, Bilder und Bedeutungen eingetaucht, haben die unterschiedlichsten Sprachlandschaften besucht. Wir versuchten in den Arbeitsgruppen dem Wunder Sprache die Hand hin zu halten. Jeder Tag öffnete uns eine neuen Sicht auf den Sprachkosmos und weckte in uns Frage auf. Denn je weiter wir wanderten, umso vielfältiger wurde die Landschaft. Wir tauchten in sie ein und die Fragen tauchten auf. Und jetzt stehen wir vor dem Ende der Wanderung und wie nach jeder Reise fragt man sich, wie sich diese Erlebnisse und Erkenntnisse erzählen lassen.

Wir haben unsere Sinne mit jedem Schritt wachsen lassen und kamen der Seele der Sprache näher. Der kleine Prinz lehrt uns, dass es ein Sehen mit dem Herzen gibt, dass das Wesentliche für die Augen unsichtbar ist. Das ist ein hoher Anspruch. Der spanische Dichter Juan Ramón Jiménez gibt uns einen Schlüssel in die Hand mit seinem Gedicht über die Rose:

Te deshoje, como una rosa,
para verte tu alma,
y no la vi.

Ich entblättere dich wie eine Rose,
um deine Seele zu erblicken,
und ich seh sie nicht.

Mas todo en torno
– horizontes de tierras y de mares –
todos, hasta el infinito,
se colmó de una esencia inmensa
y viva.

Aber alles rundum
– Horizonte der Länder und Meere –
alles bis ins Unendliche
wurde von einem durchdringenden
Duft erfüllt.

Diesem Duft der Sprachen sind wir auf der Spur, denn er öffnet die Seele, lässt das Unsichtbare, Unhörbare der Sprache ganz anwesend sein. Die Wanderung führte uns in die Heimat der Sprache.

Das Kollegium der Kinder

Wir haben in diesen Tagen gemeinsam ein Stück Heimat gebildet und gehen nun wieder in die eigene Welt, die zugleich eine Fremde ist. Wir gehen hinaus und fragen uns, wie wir das Erfahrene im Alltag umsetzen könnten. Hochgehoben in den Kosmos der Sprache müssen wir uns auf die Landung vorbereiten in unserer alten Heimat. Aber können wir den Schwung, der in uns während dieser Tagung

aufgeflammt ist, weiter pflegen oder verzehrt ihn schon die erste Berührung mit dem alten Boden bei der Landung?

Es gibt einen Schlüssel, der eine Hilfe sein kann, den Schwung nicht nur aufrecht zu erhalten, sondern ihn immer wieder neu zu erzeugen: die Kinder. Schule ist da für die Kinder. Wie leben sie in unserem Bewusstsein? Wie und wann sind sie anwesend in unseren Konferenzen? Stellen sie sich vor, sie gehen in die Konferenz und sehen in der Mitte des Kreises die Schülerinnen und Schüler, die uns mit ihren jungen Augen anschauen. Wie werden wir dann über Finanzen, Stundenpläne, Geländegestaltung oder Zusammenarbeit sprechen? Die ganz Kleinen z.B. haben noch keine Bequemlichkeit ausgebildet. Sehen wir die Entwicklungshürden der älteren? Wie wäre es, wenn der Blick auf sie gerichtete wäre und wir zusammen beraten, wie wir Entwicklungen ermöglichen könnten? Oder sind wir vor allem mit uns selbst beschäftigt? Eine Teilnehmerin in meiner Arbeitsgruppe brachte es auf den Punkt: „Lehrer sind privilegierte Menschen. Sie werden für ihre Selbstentwicklung auch noch bezahlt.“ Passen die Anliegen, die in den Kindern leben oder die während der Tagung entstanden sind in die bestehenden Strukturen ihrer Schule? Hier begegnet der Schwung einem modernen Widerstand: Schule ist ein Gemeinschaftswerk. Wir haben Kolleginnen und Kollegen und mit ihnen bilden wir eine Gemeinschaft. Doch Gemeinschaften müssen wir heute immer wieder neu bilden, täglich drohen sie in ein Nebeneinander statt Miteinander zu zerfallen. Das ist der Schattenwurf unseres ach so freien Lebens und Arbeitslebens. Gemeinschaftsbildung gelingt nur dort, wo jeder von uns, der ihr beitreten will, bewusst „Ja“ sagt. Ich entscheide mich, dass ich an ihr teilnehmen will. Was sich gebildet hat, besteht nicht ewig. Es vergeht und will beim nächsten Treffen neu gebildet werden. Werden und vergehen hält uns im Atem, hält uns lebendig. Diese Haltung gehört zum Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer.

Das Neue zulassen

Lehrersein, heisst Zeitkünstler sein. Zeit kommt und geht. Man kann sie nicht schmecken, riechen, nicht sehen und auch die Uhr weiss eigentlich nichts von der Zeit zu erzählen, so sehr sich ihre Zeiger auch drehen. Zeit ist ein Erlebnis in uns, in unserer Seele, Zeit ist das Gefäss der Seele. Wer uns um etwas Zeit bittet, bittet uns eigentlich um Seele. Es ist ein ununterbrochenes Werden und Vergehen, was sich in uns abspielt.

In allen Entwicklungsvorgängen treffen wir auf dieses Phänomen. Die Entwicklung der Sprache bietet dafür gutes Anschauungsmaterial. So „sterben“ die Laute in der Pubertät. Die Sprache wird konsonantischer. Ihre Melodie verschwindet, um später umso charaktvoller im Heranwachsenden wieder aufzuerstehen. Gleiches erfahren auch die Sprachbilder. Sie verlieren ihre Bedeutung und warten darauf, neu erweckt zu werden. Und immer ist es unsere Aufgabe, die jungen Menschen in ihren Veränderungsprozessen zu begleiten und ihnen Hilfen zur Verfügung zu stellen, damit sie aus sich selbst einen Zugang finden. Wir als Lehrpersonen erhalten von vielen Seiten Unterstützung und versäumen

manchmal, sie anzunehmen. So sprechen die zarten Geschöpfe der Lyrik vielen jungen Menschen aus dem Herzen. Schlicht und einfach kommen sie daher und wollen nicht belehren.

Nicht müde werden
sondern dem Wunder
 leise
 wie einem Vogel
die Hand hinhalten

Hilde Domin zaubert hier ein Bild mit wenigen Worten hin, tief und einfach zugleich. Staunen und Sich-Wundern erhalten wieder einen Platz in unserer Seele. Man lernt wieder den Reichtum des Lebens zu entdecken, das Wunder, das in jedem noch so alltäglichen Moment verborgen liegt. Jeder Mensch ist heute ein Archäologe des Wunderbaren.

Jedes Kind ist ein Wunder. Wundern wir uns noch darüber oder was hindert uns daran uns zu wundern?

Anfangen

Christof Wiechert erwähnte in seinem Referat die Zusammenarbeit von Fachlehrern und Klassenlehrern. Jetzt, nachdem wir uns eine Woche intensiv mit dem Thema befasst haben, gelingt es uns vielleicht besser die Qualitäten des Fremdsprachunterrichts darzustellen. Denn darin liegt die Stärke der Schule, dass wir das Orchester der Fächer spielen lassen für die Schülerinnen und Schüler. Dafür müssen wir von den anderen Instrumenten wissen und sie hören können. Dann werden wir schnell bemerken, ob sie zusammenklingen oder nicht. Und erleben wir uns als Orchester, liegt die Frage nahe, welche Musik die Kinder jetzt brauchen? Erst diese Ganzheit gibt dem Spiel den richtigen Zusammenklang. Wie bei einer Fuge wechselt die Melodie vom einer zur anderen Stimme. So geht es darum, nicht nur das Konzert, sondern auch den Ort, wo gerade die Melodie erklingt zu hören. Belohnt werden wir durch das was jeder Musiker kennt: die gemeinsame Musik wird zum Gefäß eines Höheren – man arbeitet zusammen und mit einem Mal senkt sich der Himmel.

Wir gehen zurück an unsere Arbeitsplätze und begegnen allem was geworden ist. In uns tragen wir einen Keim des Zukünftigen. Ihn zum Leben zu bringen, braucht heute Unerschrockenheit und Sensibilität gleichermassen. Lassen wir uns nicht zerreißen. Wagen wir die Gegenwart. Denn nur sie ist wirklich anwesend, in ihr begegnet das Vergangene des Kindes dem Zukünftigen der Lehrkraft.

Unsere Unterrichtsstoffe fallen dann in den Brunnen des Lebens und heben seinen Spiegel an, in dem sich dann nachts die Sterne besser spiegeln können.

Fangen wir an. Kinder sind die Lehrmeister.

Florian Osswald

Was sind unsere Ziele beim Unterrichten von Fremdsprachen?

Zielvorstellungen, Unterrichtsziele, Lehr- und Lernziele, Entwicklungsziele, das kann alles sehr theoretisch und unverbindlich sein. Für mich ist im Alltag zunächst eines der konkretesten Ziele das Überleben in der Klasse. Ich möchte gestalten, üben und arbeiten mit den Kindern, ohne dass diese Prozesse von widrigen Umständen blockiert werden.

Andererseits könnte ich auch formulieren: Das Hauptziel ist das Scheitern an solchen „Blockaden“. Denn erst wenn ich als Alltagsmensch scheitere, wenn ich nichts mehr von dem angelernten, geplanten Vorgehen anwenden kann, erst dann beginnt der „Waldorflehrer“ in mir zu erwachen. Erst dann strengt sich „Ich“ an.

Mich haben als große Leitmotive immer drei Hinweise Steiners begeistert und zu verschiedensten Unterrichtsprojekten angeregt:

Für die Unterstufe gilt: **Sprache gestaltet den Leib.** Mit Versen, Dialogen, Liedern, Tänzen und Spielen lebe ich mit den Kindern in einem bildhaften Zusammenhang, der über Wille und Gefühl bis in die ätherisch-physische Leiblichkeit hinein gesundend, erkräftend, lernanregend wirken kann.

Für die Mittelstufe gilt: **Sprache weckt die Seele.** In der Lektürearbeit, in Wortschatz und Grammatik, aber auch in den kleinen aktuellen Gesprächen, in kreativen Aufgaben, in Sketchen und Szenischen Spielen, in Volkstanz, Song und Chanson spreche ich die Seele der Schüler stark an, wecke über Gefühl, Gedanke und Wille ihr inneres Erleben. Damit wächst die Freude, ü bend selber zu sprechen und sich mitzuteilen.

Für die Oberstufe gilt: **Sprache klärt das Denken.** Durch die Beschäftigung mit Literatur, durch vielfältige Texte, Materialien, Bilder, Diskussionen, Theaterszenen usw. begegnen die Schüler zunehmend bewusst den anderen Kulturen und damit sich selbst. Sie schulen subjektive und objektive Beobachtung, Reflektion, Urteil und erwerben neue Selbständigkeit.

In allem Unterricht von Klasse 1 bis 12 geht es zudem um drei Seelenbereiche, die, wenn ich sie (auch unausgesprochen) anstrebe, berücksichtige und auch bewusst pflege, für mich die Qualität des Waldorfunterrichts ausmachen:

- In jeder Stunde gibt es Tätigkeiten und Erlebnisse, welche Empfindungen, Gefühle und Leidenschaften der Schüler ansprechen. Das ist eine erste, unmittelbare Erlebnisschicht, die nie fehlen sollte. Steiner spricht hier von der Empfindungsseele.

- Dann versuche ich als Lehrer immer auch mit den Schülern über das unmittelbar Erlebte hinauszugehen, Gedanken daran anzuknüpfen, Fragen zu stellen, das Denken in den Dienst der Seele zu stellen. Auf dieser zu entwickelnden Fähigkeit beruht ja unsere gesamte technisch-mediale Zivilisation. Steiner nennt hier die Verstandesseele.
- Dazu kommt dann der Versuch, mit Hilfe des Denkens über das Persönliche hinaus, auf eine höhere allgemeine Stufe zu gelangen, d.h. bei jedem Thema auch einen geistigen Bezug zu entdecken, die Dinge sich in ihrer Wahrheit aussprechen zu lassen, mich von allen (vorgefertigten) bloßen Meinungen zu emanzipieren. Das kann sehr kurz, sehr zart sein, das kann auch nur im Stillen, im Lehrer leben, aber ich suche es auf. Steiner spricht von der Bewusstseinsseele.

Im Blick auf meine Arbeit als Fremdsprachenlehrer frage ich mich immer wieder, aus welcher Perspektive, aus welchen Quellen heraus ich zu Zielvorstellungen gelange:

Zu welchen Zielen führt mich die Ebene der Empfindungsseele, die Ebene der Verstandesseele und die der Bewusstseinsseele? Wo liegen die „handwerklichen“ Kompetenzen des Lehrers, die für mich als Sprachlehrer lebenswichtig sind, wo liegen die Beziehungskompetenzen? Auch das sind meine „Ziele“.

Abschließend möchte ich hervorheben, dass meiner Erfahrung nach, die ganze Waldorfpädagogik eine radikale Absage an jegliches Verhältnis von Ziel und Anwendung überhaupt ist. Damit wird auch das Denken in Kategorien von Theorie und Praxis obsolet. Das sind alles letztlich technisch gedachte Verhältnisse. Steiners Antwort war hier ganz radikal: Kunst! Fremdsprachenunterricht ist Erziehungs-Kunst. Durch welche Prozesse ergeben sich also dem Waldorflehrer innerhalb einer Erziehungskunst seine Ziele? Etwas muss scheitern, damit neues geboren wird.

Siegmund Baldszun
E-mail: siebal@gmx.de

Drei Aspekte der Sprache in der Gesellschaft

Rudolf Steiner hat uns gelehrt, alle Dinge immer von verschiedenen Seiten anzuschauen. In diesem Sinne ist der folgende Beitrag gemeint, als Ergänzung zu dem Vortrag von Nicolai Petersen, der einen in sich schlüssigen Gedanken über Sprache und Dreigliederung enthielt. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, stellt sich dieser Zusammenhang folgendermaßen dar:

Im Jahr 1919 hält Rudolf Steiner zeitgleich mit den pädagogischen Vorträgen zu den Hintergründen der Waldorfpädagogik und mit der Eröffnung der ersten Schule in Stuttgart an vielen Orten Vorträge über die so genannte *Dreigliederung des sozialen Organismus*.

Seine Gedanken zu einer Neugliederung der Gesellschaft gründet er auf die drei Ideale der Französischen Revolution „*Liberté, Egalité, Fraternité*“, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Die gesellschaftliche Ordnung, so Rudolf Steiners Vorschlag, könne in dieser Dreiheit organisiert werden, wenn man die Freiheit dem Geistesleben zuordne, die Gleichheit dem Rechtsleben und die Brüderlichkeit dem Wirtschaftsleben.

Im Rahmen eines Vortragszyklus mit dem Titel „Vergangenheits- und Zukunftsimpulse im sozialen Geschehen“, Dornach, März und April 1919, GA 190, Vortrag vom 29. März, überträgt Rudolf Steiner nun diese Gedanken auch auf die Sprache. Verkürzt ausgedrückt: Dort, wo der Mensch keinem Anderen verantwortlich ist, lediglich der Sprache selber, dort ist der *Freiheitsbereich im Sprachlichen*. Individuelles, unkonventionelles Umgehen mit Sprache ist damit gemeint, Originalität, Kreativität – alles Poetische, in dem man mit Sprache im Prinzip alles machen kann, was sie selber zulässt. Die Geschichte „Ein Tisch ist ein Tisch“ von Peter Bichsel schildert den genannten Bereich sehr bildhaft und zunächst amüsant: Ein alter Mann beschließt, Farbe in sein Leben zu bringen, und benennt erst die Dinge in seiner Umwelt um, dann die Aktivitäten, dann die Eigenschaften – und am Schluss formuliert er sehr eigenartige, lustige Sätze. Da er dies aber allein tut, ohne Gesprächspartner, seine neuen „Vokabeln“ mit niemandem teilt, verliert er schließlich die Kommunikationsfähigkeit: Völlig verstrickt in seine neue, freie Sprache, kann er sich nicht mehr verständlich machen.

Denn jener *Bereich der Verständigung wird der Gleichheit zugeordnet*: Hier hat man es mit Partnern zu tun, und in diesem Rahmen ist eine Vokabel eine Art Abkommen – ein Vertrag: Wir beschließen gemeinsam, einen Gegenstand in gewisser Weise zu benennen, und dann hat niemand von uns das „Recht“, ihm einen anderen Namen zu geben, wenn wir uns verständigen wollen. Rechtsleben, Gleichheit im Sprachlichen bedeutet: festgelegte Vokabeln, Strukturen, Grammatikregeln und so weiter. Hierher gehört auch die Übersetzung in andere Sprachen.

Allerdings gibt es einen feinen Übergang zum dritten Bereich: Eine bilinguale Kollegin übersetzte einmal den englischen Satz „It’s rather chilly, isn’t it?“ mit

„Es ist saukalt!“. Hier spielt die Mentalität des Sprechers eine große Rolle, das Verstehen jenseits des Wortes wird relevant – ich muss mich dem „Wesentlichen“ nähern.

Und darum geht es in der *Brüderlichkeit* im sozialen Geschehen. Auch wenn es noch utopisch erscheint läge ein Ideal darin, einen anderen Menschen so zu verstehen, dass man wissen kann, was er braucht, was ihm fehlt – auf den verschiedensten Ebenen. Eigentlich wäre bei einer *Wesensbegegnung zwischen Menschen die Sprache überflüssig*.

Wenn man die drei Bereiche auf den *Fremdsprachenunterricht* anwenden will, so nährt sich der erste aus der großen, poetischen und literarischen Sprache. Kreativität entsteht nicht, wenn man Bausteine zusammensteckt – dafür muss man umgeben sein von allen sprachlichen Facetten, die denkbar sind.

Der zweite Bereich ist derjenige, den alle Sprach-Lern-Methoden in den Vordergrund stellen, wenn nicht einzig und allein im Auge haben: die Kommunikation. Und *der dritte* Bereich ist derjenige, in dem ich mich durch das Verstehen von Sprach-Phänomenen dem Bewusstsein und der Mentalität eines anderen Volkes zu nähern beginne. Ich wage zu behaupten, dass man den Humor eines Menschen nicht verstehen kann, wenn man seine Sprache nicht spricht.

Ein idealer Waldorf-Sprachunterricht hat immer diese drei Aspekte im Auge, und wenn es möglich ist, sollten sie in jeder Stunde anwesend sein, wenn auch nur im Lehrer-Bewusstsein.

Im letzten Plenum am Freitag der Welt-Sprachlehrtagung stand die Frage nach dem Geist der Sprache(n) im Mittelpunkt. Ganz anfänglich haben wir versucht, uns über die Liebe zu den ursprünglichsten Sprach-Phänomenen einer Antwort zu nähern. Aber es gilt noch sehr viel zu erforschen auf den Gebieten Laut, Wort, Satz (Intonation und Syntax) und Grammatikstrukturen, damit wir uns dem dritten Bereich dieser 3 Aspekte der Sprache auf angemessene Weise nähern können.

Dorothee von Winterfeldt

Ausführungen zum Internationalen Lehrplan Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfpädagogik

Eine grundsätzliche Annahme der Waldorfpädagogik ist, dass die Menschen eine geistige Dimension haben und dass Sprache ebenfalls ein Ausdruck dieser Dimension ist. Daher sehen wir, im Gegensatz zu materialistischeren und abstrakteren Sprachvorstellungen, die phonetischen, lexikalischen und grammatischen Elemente einer Sprache als den Ausdruck des Wesens dessen, was die Sprache beschreibt. Das ist mit ein Grund dafür, dass Sprache eine stark gestaltende Kraft hat.

Wie alle anderen Fächer, die in einer Waldorfschule unterrichtet werden, soll das Fremdsprachenlernen zur ganzheitlichen Entwicklung eines Menschen beitragen. Indem eine andere Methode die Welt zu erleben, sich mit anderen Menschen zu verständigen und andere Kulturen schätzen zu lernen angeboten wird, wird das Erlernen einer neuen Sprache von Verwandlungs- und Entwicklungsprozessen begleitet, die das Selbstverständnis und die Identität des Lernenden bereichern.

Eines der zentralen Ziele des Erlernens einer oder mehrerer Fremdsprachen in einer Waldorfschule ist es, eine positive Haltung gegenüber Menschen anderer Kulturen und Zivilisationen zu fördern und die Fähigkeit zu entwickeln, die Weltanschauung des anderen nachvollziehen zu können. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, Fremdsprachen zu verstehen, zu sprechen und zu lesen und viele Aspekte der Geschichte, der Literatur und des Zeitgeschehens einer anderen Kultur kennenlernen, wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, eine große Bandbreite an sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Solche sozialen und kulturellen Kompetenzen beruhen auf unserer Fähigkeit, den anderen wahrzunehmen und zu respektieren, während wir gleichzeitig unsere eigene Stimme finden.

Das Erlernen von Fremdsprachen gibt den Heranwachsenden auch neue Perspektiven im Hinblick auf ihre eigene Sprache und Kultur sowie ihre Einstellungen und Vorurteile und hilft ihnen die Welt weitreichender und differenzierter wahrzunehmen. Daraus folgt, dass das Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ein noch breiteres Spektrum an Dialogen und Gesprächsmöglichkeiten bietet, ebenso wie neue Möglichkeiten Ideen und Gedanken zu strukturieren und darzustellen. Es befähigt die Lernenden, ihr Wissen und ihre Selbstkenntnis zu vertiefen, ihren Horizont zu erweitern und mehr Möglichkeiten zu entwickeln, sich selbst auszudrücken.

Die Lernmethoden, die zum Erreichen dieser Ziele angewendet werden, basieren auf einem ganzheitlichen Verständnis der menschlichen Entwicklung.

Grundsätzlich orientieren sie sich daran, wie Kinder ihre Muttersprache erlernen. Aber da das Kind schon älter ist, muss dieser Prozess nun bewusster geschehen. Die Muttersprache wird in einem reichen sprachlichen Umfeld gemeinsamer Aufmerksamkeit und geteilter Interessen und Erfahrungen erlernt. Sprachenlernen findet immer in einem Kontext statt und wird durch nonverbale Kommunikationsprozesse wie das Nachahmen, die Gestik, Körpersprache, Mimik, den Ton und die Bewegung gefördert. Diese Prozesse schaffen auch die Grundlagen für späteres Sprachenlernen.

Die unteren Klassen (1-3)

Kinder im Waldorffremdsprachenunterricht tauchen in eine Sprachwelt ein, in der sie sich von der ersten Stunde an aktiv in der Sprache bewegen. Die meisten Schulen führen die Kinder in regelmäßigen Fachstunden (oder in Blöcken, in denen jeden Tag für drei oder vier Wochen die Sprache gelernt wird, gefolgt durch einen Block in der anderen Fremdsprache) ab der ersten Klasse mündlich in zwei Fremdsprachen ein. Die Kinder nehmen an diesen Fremdsprachenstunden teil, indem sie gemeinsam Gedichte sprechen, Lieder singen, Spiele spielen und Aktivitäten in der Fremdsprache ausführen, aber die Sprache nicht direkt gelehrt wird. Die Teilnahme ist natürlich und ungezwungen und erfolgt durch freundliches Ermutigen und Einbeziehen ohne bewusstes Lernen einzelner Worte oder Strukturen. Im allgemeinen muss in den unteren Klassen fast nichts übersetzt werden; das Ziel ist aktiv mitzumachen und gänzlich in der Fremdsprache zu leben und zu verstehen.

Der Lehrer wiederum hat eine ganz klare Vorstellung davon, was die Kinder in den ersten drei Jahren unbewusst lernen und führt sie durch einen großen Wortschatz, der mit Alltagsdingen im Klassenzimmer und zu Hause verbunden ist, Begrüßungen, Aktivitäten, Körperteile, Kleidung, Farben, Sinneseigenschaften wie Licht, Gewicht, Wärme und Gesundheit, die Jahreszeiten, Tageszeiten, Wochentage, Monate, Wetter, Transportmittel, traditionelle Berufe und Naturphänomene einschließlich Tieren und Pflanzen. Gleichzeitig lernen die Kinder viele Satzstrukturen einschließlich Aktiv und Passiv in verschiedenen Zeiten durch mündlichen Gebrauch, ähnlich wie diese Dinge auch unbewusst in der Muttersprache erlernt werden. Die kompetenten Sprecher – die Lehrer – bieten ein Sprachgerüst an, das den weniger Kompetenten Sicherheit und Vorbilder bietet, bis sie den nächsten Schritt selbstständig machen können. So werden ständig neue Worte und Sprachstrukturen zu dem schon Erlernten hinzugefügt.

So hängt das Erlernen der Fremdsprache eng mit Situationen zusammen und erwächst aus der Realität des Kontextes. Daher verstehen die Kinder oft viel mehr, wenn sie im gewohnten Umfeld ihres Klassenzimmers sind und von ihrem Lehrer geführt werden, als wenn sie ganz woanders sind. Die Klasse wird zu einer lernenden Gemeinschaft, die Sprachfertigkeit und Wissen gemeinsam erlernt.

Ab der vierten Klasse

Mit der Zeit emanzipieren sich die einzelnen Schüler von dieser Lern- und Sprachgemeinschaft und werden sprachlich immer unabhängiger. In den Sprachstunden wird den Kindern geholfen, sich mit dem Sprachstrom zu verbinden, der ihre Sprachorgane formt (Hör- und Sprachorgane), einen aktiven Wortschatz für viele Situationen aufzubauen und in Ausdruck, Idiom und Aussprache gute Gewohnheiten zu schaffen. Kurz gesagt, dem Kind wird geholfen, in einen vollen Sprachstrom einzutauchen. Dieser Sprachstrom, wenn er aufgebaut ist und die Schüler eingetaucht sind, gibt ihnen ein sicheres Gefühl dafür, was in der Sprache ‚richtig‘ ist und befähigt den Sprecher, sich authentisch zu verständigen und nicht nur im Kopf zu übersetzen, was ausgedrückt werden soll.

Im vierten Jahr werden Schreiben und Lesen in beiden Fremdsprachen eingeführt. Der ‘Handschuh der Lese- und Schreibkompetenz (literacy)’ wird über die ‘Hand der gesprochenen Sprache (orality)’ gestülpt. Anfangs lesen die Kinder Texte, die sie schon auswendig können, zum Beispiel beschreibende Sätze oder Gedichte. Wenn die Kinder das dann immer besser beherrschen, wird nach und nach altersgerechte Literatur eingeführt. Die Texte werden im Hinblick darauf ausgesucht, dass sie den Schüler je nach emotionalem Entwicklungsstand und Wissensniveau entsprechend ansprechen und nicht im Hinblick auf spezielle Grammatikstrukturen oder Wortschatz. In diesem Zusammenhang wird die ganze Gefühlsebene des Lernens als wesentliche Grundlage für die Motivation, Entwicklung und Leistung gesehen.

Die Mittel- und Oberstufe

Die Schüler in der Mittelstufe (5. – 8. Klasse) bauen auf ihrem Grammatikverständnis, das sie von ihrer Muttersprache her kennen, auf, z. B. Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Präpositionen und Fälle und deren Zusammenhänge, indem sie die entsprechenden Grammatikregeln in der Fremdsprache lernen. Während dieses Prozesses wird allmählich vom Gebrauch und dem Erkennen grammatikalischer Strukturen auf ein Verständnis der Regeln und Prinzipien übergegangen. Dieser Prozess dauert natürlich einige Jahre und relativ flüssiges Sprechen geht dem vollen Verständnis der Regeln oft voraus. In der 8. und 9. Klasse müssen die Schüler oft gewisse Aspekte der Sprache wiederholen, die sie vorher nur halb bewußt aufgenommen haben, damit sie sich dieses Wissen systematisch und damit auch abstrakt zu eigen machen können.

In der Oberstufe (9. – 12. Klasse) geht die Arbeit weiter, der Gebrauch der Sprache und die Präzision des Sprechens wird verfeinert, aber der Hauptschwerpunkt der Arbeit liegt jetzt auf der Literatur und auf sozialen, kulturellen und geschichtlichen Themen der Fremdsprache und seiner Kultur. Die SchülerInnen beschäftigen sich jetzt mit authentischer Literatur und Poesie aus verschiedenen

Zeitspannen sowie mit dokumentarischen Texten. Wie schon zuvor findet die Auswahl der Texte und Themen sorgfältig im Hinblick auf eine altersgerechte emotionale/intellektuelle Entwicklung statt. In diesem Zusammenhang wird auch viel Wert auf kreatives Schreiben gelegt, Poesie oder Kurzgeschichten. Theaterprojekte und Dramatechnik sind äußerst wichtig, den Schülern dabei zu helfen, die Fremdsprache und ihre Literatur richtig zu erleben und zu verkörpern. Die Fremdsprache wird auch immer öfter zum Lernen anderer Fächer angewendet, zum Beispiel Geschichte, Wirtschaftskunde, Medien oder Biologie, wo das Thema der Schwerpunkt ist und nicht die Sprache.

Die Reise in die Literatur der Fremdsprache beginnt mündlich mit den traditionellen Kinderreimen, Liedern und Gedichten der Unterstufe, bevor sie zum Text kommt mit seinen klassischen Märchen, Geschichten und Büchern der Mittelstufe. Sie endet in der Oberstufe mit den hervorragenden Klassikern der Sprache und zeitgenössischer Literatur. Die überwiegende Erfahrung der ästhetischen und kulturellen Dimensionen der Fremdsprache gepaart mit dem Versuch, das Sprachenlernen tief durch aktive Teilnahme eines jeden Schülers zu verwurzeln, läuft wie ein roter Faden durch die gesamte Fremdsprachenlehrmethode der Waldorfschule.

Martyn Rawson, Peter Lutzker

Agenda

Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum

2013

20. – 22. September 2013 Allgemeine Menschenkunde, 11. Vortrag

18. – 20. Oktober 2013 Pädagogische Fachtagung

27. – 30. Oktober 2013 Förderlehrerntagung

A large, vibrant pink curved shape, resembling a thick, sweeping arc or a stylized letter 'C', dominates the right side of the image. It is set against a light gray background. The curve starts near the top right and sweeps downwards and to the left, ending near the bottom center.

Goetheanum