



# Rundbrief

der Pädagogischen Sektion  
am Goetheanum

46

Weihnachten 2012

Goetheanum

# *Inhaltsverzeichnis*

Zu dieser Ausgabe <i>Dorothee Prange</i>	3
Fremdsprachenunterricht und Erziehungskunst <i>Christof Wiechert</i>	5
Fremdsprache durchfühlen und „von innen“ verstehen <i>Claus-Peter Röh</i>	11
Herausforderungen im Sprachunterricht <i>Elena Forrer</i>	15
Ziele im Fremdsprachenunterricht <i>Alec Templeton</i>	18
Geistige Impulse und Sprachenlernen <i>Alain Denjean, Andrew Wolpert</i>	20
Sprachgestaltungsprojekt <i>Helen Lubin</i>	23
Entwicklungsbeschreibungen in der Klassenlehrerzeit <i>Georg Weimer</i>	25
Agenda	27



## Einleitung

Liebe Kollegen,

mit Freude schicken wir Ihnen den Weihnachtsrundbrief zu. Ein Jahr mit vielen Aktivitäten neigt sich dem Ende und neue Vorhaben bilden sich. Auf drei Vorhaben möchten wir in diesem Sektionsrundbrief hinweisen.

Viele Kollegen arbeiten mit dem Buch 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik', sie möchten sich der Seite dieses Berufes zuwenden, die mit der Selbstentwicklung zusammenhängt. Viele Kollegen erhalten diese eigens für tätige Lehrer zusammengestellte Ausgabe mit Texten Rudolf Steiners und dem Spruchgut für Lehrer und Schüler inklusive der Lehrermeditationen. Einige Kollegen arbeiten damit, andere haben Fragen zum Umgang mit den Texten. Es gibt auch noch zwei andere Situationen; man hat das Buch, aber arbeitet nicht mit ihm oder, was auch vorkommt, man weiß nichts über die Existenz dieser Ausgabe.

Da die deutsche Ausgabe jetzt vielfach nachgedruckt wurde, steht die Frage an, ob ein weiterer Nachdruck notwendig ist. Im Allgemeinen haben wir doch die Erfahrung gemacht, dass das Buch erworben wird wegen der Meditationen. Das ist auch richtig. Das ist der Grund dafür, dass wir uns nicht für einen Nachdruck, sondern für eine völlige Neuauflage entschieden haben. Es wird darum gehen, Texte und Spruchgut so zusammenzustellen und mit praktischen Hinweisen, Verständnishilfen und Erfahrungen zu versehen, um neuen Kollegen einen Zugang zu den Meditationen zu ermöglichen. Für erfahrene und im Besitz des Buches 'Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik' befindliche Lehrer kann die Neuauflage eine Ergänzung zum Bisherigen bedeuten. Wir hoffen, den Bedürfnissen der Kollegen mit dieser Veränderung gerecht zu werden. Das Buch soll von verschiedenen Autoren überarbeitet werden und zwar so, dass verständlich wird wie das Spruchgut für Schüler sowie die Sprüche und Meditationen für Lehrer in allen kulturellen und religiösen Zusammenhängen gebraucht werden können. Die Autoren werden sich bemühen die Sprüche und Meditationen in ihrem Zusammenhang erscheinen zu lassen, wodurch ein Verständnis und eine Handhabe derselben gegeben werden können. Bestellungen nehmen wir gerne entgegen und hoffen, im Sommer 2013 ausliefern zu können. Auch über die Handhabe des Buches selber werden wir mit neuen Vorschlägen kommen. Eine Redaktionsgruppe bestehend aus den Sektionsleitern, dem vorigen Sektionsleiter und der Verlagsleiterin des Goetheanum Verlages, Frau Dr. Christiane Haid, werden die eingegangenen Texte zusammenstellen.

Ein zweites Vorhaben liegt uns in Bezug auf den Versand des Rundbriefes am Herzen. Die Schulen erhalten je ein Exemplar und viele Kollegen bekommen ihr Exemplar auf Anfrage direkt zugeschickt. Vermehrt hören wir den Wunsch nach einem digitalen Versand. Mit dieser Ausgabe versenden wir zum ersten Mal den Rundbrief per Post und ebenso digital, soweit uns E-mail Adressen vorliegen. Einen Druck und den Versand dazu möchten wir nicht aufgeben, sind aber ge-

spannt auf Ihre Rückmeldungen. Es spart uns Versandkosten, jedoch bleiben andere Kosten erhalten. Über den Beitrag von 10 Euro / 10 CHF Jahresbeitrag für den digitalen Versand wären wir daher sehr froh. Noch erfreulicher wäre, wenn die Schulen die seit Jahren den Rundbrief erhalten, dafür Sorge tragen würden, dass er auch bei den Kollegen ankommt, also sichtbar ausliegt im Lehrerzimmer. Unser Glück wäre perfekt wenn hier und da auch der Einzahlungsschein benutzt werden würde ...

Das dritte grosse Vorhaben ist die erste Welt-Lehrertagung für Fremdsprachen vom 1. – 6. April 2013. Wir hoffen auf rege Teilnahme an dieser Premiere, denn es ist die erste fachbezogene Welt-Lehrertagung. Sie wird für uns ein Prüfstein sein, ob das gewollt wird.

Zur Vorbereitung für die Kollegien finden Sie eine Reihe von Beiträgen zur Thematik des Fremdsprachenunterrichtes. Christof Wiechert geht in seinem Beitrag auf Äusserungen Rudolf Steiners aus dem Methodisch-Didaktischen ein. Claus-Peter Röh geht auf die Frage des 'Durchführens' einer Fremdsprache ein. Elena Forrer aus den Vereinigten Staaten von Amerika stellt uns den Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichtes gegenüber. Zu den Themen der Plenum-Veranstaltungen am Nachmittag der Tagung stellen die Kollegen Alec Templeton, Alain Denjean, Andrew Wolpert, Martyn Rawson und Ulrike Sievers (die letzten beiden nur in englischer Sprache) in kurzen Beiträgen ihre Gedanken und Fragen dar. Diese Anregungen lassen sich als Themenkomplex in der Konferenz bearbeiten, in Gesprächen unter den Fremdsprachenlehrern bewegen und sind gleichzeitig Vorbereitung für die Treffen während der Tagung. Geben Sie Ihren Kollegen Fragen mit auf den Weg zur Tagung nach Dornach!

Mit einem konkreten Projekt zur Unterstützung der Sprachgestaltung treten Helen Lubin und Silke Kollewijn an uns heran. Wir denken, es könnte zur Arbeit an diesen Fragen und zur Umsetzung anregen.

Eine Gruppe von Klassenlehrern trifft sich regelmässig zur gemeinsamen Arbeit an Fragen der Entwicklungsbeschreibungen der Schüler während der Klassenlehrerzeit. Von dieser Arbeit erreichte uns ein kleiner Bericht von Georg Weimer, den wir gerne mit unseren Lesern teilen.

Wir wünschen Ihnen von Herzen wiederum anregende Lesestunden und interessante Diskussionen über die verschiedenen Themengebiete.

Eine frohe Weihnachtszeit und ein gutes Neues Jahr 2013

*Ihre  
Pädagogische Sektion  
Dorothee Prange*

## ***Fremdsprachenunterricht und Erziehungskunst***

*‘Jede Sprache durchdringt den Menschen anders  
und offenbart das Menschliche in anderer Weise.  
Deshalb muss die Wirkung der Muttersprache durch  
andere Sprachen ergänzt werden.’*

R. Steiner, 11. Vortrag Ilkley, 1923

*‘Natürlich bringt man dadurch etwas in  
den Unterricht hinein, was diesen  
Unterricht ein wenig anstrengend  
macht.’*

R. Steiner, 30.08.1919

In der nun fast hundertjährigen Praxis der Waldorfschulen haben sich interessante Entwicklungen ergeben. Eine dieser Entwicklungen zeigt, dass im Laufe der Jahrzehnte die Einrichtung ‘Klassenlehrer’ auf Kosten der Fachlehrer, insbesondere der Fremdsprachenlehrer, eine grosse Bedeutung bekam, so als wären die Fremdsprachenlehrer eine Spezies zweiter Güte.

Es ist müssig, nachzuforschen, wie das so kommen konnte.

Was uns hier beschäftigen soll, ist die grosse Bedeutung, die den Fremdsprachen in Steiners Konzept für die Waldorfschulen beigemessen war. Im Zugehen auf die Gründung identifizierte er die kommende Schule sogar mit dem frühen Erlernen der Fremdsprachen und sah darin einen der Vorzüge der zu gründenden Schule.

Es soll nun nachgezeichnet werden wie Steiner sich diesen Fremdsprachenunterricht dachte.

Er wollte ihn auf jeden Fall anders ( für die modernen Sprachen) als alles Herkömmliche. (Wir werden uns in diesem Beitrag nicht mit dem altsprachlichen Unterricht, der für das heutige Empfinden in den ersten Schuljahren einen überdimensionierten Anteil am Stundenplan hatte, beschäftigen.) Wir gehen davon aus, dass es zum allgemeinen Waldorfbewusstsein gehört, dass Steiner die Vorstellung hatte, die modernen Fremdsprachen seien früh zu erlernen, da man noch die verebbenden Nachahmungskräfte benutzen könne, die den Erwerb der Muttersprache besorgen.

(Daher auch Steiners Bemerkung, dass unter bestimmten Bedingungen eine zweite Muttersprache schon im Kindergarten angelegt werden könne.)

Zur Sicherheit und zum richtigen Verständnis sei hier am Rande vermerkt, dass heute auch die Regelwissenschaft weiss, dass der Erwerb der Muttersprache nicht durch Kognition stattfindet, also nicht durch eine Verstandesbetätigung, sondern durch ganz andere Fähigkeiten.

Steiner stellte sich daher vor (oder stellte dar), dass dieser Unterricht ganz und gar aus der menschlichen Begegnung, ganz und gar aus dem Zusammensprechen von Lehrer und Schülern zustande kommen würde; eben ganz aus dem Dialogischen. Wie bei der Muttersprache, aus dem hin und her des Sprechens, dass es so, durch die Betätigung zum Verständnis kommt und zum selber sprechen.

Schon vor der Gründung der Schule, noch in den Wochen der Erarbeitung der Menschenkunde, wusste er um das Außergewöhnliche seines Vorhabens und sagte daher zu den Lehrern, die noch keine waren, über den kommenden fremdsprachlichen Unterricht:

*Natürlich bringt man dadurch etwas in den Unterricht herein, was diesen Unterricht ein bisschen anstrengend macht. Aber Sie werden nicht darum herumkommen, dass insbesondere jener Unterricht für Sie mit gewissen Anstrengungen verknüpft sein wird, der sich auf jene Schüler wird beziehen müssen, die Sie in späteren Klassen übernehmen.*

Steiner verwendet nicht viel Zeit auf die Erläuterung des Anfangsunterrichtes in den Fremdsprachen. Aus der Nachahmung soll Konversation gepflegt werden, sollen Gedichte gelernt und soll vieles ins Gedächtnis überführt werden.

Steiner betont weiter, dass es für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht in der Unterstufe unerlässlich sei, dass dieser Unterricht immer in ein und derselben Hand ist.

Wer das ständige Wechseln des Englischlehrers erlebt hat, der weiss, was gemeint ist: grosser Verlust an Können bei den Schülern. Denn in den seltensten Fällen findet an dieser Stelle eine sachgemässe Übertragung statt. Es ist wie beim Wechsel des Klavierlehrers: 'Ach, du musst ganz aufs Neue beginnen, was du kannst, taugt alles nicht.'

Ein Lehrer aber, der über Jahre dieselben Schüler in einer Fremdsprache unterrichtet hat, weiss, was er aufgebaut hat, auf welche Erinnerungen im Wortschatz, auf welche Gedichte und Verse er zurückgreifen kann. Das ist eine Massnahme des Ernst-Nehmens dieses Unterrichtes, dass man, so weit es nur irgend geht, den Lehrer für die jeweilige Fremdsprache über Jahre behält.

Nun stelle man sich vor, man könnte drei Jahre lang ohne jeden Aufschrieb, ohne jede Reglementierung pro Woche zwei Stunden in einer anderen Sprache verweilen! Und der Lehrer würde sorgfältig das Wachsen des Wortschatzes, das richtige Nachsprechen ganzer Sätze, das Erlernen von Gedichten, Versen und Liedern, das Gesprächeführen zwischen den Schülern leiten und führen, sozusagen ein dreijähriges Crescendo begleiten .

Wie ein Jongleur seine Bälle hochhält, so der Fremdsprachenlehrer das gemeinsame Können seiner Schüler, aber die Bälle gehen immer höher und bestehen nicht nur aus Liedern und Gedichten.

*'Erst auf der zweiten Stufe, vom 9. Jahre bis zum 12. Jahre, beginnen wir das Selbstbewusstsein mehr auszubilden. Und das tun wir in der Grammatik.'*

Mit diesen einfachen Sätzen wird der Umschwung, den die Kinder in dieser Zeit durchmachen, charakterisiert, und alles bis dahin Gelernte wird nun durchgrammatikalisiert. Und wie! Alles Sprechen, alle Konversation wird jetzt benützt, um daran Grammatik zu verdeutlichen. *‘In dem Heft, woraus das Kind fortwährend für Grammatik und Satzlehre zu lernen hat, sollten nur die Regeln stehen. Daher werden Sie sehr, sehr ökonomisch verfahren, und ungeheuer viel Gutes tun für die Kinder, wenn Sie irgendeine zum Beherrschen der Sprache notwendige Regel mit dem Kinde heute an einem Beispiel entwickeln, das Sie erfunden haben und morgen oder übermorgen in derselben fremdsprachlichen Stunde auf die Regel zurückkommen und das Kind veranlassen, aus seinem eigenen Oberstübchen heraus ein Beispiel dafür zu finden. Unterschätzen Sie pädagogisch-didaktisch nur ja solche Dinge nicht.*

*(...) Es ist ein Riesenunterschied, ob Sie einfach das Kind um eine Grammatikregel fragen und es veranlassen, dass es seine Beispiele aus seinem Heft, wohinein Sie ihm das Beispiel diktiert haben, nachspricht, oder ob Sie das Beispiel, das Sie gegeben haben, ganz für das Vergessen hergerichtet haben und nun das Kind veranlassen, selbst ein Beispiel zu finden. Diese Tätigkeit, die das Kind verrichtet, indem es selbst Beispiele findet, ist etwas ungemein Erzieherisches.’*

*(...) Aber auch Sie müssen Sorgfalt darauf verwenden, solche Beispiel ausdenken und nicht sparen, dem Kinde das auch zum Bewusstsein zu bringen.’*

Steiner fährt fort und sagt dann, *‘... erreichen Sie es gar, dass das Kind noch beim Essen den Vater oder die Mutter fragt: kannst du zu dieser Regel auch ein Beispiel finden?– dann haben Sie tatsächlich den Vogel abgeschossen. Die Dinge sind zu erreichen, aber man muss mit ganzer Seele selbst beim Unterrichte dabei sein.’*

Es ist ein kleiner Ausschnitt aus Steiners Darstellungen zum Fremdsprachenunterricht so wie er diesen in den Vorträgen Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches charakterisiert.

Die Frage, die uns bewegt, ist diese: haben wir es mit einem Text zu tun, der Steiners Begeisterung für diesen Unterricht schildert oder haben wir es zu tun mit für die Waldorfschule urbildhaften, archetypischen Anweisungen für diesen Unterricht?

Wir halten diese Frage im Hintergrund und schauen uns noch einige Textstellen an.

*‘Nun wäre es ganz besonders gut, wenn für den fremdsprachlichen Unterricht durch die Organisation erreicht werden könnte, ein Nebeneinandergehen der einzelnen Sprachen, welche die Kinder aus irgendwelchen Gründen lernen müssen.’ (...) Viel, viel wird gewonnen, wenn man einen und denselben Gedanken, der von dem einen Lehrer mit einem Schüler in der einen Sprache entwickelt wird, auch von einem anderen Schüler in der anderen Sprache und von einem dritten Schüler in der dritten Sprache entwickelt wird. Es würde dann die eine Sprache, die andere in reichem Masse unterstützen. Natürlich können solche*



*Dinge nur insoweit gepflegt werden, als man die Mittel, also in diesem Falle die Lehrer, dazu hat. (...) Man lernt als Schüler etwas viel besser, wenn man die Anwendungsweise dafür nach verschiedenen Richtungen hin in der Seele hat.'*

Alle diese Zitate sind aus dem neunten Vortrag des Methodisch Didaktischen, also aus der Zeit wenige Wochen bevor der Unterricht begann. Im zehnten Vortrag geht Steiner noch einen Schritt weiter, indem er sagt:

*'Wenn man den Kindern in der Klasse etwas vorliest und sie die Bücher vor sich haben und mitlezen, so ist das nichts anderes als aus dem Kinderleben ausgestrichene Zeit. Das ist das Allerschlimmste, was man tun kann. Das Richtige ist, dass der Lehrer dasjenige, was er vorbringen will, erzählend vorbringt, also selbst wenn er ein Lesestück wörtlich vorbringt, oder ein Gedicht rezitiert, es persönlich ohne Buch selber gedächtnismässig vorbringt ...' Oder man kann, wenn man die Kinder damit nicht malträtiiert, ihnen einfach als Hausaufgabe geben, aus ihrem Buch zu lesen was man mündlich vorgenommen hat während der Schulzeit. Die Hausaufgaben sollten sich in den Fremdsprachen vornehmlich darauf beschränken, das Lesen zu betreiben.'*

Es folgen Bemerkungen über Aufsätze in den Fremdsprachen (und in der Muttersprache – 'der freie Aufsatz gehört eigentlich noch nicht in die Volksschulzeit' (!)) Steiner schliesst dann dieses Kapitel dadurch, dass er sagt, durch die vorgeschlagene Arbeitsweise sei es gegeben, *dass wir das Willensmässige mit dem Intellekt in der richtigen Weise zu verbinden wissen.*

Ist hier der Idealist Steiner am Wort oder der Realist? So wie wir Steiner verstehen, gehen Idee und ihre Umsetzung immer Hand in Hand. Wie weit sind wir mit diesem Unterricht von diesem angestrebten Ideal entfernt? Oder findet der Unterricht auf diese Weise statt? Es gibt ja in den Oberstufen ausgezeichneten Fremdsprachenunterricht, von dem man wirklich sagen kann, man ist *mit der ganzen Seele selbst dabei*.

Wie sieht das in der Unter- und Mittelstufe aus? Sind diese Anweisungen umgesetzt?

Wir wollen hier nicht reflektieren auf die krisenhafte Situation, die entstand, als die Lehrer Steiners Empfehlungen für den Unterricht an Quereinsteiger nicht umsetzen wollten (das Einrichten von Niveaugruppen quer durch die Klassen hindurch).

Was jetzt bewegt werden soll, ist die Frage, hier am Beispiel des fremdsprachlichen Unterrichtes erläutert, machen diese Vorschläge Steiners die Anwendung der Erziehungskunst aus, und ist alles andere keine Erziehungskunst?

Diese Frage ist riskant, ja in einem gewissen Sinne gefährlich. Aber kurz vor dem hundertjährigen Bestehen der Erziehungskunst und ihrer hauptsächlichsten Anwendung durch die Waldorfschulen muß sie gestellt werden.

Es gibt eine Sekundärliteratur zum fremdsprachlichen Unterricht, die sich diesen Fragen 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.

Damit deutlich wird worum es geht, sei versucht, eine Quintessenz aus diesen Angaben zu ziehen.

Die Angaben zum Fremdsprachenunterricht gehen dahin, dass

- von dem ersten Schuljahr an alles auf ein Lernen in intensivster Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zielt.
- sich in den ersten Jahren der ganze Unterricht zwischen Mund und Ohr vollzieht.
- sich der Aufbau eines Wortschatzes und das Nachsprechen und Sprechen von Sätzen dialogisch vollzieht und ergänzt wird durch Sprüche, Gedichte und Lieder, die wiederum nicht Ziel sind dieses Unterrichtes. Das Ziel ist das Sprechen- und Verstehenlernen der Sprache aus dem Vollzug.
- die alleinige Hauptsache das Erlernen der Sprache von Anfang an ist, dass also Fortschritte im Spracherwerb ab dem ersten Schuljahr zu erzielen sind, denn die geben dem Kind das Selbstvertrauen, damit fortzufahren.
- das gemeinsame Lesen eines Buches nach Steiner für den Spracherwerb sinnlos ist. Es solle eine Trennung stattfinden von freiem Vortrag durch den Lehrer und dem individuellen Nachlesen des Vorgetragenen durch die Schüler.
- dieser Unterricht sehr gefördert wird, wenn gleiche Themen in den verschiedenen Sprachen gleichzeitig behandelt werden (was auch ermöglicht werden kann mit verschiedenen Lehrern, wenn sie sich gut absprechen).
- die Energie des Grammatikunterrichtes in dem gleichzeitigen Finden von Beispielen durch Schüler und Lehrer bei der Anwendung von Regeln liegt und dass die Beispiele nicht verschriftlicht werden.
- das Begreifen nicht aus dem wörtlichen Übersetzen kommt, sondern aus dem Charakterisieren des Gelesenen.

Fasst man diesen ganzen Komplex zusammen, kann man mit einem Vergleich aus der Biochemie sagen, dieser Unterricht war geplant als ein im höchsten Masse energiereicher!

Der Epochenunterricht hat dagegen richtig etwas elegisch-phlegmatisches, etwas was einen grossen Zeitraum hat, wo man in die 'Tiefe' gehen kann, ausweiten, bebrüten, schreiben, zeichnen ja sogar verdauen des Betrachteten. Nicht so in dem von Steiner vorgeschlagenen Fremdsprachenunterricht: da ist alles konzentriert, intensivst auf Dialog zwischen Schüler und Lehrer, dann zwischen Schülern und Schülern ausgerichtet. Alles intensiv und 'Energie-reich'. Oder wie Steiner es diesbezüglich ausdrückt: *'Bis zum neunten Jahr fremdsprachlichen Unterricht betreiben als Sprechenlernen.'*

Bei der Betrachtung der Erziehungskunst heute stösst man des öfteren auf ungewollte aber irgendwie entstandene Umkehrungen. So meint man oft, in den untersten Klassen käme alles auf Phantasie an und ab dem fünften Schuljahr

komme man dann 'zur Sache'. Steiner macht plausibel, dass es genau umgekehrt sei, vom 10. bis zum 15. Jahr ist die Anwendung der Phantasie im Unterricht oberstes Gebot.

Vielleicht ist der Gegensatz vom dominanten Klassenlehrer zum untergeordneten Kollegen für die Fremdsprachen auch so eine ungewollte Umkehrung und es ist so, dass dem Fremdsprachenunterricht eine gewaltige weckende Energie innewohnt, die den ganzen Schulalltag durchwärmt und durchglüht. Es ist sehr wohl denkbar, dass hier noch ein hygienisch-pädagogisch-didaktisches Geheimnis verborgen liegt. Es könnte durchaus sein, dass ein richtiger Gegensatz in der Art zwischen Hauptunterricht und Fremdsprachenunterricht beiden Unterrichtsarten zu Gute kommt, denn Polarisches wirkt anregend. Nun stellte Steiner schon mit Bedauern fest als die Schule eine Zeit arbeitete: *'Der Sprachunterricht steht bei uns an zweiter Stelle; da sind die Lehrer schon ermüdet'*

Noch im Weihnachtskurs 1921/22 sagt er zu einem interessierten Baseler Publikum: *'Neben dem Hauptunterricht unter den freien Gegenständen, spielen die modernen fremden Sprachen die grösste Rolle.'*

Nun musste Steiner schon in den Anfängen der Schule feststellen, dass es ganz ausserordentlich schwierig war, die Waldorf Methode in den Fremdsprachen wirklich anzuwenden. Die Folge war, dass die Lehrer nicht die Resultate brachten, die erwartet waren, wodurch sie mit dem 'üblichen' Fremdsprachenunterricht reagierten, was dann wieder von Steiner bemängelt wurde.

Ein Problem, das wir bis heute kennen, das bis heute in grossen Zügen nicht gemeistert ist. Wenn wir uns den Fremdsprachenunterricht bis einschliesslich achtens Schuljahr ansehen, sehen wir oft bedeutende Defizite in waldorfspezifischer Didaktik und dadurch auch in den Leistungen.

Steiner sagt dann in den Konferenzen, *'Das fruchtbringende unserer Methode erst herausbringen,'* an anderer Stelle: *'Wenn Waldorfschul-Methode wirklich angewendet wird, sind auch die Ergebnisse da.'* oder: *'... schwer sich auf das Vorwärtkommen in den Sprachen einzulassen, wenn man das, was nötig ist, nicht bezwingt.'* Es sei *'im Allgemeinen doch so, dass die Kinder zu wenig wissen und können.'*

Wo die Schulbewegung nun auf ihr hundertjähriges Jubiläum zugeht, sind wir verpflichtet eine Gewinn- und Verlustrechnung aufzustellen. Wie sieht die aus? Von einer ernstesten Retrospektive wird sehr viel abhängen, namentlich dieses, ob die Schulen im Sinne der Waldorfmethode entwicklungsfähig bleiben. Der erste Schritt: *'Diese Dinge sind zu erreichen, aber man muss mit ganzer Seele selbst beim Unterrichte sein.'*

Christof Wiechert

## **Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu durchfühlen und „von innen“ zu verstehen?**

Bei der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Waldorfschule 1919 setzte Rudolf Steiner Massstäbe, die etwa mit dem Beginn zweier fremder Sprachen von der 1. Klasse an revolutionären Charakter hatten. Blicken wir nach 93 Jahren heute in einer Zeit der Effektivität und der immer schneller werdenden gedanklichen Informationsabläufe auf diese Massstäbe, so haben die Äusserungen Rudolf Steiners nichts von ihrem revolutionären Charakter und ihrer Aktualität verloren:

- *„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.“<sup>1</sup>*
- *„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.“<sup>2</sup>*

Die Forderung, im Unterricht *„... die lebendige Kraft der Sprache hineinspielen lassen in die kindliche Seele.“<sup>3</sup>*, so dass die wirkende Sprache vom Schüler zunächst im Fühlen erlebt werden kann, zieht sich wie ein roter Faden durch die Angaben zur Methodik:

*„Von einer ganz besonderen Wichtigkeit wird das Heranbringen des Künstlerischen an den Menschen für die Behandlung des sprachlichen Elementes. Die Sprachen sind ja sämtlich vom unmittelbar Erlebten ausgegangen. In dem Element des Lautes kann man durchaus überall, wenn man nur mit seiner Empfindung wiederum finden kann, wie das sprachliche Element empfindungsgemäss sich entwickelt hat, den Worten noch diese ihre erlebte oder erlebensfähige Bedeutung anhören. In unserem abstrakten Leben ist uns das fast ganz verloren gegangen, und wir halten uns einseitig heute an das Logische, nicht an das Künstlerische der Sprache. Gewiss, das Logische ist in den Sprachen drinnen vorhanden, aber es ist das Skelett der Sprache und das ist etwas Totes. Das Leben der Sprache, das nur im Zusammenhange mit dem Genius einer Sprache empfunden werden kann, hat noch vieles andere, als dieses bloss Logische.“<sup>4</sup>*

---

1 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, GA 293, 11. V., S. 186

2 R. Steiner, Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, GA 309, 15. April 1924, S. 51

3 Rudolf Steiner in der Waldorfschule, GA 298, 11. Juni 1920, S. 48

4 R. Steiner, Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, GA 303, Dornach, 5.1. 1922

## Äussere Übersetzung oder fühlendes Verstehen?

Drängen heute auch manche der jüngsten Schüler in ihrer frühen gedanklichen Wachsamkeit nach einer sofortigen Übersetzung in ihre Muttersprache, so sind Lehrerin oder Lehrer in ihrer inneren Standfestigkeit herausgefordert, den Fragen so zu begegnen, dass die Schüler sich doch wieder auf den Strom des miterlebenden, mitempfindenden Zuhörens einlassen können. Das wirkliche Erfassen der Lebendigkeit und Geistigkeit der fremden Sprache geschieht gerade in den ersten Schuljahren nicht über ein gedanklich vergleichendes Übersetzen, sondern über das tätige, sich aktiv hineinfühlende Miterleben und Mithervorbringen. Die Schüler der ersten Klassen sind noch in der Lage, aus ihrem „ganzen Menschen“ heraus den sprachlichen Genius der einzelnen Laute zu erfassen: *„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.“*<sup>5</sup>

Es ist also ein gewaltiger pädagogischer Unterschied, ob ein Kind die Bedeutung des Wortes „chimney“ im stillen Vergleich mit dem deutschen Wort „Schornstein“ übersetzend erkennt, oder ob es das Wesen und die Bedeutung von „chimney“ im Mitgestalten eines englischen Reimes wie ein neues Wort ergreift: *„Das Kind lernt gleich vom Anfange an Sprechen in der betreffenden Sprache. ... möglichst mit Umgehung auch nur des Gedankenübersetzens. Es wird also das Wort in der fremden Sprache angeknüpft an den Gegenstand, nicht an das Wort in der deutschen Sprache. So dass das Kind den „Tisch“ neu kennenlernt in irgendeiner fremden Sprache. Es lernt also tatsächlich ..., sich auch hineinleben in eine Sprache.“*<sup>6</sup>

## Raum für das Wie-Neu-Erfassen der Sprache

Im Unterricht einer ersten, zweiten oder dritten Klasse können wir staunende Zeugen sein, mit welcher Entdeckungs- und Tatenfreude sich die Kinder aus ihrem ganzen Wesen heraus in die fremde Sprache wirklich wie unmittelbar neu hineinleben. Gerade in solchen Augenblicken können sie den Unterrichtenden wiederum inspirieren, die Verse, Inhalte und Geschichten so weiterzuschreiben und zu variieren, dass dieses Wie-Neu-Erfassen der Sprache bis hin zur Bedeutung immer weiter Nahrung finden kann. In diesem Sinne kann die folgende Variation eines (sehr bekannten) englischen Verses einerseits zur wiederholenden Übung am Sprachklang und andererseits zum neuen Erfassen einladen:

---

5 R. Steiner, Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, GA 311, 18. August 1924

6 R. Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, GA 305, Oxford, 23.8.1922

*Incy, Wincy Spider climbed up the chimney-crown.  
Along came the stormwind and threw poor Incy down.  
Out came the sunshine and sent away the storm.  
Incy Wincy Spider climbed up the chimney warm.*

Es kann immer wieder erstaunen, mit welcher Hingabe und Kraft Schüler einer 1. Klasse einen solchen Vers ausführen können: Wie in einem einzigen Strom klingen Hören, Sprechen, Sprach-Klang und -Rhythmus, Sinneswahrheit, Bewegungen, ggf. Musik und der innere Sinn der Bedeutungen zusammen. Ergreift der einzelne Schüler diesen Strom von innen her, macht er ihn sich ganz zu eigen, so kann für einen Augenblick ein Anklang erlebbar werden, welchen Reichtum, welches Integrations- und Entwicklungs-Potential die Ich-Organisation des jungen Menschen in sich trägt, gerade in der Lebendigkeit des Sprechens: *„Nun kommen wir auf die Ich-Organisation. ... Diese Ich-Organisation kann zunächst in ihrer Wesenhaftigkeit studiert werden – so wie der Astralleib in der Musik – in der Sprache.“*<sup>7</sup> (vgl. oben Anm. 2)

### **Lebensalter, Sprachentwicklung und Ich-Bewusstsein**

Diese tiefe Verbindung des Kindes aus seiner Ich-Organisation mit der Sprache führt gerade im Unterricht der Fremdsprachen zu einer grossen Empfindsamkeit und Wirkungsmöglichkeit der jeweiligen Entwicklungsstufen: *„Aber das Kind bringt uns (mit dem Zahnwechsel, Anm. Autor) immerhin noch bis zum neunten, zehnten Jahre genügend phantasievolle Imitationsfähigkeit in die Schule herein ... Ich brauche nicht zu erwähnen, dass dieser Unterricht nun gerade im eminentesten Sinne wiederum den Lebensaltern angepasst wird.“*<sup>8</sup>

So ergibt sich aus der tiefgreifenden Verwandlung des Kindes im 9./10. Jahr ein ganz anderer Ansatz der Methodik: Nachdem das Wesen des Fühlens im 4. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde zunächst ganz in der Nähe des Willens als *„werdender, noch nicht gewordener Wille ...“*<sup>9</sup> beschrieben wird, kommt im 5. Vortrag die Verwobenheit des Fühlens sowohl mit dem Willen wie auch mit dem Denken zur Darstellung: *„Das Gefühl steht als mittlere Seelenbetätigung zwischen Erkennen und Wollen drinnen und strahlt seine Wesenheit nach beiden Richtungen aus. – Gefühl ist sowohl noch nicht ganz gewordene Erkenntnis, wie noch nicht ganz gewordener Wille, zurückgehaltene Erkenntnis und zurückgehaltener Wille.“*<sup>10</sup>

Erlebt das Kind dann im 9./10. Jahr die innere Umschmelzung vom Erfühlen im mitschaffenden Willen zu einem stärkeren Ich-Bewusstsein, so wendet sich die Empfindung auch stärker dem Denken zu: Viel bewusster wird nun die Aus-

---

7 Siehe Anm. 2

8 R. Steiner, Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA 307, Ilkley, 15.8.1923

9 Siehe Anmerkung 1, S. 86

10 Ebenda, S. 99

senwelt bis hin zur erlebten Sprache wahrgenommen. Umgekehrt hat der Fremdsprachen-Unterricht dadurch die Möglichkeit, das Ich-Gefühl der Schüler zu stärken, indem neben dem weiter fließenden Strom des bewegten Sprechens nun Schritt für Schritt das bewusstere Erfassen der Sprache tritt: Beginnen wir in der 4. Klasse das erste Schreiben der fremden Sprache und das gedankliche Erfassen der ersten Grammatik, so kann die Ich-Entwicklung auch hier unmittelbar von der Methodik getragen und gefördert werden. Indem der junge Mensch beginnt, über seine Sprache und über die Welt anders nachzudenken, erringt er sich eine neue Stufe des Selbstbewusstseins: *„Da ist ja auch der Zeitpunkt, wo man – allerdings in leiser Weise – zu grammatikalischen, zu syntaktischen Regeln übergeben kann; denn da kommt der Mensch dazu, nicht nur über die Welt zu denken, sondern über sich selber etwas nachzudenken. Das Nachdenken über sich selbst, das bedeutet bei der Sprache, nicht bloss instinktiv zu sprechen, sondern die Sprache in Regeln vernünftiger Art bringen zu können. ... Was aber vor allen Dingen dabei berücksichtigt werden muss, das ist, dass eben erst in jenem Lebenselemente zwischen dem neunten und zehnten Jahre der Mensch dazu kommt, aus dem blossen Bewusstsein zum Selbstbewusstsein hin zu wollen, dass daher jeder grammatische Unterricht vorher ein Unding ist.“*<sup>11</sup>

In der Zusammenfassung des Geschilderten ergeben sich folgende methodische Ziele für den Fremdsprachenunterricht in den ersten Schuljahren:

- Vom Schuleintritt bis zum 9./10. Jahr in grösster Lebendigkeit aus dem ganzen Menschen heraus das Wesen der Sprache erleben, sprechen und bewegen
- Die Lautqualitäten, Rhythmen und Klänge der fremden Sprache so tief, wie nur möglich erfühlen
- Die Wortbedeutungen dabei nicht äusserlich vergleichend gedanklich übersetzen, sondern aus dem Sprechen, Empfinden und Handeln heraus wie neu entdecken und erfassen
- Der Wandlung des kindlichen Ich-Bewusstseins im 9./10. Jahr mit neuem methodischen Ansatz entgegenkommen
- Mit dem Beginn der 4. Klasse aus tief erlebten, bekannten Versen heraus das erste Schreiben der fremden Sprache beginnen
- Schritt für Schritt nun auch aus der Empfindung und dem Bildhaften das gedankliche Bewusstsein für die Grammatik der Sprache entwickeln

Gelingt es uns als Unterrichtende, die grossen und kleinen Umschwünge in der Entwicklung der Kinder wahrzunehmen und zu erkennen, dann kann sich eine Urteilskraft bilden, welches Vorgehen, welche Methoden diesen Entwicklungsstufen entsprechen. Gerade das Erleben und aktive Hervorbringen der Fremdsprache fordert den ganzen Menschen im Kind heraus und offenbart es zugleich in seiner schaffenden, werdenden Ich-Organisation. Im Unterricht selbst wer-

---

<sup>11</sup> Siehe Anm. 8, S. 202f.

den dann Augenblicke der Resonanz erlebbar werden, in denen Entwicklung und gelebte Methode zusammenklingen: „Wenn sie das berücksichtigen, werden Sie sehen, wie man gerade im Waldorfschul-Prinzip die, zwei oder drei Jahre vor diesem Lebensmomente benützt, um den Sprachunterricht in die richtige Lebensperiode nach der Entwicklung des Menschen hineinzustellen. Und so sehen Sie Stück für Stück, dass die Waldorfschul-Pädagogik den Lehrer lesen lernen will, aber nicht in einem Buche, nicht in einem pädagogischen System, sondern im Menschen“<sup>12</sup>

Claus-Peter Röh

## *Unterricht in Fremdsprachen*

Eine der grössten Herausforderungen mit Blick auf die Waldorfpädagogik in Amerika ist der Mangel an pädagogisch ausgebildeten Sprachlehrern. Aus der Not, die Zahl ausgebildeter Kollegen zu erhöhen, haben kürzlich erfahrene Sprachlehrer lautstark nach mehr als nur sporadisch angebotenen Sprachentagungen in nordamerikanischen Ausbildungsstätten gefordert. Jetzt, wo Spanisch in allen Waldorfschulen in Amerika unterrichtet wird, ist das zu einem Problem für die Spanischlehrer geworden, aber es hat ebenso begonnen für die Chinesisch und Japanisch unterrichtenden Lehrer. Es mag auch gut sein, dass dieses Problem nicht nur für Nordamerika spezifisch ist, sondern sich ebenso auf andere Länder ausdehnt.

In der jetzigen Zeit sind viele Schulen vor drastische Veränderungen in ihren Waldorf-Klassenzimmern in Bezug auf ihre Schüler und den Lehrplan gestellt. Sowohl neue Kommunikationsmittel wie auch die Veränderungen durch unsere wachsende globale Gesellschaft haben in unsere Schulen Einzug gehalten und machen die Not deutlich, neben den allgemeinen Herausforderungen neue Visionen für unseren Sprachenlehrplan zu bilden. Durch das Kleinerwerden der Welt fühlen viele Schulen eine Not um die Frage der Sprachkompetenz und die Hoffnung, dass ihre Studenten bessere Sprachkenntnisse erwerben hat sie dazu geführt, ein Wahlsystem im Sprachunterricht beginnend mit Klasse 6 oder 7 einzuführen. Zur selben Zeit haben andere Schulen in den USA erfahren, dass ein Angebot mit zwei Stunden in der Woche ineffektiv ist, die Schüler oft mit dem Gefühl zurückbleiben, dass Sprachenstunden nicht sehr wichtig sind und Lehrer mit dem Gefühl, dass ihre Arbeit nicht genügend geschätzt ist.

---

12 Siehe Anm. 8, 15.8.1923



Unausgebildete Lehrer, auch solche die ernsthaft an Anthroposophie interessiert sind, fühlen sich hilflos im Angesicht der Situation und manchmal entschliessen sie sich gar, das Unterrichten überhaupt aufzugeben. Kein Zweifel, niedrige Gehaltsstrukturen und die Notwendigkeit, Sprachlehrer als Teilzeitkräfte anzustellen sind zusätzliche Faktoren in einigen Schulen. Zur gleichen Zeit sind die Lehrerausbildungsstätten nicht gewillt, der wachsenden Not ins Auge zu sehen und bewahren eine passive Haltung anstelle des Schaffens positiver Strategien zur Sprachenausbildung und zur Unterstützung ihrer Fremdsprachenlehrer. Einige neue Lehrer haben die Initiative ergriffen, Forschung zu betreiben und erfahrenere Kollegen zu besuchen, um ihre Ausbildung zu vervollständigen. In einigen Fällen haben sie sich zusammengeschlossen, eine Assoziation zu bilden, um Gelegenheiten zu schaffen, Informationen und Unterstützung zu erhalten. Das sind positive Anstrengungen, die sicher zu fördern sind. Aber die Not ist zu gross, als dass die wenigen Lehrer dem alleine begegnen können. Es ist notwendig, dass die Ausbildungsstätten besonders in diesem neuen Jahrtausend, sich dieser Tatsache stellen und Verantwortung übernehmen und die nächsten Schritte hin zu einer Ausbildung unternehmen, die auf die Nöte der spanischen und asiatischen Fremdsprachenlehrpläne antworten. Mehr noch, alle Schulen müssen die Sprachen als ein wesentliches Fach im Waldorflehrplan ansehen wie es von Rudolf Steiner intendiert war.

Der Sprachlehrer an Waldorfschulen hat einen grossen Raum an Freiheit Komponenten des Lehrplans zu entwickeln, geeignete Materialien auszuwählen und die Unterrichtsstunden künstlerisch zu gestalten. Vom ersten Schuljahr an hören (und später lesen) die Schüler in den Sprachenstunden Geschichten und erzählen sie nach. Die Geschichten werden erzählt und anschliessend und aus den Tagen zuvor nacherzählt mit dem, was die Schüler bringen. Das Wiedererzählen einer Geschichte ermöglicht den Schülern, die geistigen Bilder imaginativ in eine Abfolge und dann diese Bilder in der Fremdsprache zum Ausdruck zu bringen. Die Bilder der Geschichten werden nicht unterrichtet, aber es ist erlaubt, die entstandenen zu vergessen und danach zu erinnern. Der Rhythmus von Vergessen und Erinnern schafft eine gesunde Balance, in der die Iche der Schüler getragen werden durch das Entwickeln einer inneren Bewegung an Hand der Geschichte, durch das 'Teilnehmen' an der Sprache. So wird ihr Wille geweckt. In der heutigen Welt zeigt sich das frühe Selbstbewusstsein vieler Kinder in der Sehnsucht nach unablässigem Sprechen. Diese ungezügelter Beeinträchtigung des Willens verunmöglicht das Zuhören und verhindert die Fähigkeit, den nötigen Fokus auf etwas zu richten. Ist dieser Effekt teilweise den Medien anzulasten, besonders den neuen Medien wie SMS, Twitter etc., die kurze Antworten sofort und direkt austauschen? Wo die Sprache abstrakter wird, so dass Bilder kaum geschaffen werden? Hat die technologische Welt die Entwicklung unserer Kinder in ihrer Fähigkeit, den anderen wahrzunehmen, beeinträchtigt?

Rudolf Steiner sieht in der Ausbildung der Sprache eine Notwendigkeit, geistige Bilder in unsere Sprache zu bringen, so dass Sprache eine lebendige Realität

wird. Er warnt auch vor der Gefahr, dass Sprache abstrakt und materialistisch wird und ihren bildhaften Aspekt als ein unbewusstes Willenselement verliert. Wenn das passiert, erläutert er, werden wir nicht länger in der Lage sein, die Seelequalitäten in der gesprochenen Sprache zu fühlen. Es scheint als ob Rudolf Steiners Prophezeiungen jetzt Realität werden, wenn nicht nur der Weg des Verstehens sondern auch unser Sprechen abstrakt wird. Mit diesem Problem begegnen wir allen Aspekten der Waldorfpädagogik, aber im Besonderen dem Sprachenunterricht. Es ist kritisch, das anzusprechen.

Unsere Programme benötigen die Initiative und Kreativität der Sprachlehrer, die Freude daran haben, ihre Ideen für den Unterricht in Relation zum Menschenwesen zu bringen, künstlerische und rhythmische dreigliedrige Unterrichtsstunden zu gestalten, die das Tun, die Gedanken und das Fühlen ansprechen und ihre Schüler dahin führen, Ziele, Klarheit und Moralität, die inneren Kräfte durch die das Kind zu einem Erwachsenen heranreift, zu entwickeln. Jeder neu zur Waldorfpädagogik stossende Sprachlehrer, beginnt eine Reise der pädagogischen Entdeckungen. Die Entdeckung bringt den Lehrer zur Ganzheit, wenn er eine Sprachenstunde plant, die die Schönheit in der Wahl der zu präsentierenden Bilder und die Ausführung von Ideen einschliesst. Etwas wird Praxis, bevor ein Inhalt verstanden wird und es wird der Rhythmus von Ein- und Ausatmen in der Stunde beachtet. Der Lehrer ist bemüht, durch die künstlerische Arbeit seine Imagination als eine Quelle der Inspiration zu verbessern; er bietet Schönheit und Ordnung an, so dass die Schüler bestrebt sind, ihre Arbeit mit Sensitivität anzufertigen, wodurch ein Gefühl für Organisation und Klarheit entsteht. Der Lehrer bringt Freude und Humor in den Unterricht, selbst wenn er vor Schwierigkeiten steht, bestrebend, daran zu denken, dass ein Lehrer nicht nur ein Lehrer ist, sondern auch ein Helfer.

Viel Lehrer sehen die kommende Internationale Tagung für Fremdsprachen als eine Gelegenheit, ihre pädagogische Arbeit zu vertiefen. Sie suchen nach einer Gelegenheit, neue Impulse für den Sprachenunterricht zu diskutieren. Die Bedeutung des Einflusses der Globalisierung auf unseren Unterricht und die Veränderung der Art des Lernens unserer Schüler als ein Ergebnis der neuen Technologien und die Hürden im Sprachunterricht sind die Hauptsorge für viele Sprachlehrer. Sie wünschen sich, sich als Individuen zu entwickeln, so dass sie ihre Schüler besser unterrichten können und in ihrer Fachkompetenz anerkannt zu sein, die es braucht, den Waldorflehrplan zu erfüllen.

Lernen moderner Sprachen stellt einen Kernaspekt im Lehrplan der Waldorfschulen dar und es ist unsere Verantwortung als Sprachlehrer nicht nur unsere Arbeit zu vertiefen, sondern auch die auftretenden Fragen zu stellen, die hier angesprochen sind, so dass die richtigen sozialen und geistigen Impulse nicht nur ein Wunsch bleiben sondern auch zu einer Tat für die Zukunft werden.

*Elena Forrer  
Spanischlehrerin, San Francisco Waldorf School  
übersetzt von Dorothee Prange*

## *Was sind unsere Ziele beim Unterrichten einer Fremdsprache?*

Zwei Leitfragen mögen uns aus dem Gesamttagungsthema *Aufbrechen aus Gewohnheiten*:

*Kreative Wege zum Können im Fremdsprachenunterricht* unser Plenum am 2. April begleiten, indem wir die Frage bewegen *Was sind unsere Ziele beim Unterrichten einer Fremdsprache?*

- Aus welchen Gewohnheiten sollen wir z.B. aufbrechen? (Traditionelle Waldorfmethoden? Gewohnheiten, die wir von unseren eigenen Lehrern mitbekommen haben?)
- Inwiefern können kreative Ansätze den Fremdsprachenunterricht aufbessern? Wie kompatibel sind diese mit dem zunehmenden Druck, dem wir ausgesetzt werden, Examen vorzubereiten?)

Wenn wir den Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule überhaupt charakterisieren können, dann vielleicht wie folgt: am Anfang drei Jahre lang nur Hören und Sprechen; Lesetexte und ihre mündliche wie schriftliche Erörterung sind zentral in unserem Unterricht; wir pflegen Gesang, Gedichtrezitation und Sprachübungen, eventuell spielen wir Theaterszenen.

Hier folgen (vielleicht provokativ) einige mögliche methodische Fachziele:

Ist es unser Ziel in der Fremdsprachstunde, möglichst in der Zielsprache zu bleiben, auch wenn wir einfache Anweisungen in der Muttersprache geben? (*Nehmt eure Hefte heraus! statt Take out your copybooks, please*). Oder um Ärger Luft zu machen (*Nimm dyss Kätschi uuse, aber subito! statt No chewing-gum now, please*). Wenn Erstklässler *Can I have a toilet, oder Can I go to the drink of water* sagen, sind wir doch auf bestem Wege? Und wenn etwas ältere Kinder *I don't know, I don't understand* oder *Please repeat* sagen können, beginnen sie doch für ihre eigenen Lernprozesse Verantwortung zu übernehmen.

Wie gehen wir mit Fehlern um? Korrigieren wir alles sofort oder ermutigen wir Schüler, auch wenn sie Fehlerhaftes sagen oder schreiben, weil sich hier aktives Sprachlernen zeigt? Eine vorläufige Sprache, ein notwendiger Schritt auf dem Weg zum Können?

Ist es ein Ziel, jegliches Lehrmittel à tout prix zu vermeiden? Sie können eine echte Hypothek werden: Fremdbestimmung (durch die jeweils herrschende Spracherwerbtheorie, welche dem Lehrmittel zu Grunde liegt), Qualität der Texte, Art der Illustration usw. Hat es nebst der Durcharbeitung von etwaigen Lehrmitteln genügend Zeit für die Rezitation von Gedichten, das Aufführen von Szenen oder Theaterstücken, die Arbeit an Lektüre? Die Schüler wollen

vom Lehrbuch meistens nichts auslassen. Ist es Ziel der Lehrerbildung, aufzuzeigen, wie man die Ziele eines Lehrmittels auf andere Weise erreichen kann? Ist unser Ziel der Individualisierung während des Unterrichts mit Lehrmitteln noch möglich? (Individualisierung ist das Geheimnis guter Schulen).

Sollen wir in allen Klassenstufen die Rezitation von Gedichten pflegen? Kann man Lyrik im Klassenchor an der Monatsfeier rezitieren?

Erfüllt das Ausfüllen von Grammatik-Übungsblättern, das Beantworten von Verständnisfragen am Ende der Lektüre unser Ziel, einen kreativen Unterricht zu gestalten? (Es wäre vielleicht kreativer, die Schüler dazu zu bringen, je nach ihrem Können selbst Lückentexte und Fragen zur Lektüre zu verfassen!).

Was ist das Ziel vom sogenannten Grammatikunterricht? Geht es um die bewusste Formulierung von Grammatikregeln oder um das Ziel der Sprachbeherrschung? (Die meisten Prüfungen verlangen neuerdings lediglich das Letztere).

Kann man alle Schüler zur Sprachbeherrschung bringen, wenn wir sie dazu veranlassen, selbst viele Beispielsätze zu erfinden? Wie bringen wir Schüler so weit, dass sie Unterschiede wie zwischen *John is eager to please* und *John is easy to please* spüren können?

Ist es eigentlich unser Ziel, dass die Schüler (wie in einer von Art Performance) laut vorlesen können? Wie vermeiden wir es, dass Schüler nur Wörter lesen und nicht den Sinn, Buchstaben denken, wenn sie eigentlich Laute hören sollen?). Wo und wie üben wir deutliches Sprechen?

Ist neben dem lauten Vorlesen das stille, sinn-entnehmende Lesen auch ein ausgesprochenes Ziel des Fremdsprachunterrichts?

Beim Tagungsthema ist die Rede vom *Können*. Wäre das Ziel, kommunikative Kompetenz zu erlangen? Wobei man sich fragen müsste woher die Sprachkenntnisse stammen? Oder ist es das Ziel, Sprachkenntnisse zu erwerben, indem wir kommunikative Übungen erfinden??

Die obenangeführten sowie ähnliche Themen mögen am 2. April von Lehrerinnen und Lehrern verschiedenster Sprachen im ersten Plenum angeschaut und diskutiert werden.

*Alec Templeton*

## *Geistige Impulse und Fremdsprachenlernen*

### Wie kann Anthroposophie unsere Arbeit bereichern?

Ist die Kenntnis der Anthroposophie und die Verbindung mit ihr für den Lehrer, der Fremdsprachen unterrichtet so, dass sich am Vermitteln der Fremdsprachen etwas ändert? – Ja!

- Das Studium von Denken, Fühlen, Wollen in der Dimension der Anthroposophie regt die Fantasie des Lehrers für die methodischen Schritte im Fremdspracherwerb an. Der Lehrer entwirft präzise Übungen, die sich wahlweise an das Denken, das Fühlen oder das Wollen des Schülers wenden und dazu beitragen, dass der Schüler im Sprachvollzug sein Seelenleben differenziert und verfeinert.
- Die Pflege der Erkenntnis der Welt und des Goetheanismus machen den Lehrer für künstlerische Prozesse empfänglicher und geschmeidiger. Diese Lehrerkompetenz wirkt sich auf die Schüler und auf die Art des Lernens, die auch künstlerisch wird, aus. Die Schüler steigern ihr Selbstvertrauen und ihr Interesse für das Unbekannte und das Fremde; sie bauen Angstbarrieren ab.
- Die Unterscheidung zwischen Persönlichkeit und Individualität als Frucht des anthroposophischen Studiums führt zu einem neuen Gleichgewicht zwischen dem „Funktionieren“, das für die Entfaltung der Persönlichkeit entscheidend ist, und dem „Leben – eigenmächtig – gestalten“, was ein hehres Ziel der Individualität darstellt. Wortschatz lernen, Grammatik üben, Umgangssprache kennen, genügend Kenntnisse „parat“ haben, sind für das „Funktionieren“ im Ausland wichtig. Aber die eigenmächtige und genuine Art des Umgangs mit dem Spracherwerb, des Kontakts zu den anderen Menschen fördern das Identitätsgefühl des lernenden Schülers, der auf der Suche nach seinem ureigenen Weg ist.
- Das Erfassen der Lebensalter in voller Konkretheit und die Erkenntnis, dass die Sprachen sich stufenweise von einem archaischen zu ihrem aktuellen Zustand entwickelt haben, erweisen sich als die ontogenetische und die philogenetische Seite des gleichen Prozesses, so dass es Sinn macht, den Sprachunterricht als oralen Unterricht mit starker Berücksichtigung des Lautlichen zu beginnen. Erst in späteren Klassenstufen wird das intellektuelle Denken als Kommunikationsmittel des modernen Gesellschaftslebens zur Geltung kommen.
- Schließlich macht Anthroposophie mit dem Gedanken der wiederholten Leben vertraut. Hier stößt man auf den tiefsten Impuls für die Belebung und

Gestaltung eines Menschen-orientierten und nicht nur Sprach-orientierten Fremdspracherwerbs. Wer in diesem Leben als Deutscher geboren wurde, kann davon ausgehen, dass er in vergangenen Leben in anderen Völkern gelebt hat und in der Zukunft konstitutionsmäßig wieder andere Völker kennen lernen wird. Das Erlernen von Fremdsprachen erweitert nicht nur die Seele, die aus der Enge der Muttersprache reglobalisiert wird, sondern führt im Kennenlernen des fremden Menschen zu einem verstärkten Erfassen der eigenen Individualität. In neuer, spiritueller Weise lebt das alte Tao der Ägypter und Chineser auf: es ist die Menschheit, das große Du, die mir hilft, zu mir selber, zu dem „Ich bin Ich“ zu gelangen. Dieses Pfingstelement des Fremdspracherwerbs verleiht dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Weihe.

*Alain Denjean*

Wie leicht gehen wir dem Utilitarismus in die Falle! Lasst uns unterrichten, was nützlich ist, so dass die Kinder später im Leben akademisch, sozial und karrierefähig gut funktionieren. Diese Illusion wirkt besonders mächtig im Fremdsprachenunterricht, aber sie spukt auch durch andere Unterrichtsfächer.

Das andere Gespenst, das uns tyrannisiert, ist das Besessensein von Inhalten und das eifersüchtige Verteidigen von Unterrichtsstunden, weil wir so viel Stoff haben, den wir „abdecken müssen“.

Als Waldorflehrer sind wir gegen solche Krankheiten nicht immun, aber das Menschenbild im Herzen der Waldorfpädagogik führt nicht zu solchen Zielen.

Der Fremdsprachenunterricht weckt in den Kindern ein Staunen darüber, dass es andere Wege gibt, die Welt, die sie schon in ihrer Muttersprache kennen, zu beschreiben und auszudrücken. Eine Fremdsprache zu lernen ist einer der ersten Schritte in der Überwindung der unvermeidbar einseitigen Sicht auf die Welt, die uns die Sprache und Kultur, in die wir hineingeboren wurden, zur Verfügung stellen. Dies ist der Hauptgrund, Fremdsprachen zu unterrichten. Wenn der Unterricht die Schüler dann später befähigt, bessere Jobs zu bekommen und glückliche Touristen zu werden, umso besser. Aber dies sind nicht die pädagogischen Ziele.

Wenn wir uns bewusst sind, dass unsere Erziehung das Selbstbewusstsein der Kinder und ihr Vertrauen in ihre angeborene intuitive Fähigkeit ihr eigenes Leben zu gestalten wecken und stärken soll, dann haben im Sprachunterricht Selbstvertrauen und Flüssigkeit als Ziele Vorrang vor grammatischer Korrektheit. Ab einem bestimmten Punkt ist es wichtig, dass man das, was man sagen will auch präzise und in den konventionellen grammatikalischen Strukturen ausdrücken

kann. Aber zuerst ist die Freude, sich in einem anderen Idiom heimisch zu fühlen das entscheidende Kriterium: in den neuen Klängen und Intonationsmustern zu leben, erkunden, auszuprobieren und Fehler machen zu dürfen, zurecht zu kommen ohne alles zu verstehen. („Toleranz von Mehrdeutigkeit“ ist ein zu enges Konzept)

Ob wir diese Ziele erreichen, hängt nicht davon ab, wie viel vom Lehrplan wir abdecken, sondern davon, wie überzeugt wir von ihrem Wert sind, wie begeistert wir die Sprache vermitteln und wie künstlerisch wir die Prozesse und Materialien für die Kinder gestalten. Opfern wir nicht manchmal einen gesunden Prozess zugunsten von „mehr Inhalt“ ?

Alle diese Überlegungen gehen aus dem Bild des Menschen hervor, der auf die Erde kommt um sein Schicksal zu finden und zu verwirklichen. Kinder brauchen Eltern und Lehrer, die sie, natürlich, mit dem akkumulierten Wissens- und Erfahrungsschatz der Vergangenheit bekannt machen werden, aber das ist nicht genug. Konventionelle Erziehung basiert auf der Annahme, dass die Zukunft prinzipiell eine Fortsetzung der Vergangenheit sein soll. Diese Idee ist falsch und in der Praxis wird ihr Versagen manifest. Unsere Kinder brauchen Lehrer, die wissen, dass die Zukunft davon abhängt, dass die Kinder später als Erwachsene fähig sind für ihr Schicksal und ihre Aufgaben aufzuwachen. Mit einem solchen (scheinbar paradoxen) Verständnis des Menschen dient der Sprachunterricht, und alle anderen Fächer nicht weniger, dazu, die Kinder zu unterstützen später als Erwachsene auf ihre Fähigkeit zu vertrauen, eine unbekannte, aber gänzlich verlässliche Zukunft zu verwirklichen.

Wenn der Sprachunterricht die Kinder über die Grenzen ihrer unmittelbar gegebenen Erfahrungen hinausführt, ihnen Freude an der Begegnung mit „dem anderen“ vermittelt, ihr Selbstvertrauen stärkt und sie darin bestätigt, dass es Wert ist, ihre Zweifel, Fragen, Wünsche, Ideen und Visionen auch in dem Idiom einer anderen Kultur genau auszudrücken, dann dient dieser Sprachunterricht dem Werdenden im Menschen.

*Alain Denjean und Andrew Wolpert*

## **Das Wort als Mit-Erzieher des werdenden Menschen und als Kraftquelle des Lehrers**

„Wir brauchen ein neues Verhältnis zur Sprache, wenn wir in der Menschheitsentwicklung vorwärts kommen wollen.“ – Rudolf Steiner

Die Waldorfpädagogik ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie von lebendiger Sprache, von der Präsenz des gesprochenen Wortes durchzogen ist. Zusätzlich zu seiner inhaltlichen Bedeutung, lebt das Wort auch in seinem voll-sinnlich hörbaren plastisch-musikalischen Ausdruck, seiner Bildhaftigkeit und seiner Gebärdenkraft. Die Art und Weise der Handhabung der Laut-, Wort- und Satzebene der Sprache seitens des Lehrers verwandelt sich in der Waldorfpädagogik für die Schüler durch die Schuljahre von der ersten bis zur dreizehnten Klasse stufenweise hindurch, um den werdenden Menschen seiner Entwicklung gemäss, entsprechend zu fördern. Das in diesem Sinne künstlerisch ergriffene Sprechen im Unterricht unterstützt das jeweilige altersentsprechende pädagogische Erstreben. Zudem dient es dem Lehrer selbst: sein tägliches Sprechen wird ihm *Kraftquelle* und erschöpft ihn nicht, und beugt somit einem Burnout vor.

### **Aufgabe und Anwendungsbereiche:**

Aufbauend auf dem während der Lehrerausbildung erworbenen künstlerischen Sprachausdruck kann sich der Lehrer in seinen Sprachkompetenzen mit einem/einer pädagogisch erfahrenen Sprachgestalter/in während alljährlicher Schulbesuche weiterentwickeln. Kollegen die noch keine Lehrerausbildung abgeschlossen haben finden auch Unterstützung. Regelmässige Schulbesuche durch einen Sprachgestalter von einigen Wochen pro Jahr ermöglichen, da, die Pflege der Sprache an Schulen, die sich zu einer vollen Anstellung (noch) nicht verpflichten können, Fuss fassen und mit einer gewissen Kontinuität trotzdem vorangehen kann, ohne die finanzielle Situation der Schule zu überfordern.

Eine epochale Sprachgestaltungsarbeit ermöglicht dem Lehrer sowohl die Weiterentwicklung des eigenen Verhältnisses zur lebendigen Sprache im Sinne der Selbsterziehung als auch deren altersspezifische Handhabung im Unterricht. Die Arbeit umfasst die folgenden Arbeitsbereiche, die sich in den bestehenden Schulverlauf einflechten. Dabei bleibt der normale Schulstundenplan unverändert:

- **Das an der Sprache Üben im Hauptunterricht:** Der Sprachgestalter unterstützt und rüstet den Klassenlehrer in Bezug auf das tägliche Üben mit der Klasse, indem er aufzeigt, wie Sprachübungen, Gedichte und Prosatexte angelegt und entwickelt werden können, so dass diese sich mit der gesamten pädagogischen Geste der entsprechenden Lebensalter verbinden.



- **Sprachstunden mit Klassenlehrern:** Der Sprachgestalter erarbeitet mit dem Lehrer die Texte, die er mit den Schülern erarbeiten möchte, im Sinne der pädagogischen Intention; dazu im Sinne harmonischen Sprechens und des Erübens künstlerischer Kompetenz in Bezug zur Erzählkunst; er bereitet mit ihm weiteres Material (Sprachübungen, Gedichte, Geschichten) für den späteren Gebrauch im Laufe des Schuljahres vor; der Lehrer kann spezifische Sprach- und Entwicklungsfragen ansprechen.
- **Sprachstunden mit Fachlehrern und Oberstufenlehrern**
- **Unterstützung bei Klassenspielen oder Regie eines Klassenspielprojektes**
- **Einzelstunden mit Schülern** (wenn die Dauer des Sprachbesuchs dies ermöglicht)
- **Veranstaltungen für Eltern und die erweiterte Schulgemeinschaft**
- **Stunden mit Büropersonal**
- **Lehrerkonferenz:** künstlerisches Üben, Erarbeiten eines pädagogischen Themas; pädagogische Fragen
- **Beiträge an Elternabenden**
- **Fortbildung-Workshops** für das ganze Kollegium

Die Möglichkeiten sind z.B. zwei mal 1-4 Wochen pro Semester/ Jahr, oder 2-3 Tage pro Woche während 10-12 Wochen im Jahr, oder auch verschiedene Zusammensetzungen durch das Schuljahr hindurch.

*Schulen und Sprachgestalter/innen buchen jetzt Sprachbesuchstermine für 2013-14. Sprachgestalter-Kontaktinfo für Ihre Schule vermitteln gerne:*

Für Deutschland: Wolfgang Nefzger: wolfgang.nefzger@yahoo.de

Für Nordamerika: Helen Lubin: helenlubin@gmail.com

Für alle übrigen Länder: Silke Kollewijn: srmk@goetheanum.org

„Von einer ganz besonderen Bedeutung ist heute für den Erzieher noch das rhetorische Element im edelsten Sinne des Wortes. Kein Erzieher, auf welchem Erziehungsgebiet er sich auch betätigen will, kein Erzieher sollte es unterlassen, darauf zu sehen, daß sein Sprechen sich dem Ideal eines künstlerischen Sprechens nähert. Man sollte fortwährend eigentlich darauf bedacht sein, die Sprache als solche zu kultivieren.“ – Rudolf Steiner, *Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes* (GA 302a), 15. Oktober, 1923.

*Helen Lubin  
In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Sektion und  
der Sektion für Redende und Musizierende Künste*

## Bericht vom Forschungsprojekt

### „Entwicklungsbeschreibungen während der Klassenlehrerzeit“

Das Projekt begann 2009. Seinen Ausgang hat es in der Methode Goethes genommen, die er in seinem Aufsatz „Der Versuch als Vermittler von Subjekt und Objekt“ beschrieben hat.<sup>1</sup> Die von ihm beschriebene Methode für naturwissenschaftliche Experimente konnte inzwischen in ersten Schritten erweitert werden, indem Entwicklungsbeschreibungen der Kinder in den Klassen 1 bis 4 angefertigt und in „Vergleichender Methode“ bearbeitet wurden.

Zurzeit fertigen Klassenlehrerkollegen der RSS Birseck in Aesch/CH, Hamburg-Harburg/DE, der Waldorfschulen Heidelberg/DE und Lüneburg/DE Situationsbeschreibungen aus ihrem Unterricht an, sammeln, ordnen und bearbeiten diese in regelmäßigen Sitzungen.

Die Forschungsgruppe möchte Erkenntnisse über die Entwicklung der Schüler der Klassen 1 bis 8 gewinnen. Sie verfolgt, wie jegliche Interaktion im alltäglichen Unterricht erweitert und erneuert werden kann und wie in einem bewusst geführten Erziehungsprozess gesundende und erneuernde Kräfte entstehen, die auf Lehrer und die Schüler wirken.

*Ein Kind<sup>2</sup> beugt beim Malen des Bildes immer wieder seinen Kopf fast bis auf das Blatt. Sein linker Arm liegt bis zum Ellenbogen auf dem Blatt. Es unterbricht, lacht und zeigt mit beiden Händen auf das Gemalte. Es kratzt sich am Hals, malt wieder, der Kopf neigt sich. Jetzt läuft es in der Klasse umher und spricht mit Kindern, setzt sich wieder, kratzt sich mit dem Stift in der Hand am Hals, der Kopf neigt sich beim Malen, es schaut sich um, spricht kurz mit einem Kind in der Bank hinter ihm, jetzt redet es mit seinem Nachbarn, malt wieder und liest dann etwas im Text, dabei geht der Kopf leicht gebeugt hin und her, der Mund ist leicht offen. Sein Blick geht hin und her. Jetzt geht es zu einem anderen Kind, stützt sich mit den Ellenbogen auf dessen Tisch, diskutiert mit den Kindern, macht Gesten, holt sich einen Stift und husch sitzt es wieder und malt; nein, es spricht wieder mit vielen Gesten, jetzt neigt sich der Kopf und es malt wieder. Schaut das Gemalte an und spricht mit kräftiger Mundgebärde, sein Blick geht wieder hin und her. (25.08.2012)*

Der Lehrer, der in seiner Klasse unterrichtet, nimmt die Schüler in mannigfaltiger Art und Weise wahr. Er selbst ist Unterrichtender, Beobachtender, Urteilender und ein sich selbst Wahrnehmender. Er schreibt an die Tafel, er hilft einem Kinde, er schlichtet einen sozialen Konflikt, er erklärt und spricht in Bildern, er fragt die Kinder, er hört ihnen zu, er lässt sie Aufgaben lösen und entwickeln, er lässt sie bewegen, springen, sprechen und tanzen usw.

1 Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt (1793) hier: Herausgeber Gerhard Ott, Heinrich Proskauer Farbenlehre, Stuttgart 1979 Verlag Freies Geistesleben hier: 2. Auflage 1980, Band 2

2 Hier wird eine Situationsbeschreibung von einem Kind aus der 5. Klasse wiedergegeben.

Nun taucht aus der Flut der Ereignisse hin und wieder, plötzlich und unmittelbar, Besonderes und Unerwartetes, aber auch vollkommen Selbstverständliches, dem Unterrichts folgerichtig erscheinend etwas auf, welches nur für ihn eine neue Gewichtung oder besondere Bedeutung bekommt.

Der Lehrer wird für sehr kurze Momente aus dem allgemeinen Unterrichtsfluss wie herausgerissen, seine Aufmerksamkeit wird für diesen Augenblick auf das besondere Phänomen gerichtet, er öffnet sich mit all seinen Sinnen diesem Vorgang oder Vorfall und nimmt dieses intensiver und existenzieller auf.

Der Lehrer vollzieht eine kleine aber bemerkenswerte Wendung, er staunt, er ist beeindruckt, er wundert sich, es folgt eine Regung, eine Empfindung, er fällt ein Urteil. In jedem Fall versucht er wieder den allgemeinen Unterrichtsstrom zu ergreifen und weiterzuführen.

Diese Ereignisse, die ihn so berührt haben, kann er erinnern, er schreibt diese lebendigen Unterrichtsrealitäten möglichst unmittelbar und dem Geschehen entsprechend auf.

Diese Beschreibungen, die wir als Forschungsgruppe Situationsbeschreibungen nennen, werden nach Tagen des Ereignisses chronologisch gesammelt. In den gemeinsamen Konferenzen, Arbeitstreffen werden diese den Kollegen vorgestellt, vom Autor vorgelesen, während die anderen zuhören, versuchen sie den Lese-  
strom in sich aufzunehmen, die feinen emotionalen Empfindungen des Lesers, die Mimik hinzu zunehmen. Sie stellen Fragen und kommentieren die Beiträge.

Kategorien bilden sich direkt aus den Beschreibungen und Phänomenen und helfen uns diese zu ordnen und zu gliedern.

Verschiedene Beschreibungen werden in Beziehung gesetzt, sie bilden eine Reihe. Sie regen uns an imaginativ zu denken. Die individuellen Ergebnisse werden in vergleichender Weise im Forschungskollegium vorgestellt und weiter bearbeitet.

In freien Erkenntnisgesprächen, die als Herzstück der gesamten Arbeitsphasen bezeichnet werden können, erlebt sich die Forschungsgruppe als ein „sozial wirksames Gruppenorgan“ in dem jeder gleichberechtigt erkennt und handelt. Hier fügt sich Gedanke an Gedanke, diese werden von den jeweiligen Teilnehmern, wie zu einer „qualitativen Bildgestaltung“ innerlich zusammengetragen. Die Verinnerlichung und die ausgesprochenen Worte werden so langsam vollzogen, dass die Bildgestaltung eintreten kann.

Das „Tätig-sein“ ist zu vergleichen mit einem meditativen Vorgang, in dem gemeinsam und individuell Inhalte durchdacht, verinnerlicht und ausgesprochen werden. Dadurch entstehen Denkbewegungen, die durch die Gruppenmitglieder wahrgenommen und immer bewusster geführt werden. Diese neuen Wahrnehmungsinhalte sind Grundlage der weiteren Bearbeitungsphasen, die von der Forschungsgruppe entwickelt werden.

*Für die Forschungsgruppe  
Georg Weimer*

## *Agenda*

### Kommende Tagungen und Veranstaltungen der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, 2013

2013

18./19. Januar 2013	Weiterbildungstage für Schweizer Lehrer
15. – 17. Februar 2013	Tagung zur Meditativen Praxis
01. – 06. April 2013	Internationale Fremdsprachenlehrertagung
24. – 26. Mai 2013	Trinitatis-Tagung (Religionslehrertagung)