

*Auf den Spuren des Sprachgeistes*

Grundlagen und Ideen der waldorfpädagogischen Fremdsprachendidaktik  
und ihre Verwirklichung in der Schulpraxis (im DaF-Unterricht)  
an finnischen Waldorfschulen.

Pro-Gradu-Arbeit  
Universität Turku  
Institut für Sprach- und  
Translationswissenschaften  
Deutsche Sprache  
Deutsche Philologie  
Tuire Matikainen  
2014

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

MATIKAINEN, TUIRE: *Auf den Spuren des Sprachgeistes. Grundlagen und Ideen der waldorfpädagogischen Fremdsprachendidaktik und ihre Verwirklichung in der Schulpraxis (im DaF-Unterricht) an finnischen Waldorfschulen.*

Pro gradu -tutkielma, 106 s., 5 liites., suomenkielinen lyhennelmä 10 s.

Saksan kieli, saksalainen filologia

Toukokuu 2014

Tämä pro gradu -tutkielma esittelee ja analysoi steinerpedagogista vieraiden kielten oppimis- ja opettamiskäsitystä sekä siihen liittyviä ideoita. Steinerpedagogisessa vieraiden kielten opetuksessa korostuu kielen kokonaisvaltainen kokeminen, suullisen kompetenssin harjoittaminen ja yhteistoiminnallisuus.

Tutkielman empiirinen osio tarkastelee suullisen kompetenssin eri aspekteihin liittyvien steinerpedagogisten ihanteiden toteutumista käytännössä saksanopetuksessa. Tutkimusmenetelmänä oli osallistuva havainnointi, joka systemaattisesti kohdistui luokka-asteiden 1-6 saksanopetukseen kolmessa Suomen steinerkoulussa. Tutkimukseen osallistui kuusi saksan kielen opettajaa ja observoituja saksan oppitunteja kertyi yhteensä 39.

Havainnointitulosten mukaan näyttää siltä, että tarkasteltavina olleisiin ideoihin liittyen saksan kielen opetuksessa on nähtävissä selvä metodologinen muutos siirryttäessä alaluokilta (1-3) ylemmille (4-6) luokille. Systemaattisen havainnoinnin perusteella voidaan päätellä, että saksan kielen opetus kohdekoulujen alaluokilla vastaa hyvin pitkälti steinerpedagogisia ideoita ja käytäntöjä.

Tulosten myötä on myös todettava, että ylempien luokka-asteiden (4-6) saksan kielen opetus ei näytä vastaavan steinerpedagogisia ideoita yhtä suurella määrällä kuin mitä alaluokkien opetus. Neljänneltä luokalta lähtien suullisen ilmaisun ja harjoittelun määrä väheni huomattavasti ja opettajat tarttuivat opetuksessaan enenevässä määrin myös oppikirjoihin.

Kiinnostavaa oli myös huomata, että mitä korkeammasta luokka-asteesta oli kyse, sitä vähemmän opettaja käytti kohdekieltä oppitunneillaan. Samanaikaisesti vastaavasti kääntämisen määrä lisääntyi eli opettaja käänsi kohdekielellä ilmaisemiaan asioita tunnin aikana useammin oppilaiden äidinkielelle.

Systemaattisen observoinnin perusteella voidaan tulla siihen johtopäätökseen, että saksan opetus steinerkouluissa on steinerpedagogisempaa ensimmäisten kouluvuosien aikana kuin niiden jälkeen.

Avainsanat: steinerpedagogiikka, vieraiden kielten didaktiikka, saksan kieli, kielten oppiminen, oppituntihavainnointi

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Einleitung</b> .....	4
<b>2. Waldorfschule</b>	
2.1 Weltweite Übersicht.....	7
2.2 Entstehung und Entwicklung in Finnland.....	8
2.3 Begründer Rudolf Steiner.....	9
2.4 Anthroposophisches Menschenbild.....	11
<b>3. Waldorfpädagogik – Erziehung zur Freiheit, Erziehung im Rhythmus</b>	
3.1 Hauptprinzipien der Pädagogik.....	12
3.2 Entwicklungspsychologie als Grundlage der Pädagogik.....	14
3.3 Der Rhythmus und die Struktur im Lernen.....	14
3.4 Kunst und Kreativität.....	15
<b>4. Theoretische Grundlagen des Waldorf-Fremdsprachenlernens</b>	
4.1 Rudolf Steiners Ideen zur Sprachwissenschaft.....	18
4.2 Wirklichkeit der Sprache.....	19
4.3 Menschenkundliche Voraussetzungen für den Fremdspracherwerb.....	21
4.3.1 Das erste Jahrsiebt.....	22
4.3.2 Das zweite Jahrsiebt.....	22
4.3.3 Das dritte Jahrsiebt.....	24
4.4 Fremdsprachenlehren nach Rudolf Steiner – seine Gedanken über Fremdsprachenunterricht.....	26
4.4.1 Gedächtnislehre.....	26
4.4.2 Sprachökonomie.....	27
4.4.3 Wichtigkeit des mündlichen Ausdrucks.....	30
<b>5. DaF-Unterricht an Waldorfschulen: von der Ideologie bis zur Praxis</b>	
5.1 Allgemeine Gesichtspunkte und Leitmotive des DaF-Unterrichts.....	31
5.1.1 DaF-Unterrichtsmethode in den Klassen 1 bis 3.....	32
5.1.2 Ritualisierte Struktur der Schulstunden.....	35
5.1.3 DaF-Unterrichtsmethode in den Klassen 4 bis 6.....	36
5.2 Lehr- und Lernmaterial.....	38
5.3 Waldorf-Fremdsprachenlernen im Vergleich zu anderen modernen Sprachlehrtheorien.....	41

<b>6. Untersuchungsanlage</b> .....	47
6.1 Problemstellung und Forschungsfragen.....	48
6.2 Methoden und Vorgehensweise.....	50
6.2.1 Angewandte Methode – Teilnehmende Beobachtung.....	51
6.2.2 Forschungspraxis –Testgruppen und Durchführung .....	54
6.2.3 Allgemeine Bemerkungen.....	57
6.3 Ausformen des Forschungsthemas und der Variablenansicht.....	60
6.4 Datenerhebung durch Unterrichtsbeobachtungsbogen.....	63
6.5 Eine exemplarische Typifikation des Stundenverlaufs eines Waldorf-DaF Unterrichts.....	65
<b>7. Analyse</b> .....	68
7.1. Forschungsvariablen.....	68
7.1.1 Einsatz in der Zielsprache.....	69
7.1.2 Übersetzen in die / aus der Zielsprache.....	70
7.1.3 Die Rolle des Erzählens .....	70
7.1.4 Menge des interaktiven mündlichen Übens.....	72
7.1.5 Verwendung der Lehrbücher.....	73
7.2. Beobachtungsbogen.....	74
7.3 Datenauswertung der teilnehmenden Beobachtung.....	76
7.3.1 Kommentar zum Resultat der Variable 1.....	76
7.3.2 Kommentar zum Resultat der Variable 2.....	78
7.3.3 Kommentar zum Resultat der Variable 3.....	79
7.3.4 Kommentar zum Resultat der Variable 4.....	80
7.3.5 Kommentar zum Resultat der Variable 5 .....	82
7.4 Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse zwischen der Unterrichtsbeobachtung und der Befragung.....	84
<b>8. Ergebnisse</b> .....	87
<b>9. Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	93
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	103
<b>Anhänge (3)</b>	

## VORWORT

Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, die waldorfpädagogische Lehrmethode sichtbar zu machen. Meine langfristige künstlerische Tätigkeit im Theater während der letzten 10 Jahre hat in mir die wesentliche Frage aufgerufen, ob das Lernen und Lehren in den Schulen durch Drama- oder andere alternative Pädagogiken etwa erlebnisreicher, kreativer und interaktiver gestaltet werden könnte. Sowohl das Leben mit seinen Zufällen als auch mein eigenes Interesse haben mich wiederum zum Kreis der Waldorfpädagogik<sup>1</sup> hingeführt und mich mit dieser alternativen Sprachlehre bekannt gemacht. Die guten Erfahrungen mit Waldorfpädagogik stecken auch hinter der Entscheidung, meine Sprachlehrerausbildung an der Universität endlich abzuschließen, und diese Arbeit über das Waldorfpädagogische Fremdsprachenlernen zu schreiben. Durch diese Arbeit möchte ich vor allem ein tieferes Verständnis für die Pädagogik von Rudolf Steiner gewinnen. Ebenfalls möchte ich herausfinden, was für Möglichkeiten, Aspekte und Erfolgsaussichten diese Pädagogik dazu anbietet, als zukünftige Deutschlehrerin den Sprachunterricht lebendiger und schöpferischer gestalten zu können. Aus diesem Grunde ist es mir wichtig diese alternative Methode im Bereich Sprachdidaktik zu überprüfen. An dieser Stelle möchte ich mich bei Dozenten der Universität Turku und bei mehreren Lehrpersonen im Kreis der Waldorfpädagogik sowie auch bei meinen Freunden und meiner Familie für ihre Unterstützung und Arbeit im Hintergrund bedanken.

## 1. EINLEITUNG

Als Hauptfrage für die vorliegende Untersuchung gilt: Was sind die Leitgedanken und Grundprinzipien der Waldorfpädagogik? Was sind die steinerspezifischen Ideen und Ideale in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen? Können diese Ideale tatsächlich, und inwiefern, im DaF<sup>2</sup>-Unterricht, in der Waldorfschulpraxis verwirklicht werden? Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einige Antworten auf die betreffenden Fragen zu bekommen. Diese Untersuchung setzt sich zum Ziel, die Grundlagen der Waldorfpädagogik anzuschauen und die Gedanken und das Verfahren Rudolf Steiners in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zu beleuchten. Die

---

<sup>1</sup> Auch Steinerpädagogik (suom. steinerpedagogiikka).

<sup>2</sup> Deutsch als Fremdsprache

Verwirklichung einiger seiner Ideale wird hierbei durch eine empirische Unterrichtsforschung (teilnehmende Unterrichtsbeobachtung) geprüft.

Laut der durchgeführten Untersuchung halte ich es für äußerst wichtig, dass man sich als Waldorf-Sprachlehrer der steinerspezifischen Lernmethoden und –ziele bewusst ist. Bevor man auf die Spuren des steinerschen Sprachgeistes kommen kann, soll man zuerst das Denken und das Verfahren Steiners genauer recherchieren. Es ist hier festzustellen, dass es meiner Meinung nach um keine "Hokuspokus"-Sprachlernmethode geht, die irgendwie getrennt von dem ganzheitlichen Menschenbild oder sonstigen waldorfpädagogischen Lernprinzipien geübt werden könnte. Ein wesentlicher Bestandteil der Waldorfpädagogik, auch der Fremdsprachendidaktik, ist das anthroposophische Menschenbild und die darauf beruhende Entwicklungspsychologie mit dem am Lebensalter orientierten Unterricht. Die waldorfpädagogische Fremdsprachendidaktik basiert auf der allgemeinen *Erziehungskunst* von Rudolf Steiner, die ihrerseits auf die von ihm entdeckten Entwicklungsstufen und –ebenen des menschlichen Organismus zurückgeht. Um das übliche Verfahren und die DaF-Unterrichtspraxis in der Waldorfschule besser und tiefer verstehen zu können, ist die Vertrautheit mit der steinerschen Ideologie ein Erfordernis.

Der Theorieteil der vorliegenden Arbeit besteht aus der Darstellung von theoretisch-anschaulichen Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus den Ideen und Idealen des Waldorf-Fremdsprachenlernens in Bezug auf den DaF-Unterricht. Der zweite Teil dieser Arbeit stellt die Untersuchungsanlage, Fragestellung, Vorgehensweise und Resultate der empirischen Unterrichtsforschung vor, die im Frühling 2013 in drei finnischen Waldorfschulen durchgeführt wurde. Die empirische Unterrichtsforschung, die sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden nutzt, setzt sich aus einem strukturierten Beobachtungsstudium und aus einem an Waldorf-Deutschlehrer geschickten Fragebogen zusammen. Anschließend werden die Untersuchungsdaten und -ergebnisse in dieser Arbeit bewertet und analytisch kommentiert. Der erste Teil der Arbeit steht also als theoretischer Grundstein für den zweiten empirischen Teil, kann aber auch als eine selbstständige Einheit betrachtet werden. Ich habe den Wunsch, eventuell durch das Beleuchten der Leitgedanken und Grundprinzipien, die hinter der Waldorf-Fremdsprachendidaktik stecken, den Deutschlehrer-Neulingen an verschiedenen finnischen Waldorfschulen einige Antworten, Verständnis und Inspiration für die eigene Arbeit in der Schulpraxis zu schenken.

Vor und während der Aufbereitung dieser Pro-Gradu-Arbeit wurde es mir bekannt, dass das Waldorf-Fremdsprachenlernen bestenfalls spielerisch, erlebnisreich und kreativ sein kann. Mittlerweile ist die Betonung der mündlichen Kompetenz (sowohl die des Lehrers als auch die des Schülers) beim Waldorf-Fremdsprachenlernen zum Vorschein gekommen. Die kommunikative Kompetenz und das Thema Mündlichkeit im Bereich Fremdsprachenlernen ist sehr aktuell in Finnland momentan, da die mündlichen Abiturprüfungen höchstwahrscheinlich in der nahen Zukunft (2019) auch in der finnischen Schulpraxis Wirklichkeit werden. Teilweise auch aus diesem Grunde habe ich den Aspekt der mündlichen Kompetenz in der empirischen Untersuchung unter die Lupe genommen. Während der Untersuchung habe ich insgesamt 39 Deutschunterrichtsstunden in drei finnischen Waldorfschulen systematisch beobachten dürfen, indem mehrere Aspekte des mündlichen Ausdrucks und Übens betrachtet wurden. Laut der gewonnenen Ergebnisse, wie später in dieser Arbeit festgestellt wird, scheint der DaF-Unterricht in den unteren 1-3 Klassenstufen besser den steinerschen Fremdsprachenlernidealen zu entsprechen, als in den oberen 4-6 Klassenstufen.

Die vorliegende Arbeit gehört zum Bereich der Didaktik, da das Thema Waldorf-Fremdsprachenlernen hier behandelt wird. Erwähnenswert ist, dass kürzlich in Finnland mehrere akademische Untersuchungen in Bezug auf Waldorf-Fremdsprachenlernen durchgeführt worden sind. Dazu zählen u.a. die Pro-Gradu-Arbeiten von Soile Rantalainen (2006), Tuomas Kotilainen (2012) und Aino Myllymäki (2013). Rantalainen hat u.a. den lehrbuchlosen Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule betrachtet, Kotilainen seinerseits hat die Lehrerpräsenz der Waldorf-Fremdsprachenlehrer erörtert, während Myllymäki das Lehrverfahren in der Regelschule und in der Waldorfschule miteinander verglichen hat. Jedoch ist mir nicht bekannt, dass jemand die Verwirklichung der waldorfpädagogischen Fremdsprachenlernideale im DaF-Unterricht in der finnischen Schulpraxis früher untersucht hätte.<sup>3</sup> Schließlich möchte ich noch erwähnen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit jeweils nur männliche Formen des Wortes *Lehrer* verwendet werden, aber die weiblichen Formen sind selbstverständlich implizit mitgemeint.

---

<sup>3</sup> Internationale akademische Untersuchungen über Waldorfpädagogik sind z.B. auf den Web-Seiten des NORENSE Councils (The Nordic Research Network for Steiner Education) [www.norense.net](http://www.norense.net) oder des RoSE (Research on Steiner Education) [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com) zu finden.



## 2 WALDORFSCHULE <sup>4</sup>

Die Waldorfschule ist eine staatlich anerkannte Alternativschule in Finnland. Die Waldorfschule ist meistens eine 13-jährige Gesamtschule an der (mit einigen Ausnahmen, die die Pädagogik betreffen) der zentrale Lernstoff und die Zielsetzung des Unterrichts durch den überregionalen Lehrplan (perusopetuksen opetussuunnitelma) geregelt wird. In diesem Kapitel werde ich zuerst die Entstehung und Entwicklung der Waldorfschule im weltweiten und im landesweiten Überblick betrachten und darauf noch kurz das Leben und Denken Rudolf Steiners beleuchten.

### 2.1 Weltweiter Überblick

Der Begründer der heutzutage weltweit bekannten Reformpädagogik, der Waldorfpädagogik, war *Rudolf Josef Lorenz Steiner* (1861-1925)<sup>5</sup>. Die erste Waldorfschule *Freie Waldorfschule* wurde 1919 in Stuttgart als Betriebsschule der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründet. Dies war der Ausgangspunkt für eine neue Reformbewegung des Schulwesens in ganz Europa (Paalasmaa 2009: 39-40). Die revolutionären Grundgedanken Steiners über die neue Schule waren, "dass die Lehrer aufgrund einer intuitiven Menschenerkenntnis die Kinder erziehen und unterrichten sollten, dass die Inhalte des Unterrichts wirklich ins gegenwärtige Leben einführen müssten, dass alles Spezialistentum zu überwinden sei, dass eine lebendige Naturanschauung und eine großzügige Auffassung der Geschichte zu gewinnen sei und dass schließlich die Schule sich selbst verwalten müsse" (Lindenberg 1997: 668). Die ganze Pädagogik, die in den Waldorfschulen heutzutage weltweit betrieben wird, geht auf diese Betriebsschule zurück. Die Grundlagen der Waldorfpädagogik stammen aus dem damaligen Seminarkurs für die künftigen Lehrer dieser ersten Waldorfschule, die Rudolf Steiner bis zu seinem Tod leitete.<sup>6</sup> (Lindenberg 1997: 669-695, 979-980)

Heutzutage gibt es Waldorfschulen überall in der Welt, etwa über 1000, und neue Schulen werden fortwährend gegründet. Die Tatsache, dass Waldorfschulen überall in der Welt vertreten sind, beruht nach Paalasmaa (2009: 40) auf dem allgemein menschlichen und universellen Charakter der Pädagogik. Im globalen Sinne ist die

<sup>4</sup> Steinerkoulu auf finnisch

<sup>5</sup> Bibliographische Werke über Steiner findet man u.a. von Steiner selbst (1962), Johannes Hemleben (1963), Walter Kugler (1978) und Christoph Lindenberg (1997)

<sup>6</sup> Die vierzehn Vorträge, die Steiner in Stuttgart 1919 für die künftigen Lehrer der ersten Waldorfschule gehalten hat sind im Werk *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches* zu lesen (siehe Literaturverzeichnis).

Pädagogik überall ausführbar, unabhängig von Nationalität, Religion und Weltanschauung.

Was das pädagogische Ziel betrifft, scheint die Waldorfschule laut Paalasmaa (2009: 40-41) zeitnäher zu sein als je zuvor. Die Entwicklung der Globalisierung und die Veränderungen im Arbeitsleben führen in die Richtung, dass eine offene und initiativreiche Begegnung mit verschiedenen Menschen, Kulturen und neuen Situationen in Zukunft immer erforderlicher wird. Dies verlangt von der Erziehung genau das, was Waldorfpädagogik von Anfang an beabsichtigt hat, und zwar eine vielseitige und ausgewogene Befreiung der menschlichen Fähigkeiten, des selbstständigen Denkens und der Eigeninitiative, sowie die Berücksichtigung der Individualität des Schülers und der Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Wachstums (Paalasmaa 2009: 40-41).

Die Waldorfschulen sind in Deutschland im *Bund der Freien Waldorfschulen e.V.* organisiert und zu der weltweiten Waldorfbewegung gehören u.a. solche Organe wie die *Pädagogische Sektion* am Goetheanum, das *European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE)* und die *Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik (IAO)*. (www.waldorfschule.de, 29.3.2013)

Das *Goetheanum*<sup>7</sup> (*Freie Hochschule für Geisteswissenschaft*) ist ein Zentrum für verschiedene waldorfpädagogische, anthroposophische und künstlerische Veranstaltungen, in dem auch ständig Möglichkeiten zur Fortbildung in den eben genannten Bereichen angeboten werden. (www.goetheanum.org, 08.08.2013; Paalasmaa 2009: 38). Es ist auch relevant hier zu erwähnen, dass neulich (April 2013), im *Goetheanum*, die erste internationale Tagung für Waldorf-Fremdsprachenlehrer stattfand.<sup>8</sup>

## 2.2 Entstehung und Entwicklung in Finnland

Die erste Waldorfschule in Finnland war die 1955 begründete Rudolf Steiner-Schule in Helsinki, *Helsingin Rudolf Steiner-koulu*, die heutzutage eine Schule mit etwa ein Tausend Schülern ist. Die nächsten Waldorfschulen danach richteten sich in Lahti und

<sup>7</sup> Die von Steiner selbst entworfene (1913) Künstlerkolonie in Dornach in der Schweiz.

<sup>8</sup> Diesbezüglich ist zu erwähnen, dass ein internationales Netzwerk für Waldorf-Fremdsprachenlehrer für das Austauschen von Ideen, Erfahrungen, Fragen, Lehrmaterial etc. unter der folgenden Web-Seite existiert: www.wlts.org (World Language Teachers In Waldorf Schools)

Tampere ein. Eine neue Gründungswelle fand in den 80er Jahren statt, während derer der größte Teil der finnischen Waldorfschulen eröffnet wurden. (Paalasmaa 2009: 41) Als Alternativpädagogik ist die Waldorfschule sehr beliebt im heutigen Finnland. Es gibt insgesamt 23 Waldorfschulen in Finnland und nach Paalasmaa (2009: 16) ist die Anzahl der Waldorfschüler in Finnland die sechstgrößte in ganz Europa.

Als landesweite Hauptorganisation für waldorfpädagogische Zusammenarbeit in Finnland gilt die *Steinerkasvatuksen liitto*. Einer der bestbekanntesten Sachkenner in Finnland ist seit Jahrzehnten Dr.phil. Reijo Wilenius. Er ist auch eine aktive und einflussreiche Person im Bereich der Bildungspolitik und anderer gesellschaftlicher Aktivitäten gewesen. Eine andere wichtige Person, in Hinblick auf die Gründung und Entwicklung von Waldorfschulen in Finnland, war Kaisu Virkkunen (Paalasmaa 2009: 42). Die Namen Marja Dahlström, Kari E. Turunen, Simo Skinnari, Ulla Ahmavaara und Jarno Paalasmaa kommen auch oft vor, wenn es um waldorfpädagogische Literatur geht. Zuständig für die Waldorf-Lehrerausbildung in Finnland ist *Snellman-korkeakoulu*<sup>9</sup> in Helsinki, in der man diese Pädagogik studieren kann. (www.steinerkoulu.fi, 29.3.2013)

### 2.3 Begründer Rudolf Steiner

*Rudolf Josef Lorenz Steiner* (1861-1925) war Philosoph, Naturwissenschaftler, Goethe-Forscher und Esoteriker. Obschon er als Person und Wissenschaftler teilweise umstritten gewesen ist und nach wie vor wegen seiner originellen Anschauungen sämtliche Meinungsverschiedenheiten hervorrufen mag, eins ist mir bei dem Quellenmaterial dieser Untersuchung klar und deutlich geworden, und zwar die immense Produktivität von Rudolf Steiner. Egal ob qualitativ oder quantitativ betrachtet, die Menge seiner Beiträge und Anregungen für verschiedene Lebensbereiche ist monumental und kommt einem fast übermenschlich vor. Nach der Aufstellung von Paalasmaa (Paalasmaa 2009: 38) umfassen seine Publikationen insgesamt 350 Beiträge, die etwas über 6000 stenographisch notierte Vorträge beinhalten. Direkt als Buch entstandene oder später aus Artikeln zusammengefasste Schriftbände gibt es etwa 40. Aus dieser Gesamtquantität mag es einem schwerfallen, eine vollkommene Ganzheit zu erfassen. Seine Verfasserstätigkeit betrifft auch solche Themen, die einem heutzutage eher fremd vorkommen mögen, wie die Theorie der Inkarnation zum Beispiel. Der

---

<sup>9</sup> Snellman-Hochschule / Institut für Waldorfpädagogik.

bekannteste Sektor, der sich auf die theoretisch-methodischen Lehren Steiners stützt, mag wiederum die ganze Waldorfpädagogik mit ihren praktischen Wirkungsfeldern, d.h. Waldorfschulen und –tagesheimen, sein. Relativ bekannt sind auch seine Ideen der Anthroposophischen Medizin, der auf Behinderte ausgerichteten Heilpädagogik und Sozialtherapie, der biologisch-dynamischen Landwirtschaft, der Bewegungskunst Eurhythmie, der religiösen Christengemeinschaft und auch noch die des Finanzwesens mit sogenannten freien Gemeinschaftsbanken. (Paalasmaa 2009: 38-39). Überdies spielte Kunst und Architektur mit ihren Formen, Materialien und Farben eine wesentliche Rolle in Steiner Interessen und lebenslangen Untersuchungen.<sup>10</sup>

Steiner war also sehr interessiert sowohl an den Naturwissenschaften als auch an der Philosophie. Besonders intensiv befasste er sich mit Gedanken von Kant, Goethe und Nietzsche. Ebenfalls hatte er Fichte, Schelling und Hegel gelesen (Ehnqvist 2006: 36). Dieses lebenslange Interesse an verschiedenen Philosophien und die unerschöpfliche theoretische Auseinandersetzung mit Gedanken anderer war für ihn unbedingt nötig, damit er das zeitgenössische Denken kennenlernte und dem Gegenüber auch seine eigenen Theorien entwickeln konnte. In seinem Hauptwerk *Philosophie der Freiheit* (1894) beschreibt er seine eigenen erkenntnistheoretisch-philosophischen Betrachtungen. Für Steiner bedeutete Freiheit die höchste Form des Daseins, die dem Menschen erreichbar ist. Frei sind die Menschen, wenn sie sich selbst folgen, aber unfrei, wenn sie sich dem Willen Anderer unterwerfen. Nach Steiner: "In der höchsten Freiheit manifestiert sich das höchste Glück, die vollste Zufriedenheit. Der Mensch hat seine Bestimmung erkannt; er ist mit allem versöhnt." (Lindenberg 1997: 213).

Die Beziehung zur Religion war auch ein zentrales Thema für Steiner. Er sah es als eine seiner Lebensaufgaben, die Wissenschaft und die Religion zu verbinden. Nur solches Wissen, das sich auf dem Innenleben des Individuums gründet, befriedigte ihn. Außer dem Christentum wurden seine Gedanken auch von Okkultismus, Mystik und Theosophie geprägt (Ehnqvist 2006: 34). Steiner sah sich mehr auf der erkenntnistheoretischen Seite der Philosophie und hatte großen Anteil daran, die naturwissenschaftlichen Gedanken von Goethe bekannt zu machen. Beeinflusst von all diesen philosophischen und religiösen Gedankenrichtungen entwickelte er seine eigene

---

<sup>10</sup> In *Helsingin Sanomat* 28.2.2014 sowie in *Turun Sanomat* 1.3.2014 sind Artikel über die Kunstausstellung "Feel the Spirit! Rudolf Steiner – Designer des Alltags" zu lesen. Die Kunstausstellung war im Museum für moderne Kunst in Espoo (Emma) 2013-2014 zu besichtigen.

Weltanschauung, die Anthroposophie, die hinter dem Waldorfpädagogischen Lehrkonzept steht.

## 2.4 Anthroposophisches Menschenbild

Das Wort *Anthroposophie* bedeutet etwa 'Weisheit vom Menschen' und stammt aus dem Griechischen. Steiner war der Ansicht, dass die Naturwissenschaft eine bestimmte Seite der Wirklichkeit herausstelle, aber zur Vervollständigung dieser brauche man auch eine derartige Geisteswissenschaft, die die seelische und die geistige Seite der Welt und des Menschen berücksichtigt (Paalasmaa 2009: 59).

In der anthroposophischen Betrachtungsweise wird die Naturerkenntnis mit Geisterkenntnis vereinigt. Die Natur und die geistige Welt werden als Teilbereiche einer Welt betrachtet. Steiner stellt den Menschen und die Weisheit, die in ihm steckt, in den Mittelpunkt. Anthroposophie ist ein Weg der inneren Kunde und Selbsterkenntnis. Ein allgemein menschlicher Wissensweg, der die Entwicklung des Menschen und der Welt (physische und geistige Wirklichkeiten), verschiedene Formen des menschlichen Bewusstseins und des Lebens (der Religionen und Philosophien u.a.) objektiv erforschen will. Durch Anthroposophie könne man eine immer tiefer gehende Möglichkeit für das Verstehen des menschlichen Wesens als geistig-seelisch-physische Ganzheit, die mit der höheren Ganzheit und der überall anwesenden geistigen Welt zusammen verbunden ist, empfangen. (www.antropos.fi, 06.01.2014)

Nach dem Lehrplan der Waldorfschulen (Rawson & Richter 2004: 21) gilt die geistige Entwicklung des Menschen als zentrales Thema der Anthroposophie. Die ganze Waldorfpädagogik gründet sich auf der Idee, dass die menschliche Wesenheit aus den drei Gliedern Körper, Seele und Geist besteht. Steiner differenziert weiter und unterscheidet jeweils noch mehrere leibliche, seelische und geistige Wesensglieder<sup>11</sup> wie z. B. auf der Seelenebene das Denken, das Wollen und das Fühlen. Von all diesen Wesensgliedern und Lebenskräften unterscheidet er noch das *Ich*. Das *Ich* ist der ewige Wesenskern, der Geist des Menschen. Durch das *Ich-Verständnis* wird das Gefühl der eigenen Identität erreicht. Die ganze Erziehung an den Waldorfschulen berücksichtigt die Entwicklung und Vereinigung der verschiedenen menschlichen Wesensglieder und deren Stufen. Vor allem ist die Pädagogik so ausgerichtet, dass das Auftreten des *Ich*,

---

<sup>11</sup> Eine tiefgreifendere Darstellung menschlicher Wesenheit nach Steiner ist im Werk *Allgemeine Menschenkunde* als Grundlage der Pädagogik zu finden. Siehe Literaturverzeichnis.

durch das der Geist lebt und sich zum Ausdruck bringt (d.h. der Individualisierungsprozess eines Menschen), unterstützt wird. In dem Kern-Ich ist das Potential und die Freiheit eines Individuums versteckt. (Rawson & Richter 2004: 20-21)

Als eine erkenntnistheoretische und menschenbildliche Auffassung liegt die Anthroposophie der Waldorfpädagogik zugrunde, obwohl ihre Inhalte nicht in den Schulen gelehrt werden. Laut Steiner wäre es gegen die Absicht der Pädagogik, irgendeine 'fertige' Weltanschauung in den Schulen zu lehren. Im Gegenteil besteht der Zweck und Sinn der Pädagogik in der Entwicklung der Eigenpersönlichkeit mit der Fähigkeit des selbstständigen Handelns, unabhängigen Denkens und eigenständigen Urteilsvermögens. (Rawson & Richter 2004: 20)

### **3. WALDORFPÄDAGOGIK: Erziehung zur Freiheit, Erziehung im Rhythmus**

In diesem Kapitel werden die Werte und typischen Charakteristika der Steinerpädagogik erläutert. Die Bedeutung des Rhythmischen Lernens, der künstlerischen Tätigkeit und der entwicklungspsychologischen Aussicht Steiners wird im Folgenden näher betrachtet.

#### **3.1 Hauptprinzipien der Pädagogik**

*"Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein."*

- Rudolf Steiner (Richter 2003: 19)

Wie schon erwähnt, die Grundlage der steinerschen Philosophie, die hinter dem Schulkonzept steckt, ist keine fertige Weltanschauung, sondern basiert auf einer Erkenntnisarbeit, die am Menschen geleistet werden muss. Aus diesem Grunde gibt es auch keine von Steiner dogmatisierten festen Lehrpläne, denen an allen Waldorfschulen pedantisch gefolgt werden sollte. Dagegen steht eine große Anzahl von Ratschlägen und Empfehlungen in den Schriften von Steiner zur Verfügung, durch die sich die Verwendung der pädagogischen Mittel und Prinzipien in der Schulpraxis überall in den Waldorfschulen auffallend ähnlich und homogen gestaltet haben. Seit 2003 gibt es eine von Tobias Richter herausgegebene Sammlung von Themen und Zielen, die heute an Waldorfschulen gelehrt werden: *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom*

*Lehrplan der Waldorfschule*. Zusätzlich ist seit 2004 ein internationaler Lehrplan *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum* vorhanden, der auch ins Finnische übersetzt worden ist: *Steinerkoulun kansainvälinen opetusuunnitelma*.<sup>12</sup>

Meiner Auffassung nach sind Freiheit und Selbstständigkeit die wichtigsten Werte, die in der Verwaltung aller einzelnen Schulen, ihrer Lehrpläne, und in der Arbeit des einzelnen Lehrers deutlich werden. Zur Freiheit sollte auch jedes Kind erzogen werden. Das bedeutet keine freie Erziehung in dem Sinne, dass die Kinder frei aufwachsen gelassen werden, sondern Erziehung, in der die Kinder mit der Zeit zu ihrer inneren Freiheit und Selbstständigkeit erzogen werden. Zur Angabe dieses Ziels, laut Richter (2003: 24), "verstehen die Waldorflehrer ihren Auftrag als eine bewusste, ganzheitliche Förderung des heranwachsenden Menschen in den Bereichen des Lernens, der Kreativität, der Persönlichkeitsbildung und Sozialfähigkeit." (Richter 2003: 13-14, 24).

Die wesentlichen Besonderheiten der Waldorfpädagogik sind soweit die Einteilung der Entwicklung des Kindes in Jahrsiebte, die rhythmische Gliederung des Unterrichts in Fachepochen<sup>13</sup> und die Betonung des künstlerisch-handwerklichen Schaffens beim Lernen. Alle Fragen der Didaktik und Methodik sind aus der Anthroposophie abzuleiten. Der Lehrplan basiert auf den entwicklungspsychologischen Werken Steiners, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* und *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*.<sup>14</sup> Wenn es um die Unterrichtsinhalte und Lehrziele geht, ist der Wegweiser also das Kind selbst. Das Entwicklungsstadium des Kindes bestimmt die Unterrichtsinhalte und Methoden, nicht die faktische Aufgliederung des Unterrichtsstoffes. Die Pädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, am Kind und am Jugendlichen abzulesen, welche Art und Weise von Unterricht in welcher Entwicklungsphase förderlich ist (Paalasmaa 2009: 64). Von großer Bedeutung in der Waldorfpädagogik sei die Rechtzeitigkeit, damit "der rechte Stoff in rechter Form zur rechten Zeit" den Schülern beigebracht wird (Richter 2003: 24, 41-42, 73). Das Prinzip der Rechtzeitigkeit basiert auf der von Steiner erforschten und entdeckten Menschenkunde.

---

<sup>12</sup> Wenn nicht anders erwähnt, sind alle Hinweise für Literatur im Literaturverzeichnis zu finden.

<sup>13</sup> Sog. Epochenunterricht, in dem dasselbe Fach täglich, über mehrere Wochen hinweg beim Hauptunterricht behandelt wird

<sup>14</sup> Finnische Version *Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta*. Siehe Literaturverzeichnis.

### **3.2 Entwicklungspsychologie als Grundlage der Pädagogik**

Nach Steiners menschenkundlicher Auffassung wird die Entwicklung des Kindes und dadurch auch die Schulzeit in Jahrsiebt eingeteilt. Jedes Jahrsiebt (0-7, 7-14, 14-21) schließt bestimmte physiologische, psychologische und geistige Reifungsprozesse ein (Rawson & Richter 2004: 23). Nach dieser Pädagogik der Lebensalter verändert sich die Unterrichtsmethode gleichzeitig mit der Entwicklungsstufe des Kindes. Das menschliche Leben ist sowohl von dem individuellen Aspekt als auch von der Gesetzmäßigkeit der Altersperiode geprägt. Mit dem menschlichen Wesen und seinen Altersperioden werden hier auch die erwähnte Dreigliederung des Menschen in Geist, Seele und Leib, und die Einteilung der Seelenfähigkeiten in Denken, Fühlen und Wollen verbunden. In den ersten Stufen der Grundschule wird die kognitive Arbeit nicht ausschließlich als wichtigster Lernfaktor betrachtet, sondern der Lernweg des Schülers geht mehr vom Handeln über das Gefühl zum Denken. Mittlerweile aber nach der Pubertät dreht sich der Weg langsam um, und das Lernen in der Oberstufe geht vom Denken über das Zielrichten zum Handeln (Richter 2003: 42-47, 69-73). Eine ausführlichere Präsentation der verschiedenen Jahrsiebte im Verhältnis zum Fremdsprachenlernen folgt im Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

### **3.3 Der Rhythmus und die Struktur im Lernen**

Paalasmaa (2009: 85) erklärt, wie der Rhythmus eine zentrale und vielseitige Bedeutung in der Waldorfpädagogik hat. Das Wachsen des Kindes in seinem eigenen individuellen Rhythmus und nach der eigenen Altersperiode wird unterstützt. Je jünger die Kinder sind, eine desto größere Rolle spielt der Rhythmus im Leben und im Lernen. Sowohl während der einzelnen Unterrichtsstunden, während des Schultages, der Unterrichts-epochen, als auch des ganzen Schuljahres wird die mit Erfahrung gewonnene Ausgeglichenheit, zwischen dem Zuhören und der Anteilnahme, dem Konzentrieren und dem Ausholen, der geistigen und der physischen Arbeit, der Bewegung und dem Stillstand sowie dem Zusehen und dem Tun, berücksichtigt. In jeder Unterrichtsstunde sollte das Kind gleichmäßig sein Denken, Fühlen und Wollen ausüben können (Rawson & Richter 2004: 28).

Der Rhythmus unterstützt den Lernprozess. Die verschiedenen Arten des Einspeicherns und Erinnerns, sowie das situative Gedächtnis, Gefühlsgedächtnis und das rhythmische



Gedächtnis, werden beim Lernen ausgenutzt.<sup>15</sup> Das Lernen nach waldorfpädagogischer Methode folgt dem Rhythmus der drei verschiedenen Phasen: 1) das Konzentrieren auf den neuen Stoff, 2) das 'Begraben' des schon Gelernten und 3) das Wiederkehren zum Thema. Im Unterricht wird sich z. B. intensiv auf ein bestimmtes Thema täglich über mehrere Wochen konzentriert, dann wird das Thema ruhen gelassen für Tage, Wochen oder sogar für Jahre, später dann wird das Thema wieder zur Kenntnis gebracht. Die Phase des 'Vergessens' wird für genauso wichtig gehalten wie die des aktiven Bearbeitens. (Rawson & Richter 2004: 29)

Der sog. Epochenunterricht, der charakteristisch für die Waldorfschule ist, bedeutet, dass man über mehrere Wochen (3-6) hinweg dasselbe Fach beim Hauptunterricht behandelt. Der Schultag beginnt immer mit dem fast zweistündigen Hauptunterricht, in dem Muttersprache, Mathematik, Geschichte oder Naturwissenschaften gelernt wird. Am Nachmittag hat man Fachunterricht, sowie Fremdsprachen, Handarbeit, Musik oder Eurythmie<sup>16</sup>. (Rawson & Richter 2004: 28). Das Prinzip der rhythmischen Gliederung oder Ritualisierung von Unterrichts-, Tages- und Wochenverlauf, sowie die gemeinsam gefeierten Jahreszeitfeste bringen den Schülern und dem Schulpersonal ein starkes Gefühl der Kontinuität und der Zusammengehörigkeit. (Rawson & Richter 2004: 28-29).

### **3.4 Kunst und Kreativität**

Die Waldorfmethode legt viel Wert auf allerlei künstlerisch-schöpferische Beschäftigung. Innere Erlebnis- und Vorstellungskräfte in den Schülern werden durch vieles Erzählen, Malen, Handarbeiten, Musizieren und Bewegen hervorgerufen. Die Bedeutung der künstlerischen Arbeit liegt nach Paalasmaa (2009: 77) an ihrer ausgleichenden Wirkung, und aus diesem Grunde ist das Schaffen und Tätigsein wichtiger als das Endergebnis. Durch Kunst ist es möglich die ganze Persönlichkeit des Menschen tief zu berühren. Kunst spielt eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des Gefühlslebens, die Vorstellungskraft wird mit ihr bereichert, sie verstärkt die Sozialfähigkeit, und schafft den Boden für das unabhängige Denken und für die Selbsterkenntnis. Durch einen vielseitigen künstlerischen Unterricht in der

---

<sup>15</sup> Die Gedächtnislehre von Steiner wird in dieser Arbeit im Kapitel 4.1.3 vorgestellt.

<sup>16</sup> Eurythmie ist eine Bewegungskunst, in der in Sprache und Musik wirksame Gesetzmäßigkeiten und Beziehungen durch menschliche Bewegung sichtbar gemacht werden. Geistige Inhalte werden durch Körperbewegungen und Gesten dargestellt (Richter 2003: 409-410).

Waldorfschule werden die für den einzelnen Menschen wie für die Gesellschaft wichtigen schöpferischen Fähigkeiten und Erlebniskräfte gefördert. (Paalasmaa 2009: 77)

Rawson & Richter (2004: 30) sind der Auffassung, dass ein Charakteristikum der Waldorfpädagogik die ausgiebige Benutzung des Materials für Schilderung und Erzählung sei. Das ganze Wesen des Kindes wird beim Zuhören angesprochen, wenn der Lehrer eine Geschichte mit eigenen Worten erzählt. Durch Erzählungen wie Fabeln, Märchen und Legenden gliedern die Kinder sich in ihre Gesellschaft und Kultur ein. Das Zuhören der Erzählungen schafft innere Bilder in dem Wesen des Kindes, und innere Bilder fördern das Empathievermögen und baut die Fähigkeit aus, sich hineinzudenken. Nach Rawson & Richter (2004: 31) entwickelt sich die Denkfähigkeit des Kindes vom imaginativen Bildbewusstsein langsam in Richtung abstrakterer, intelligenterer Denkfähigkeit. Die Tatsachen werden so besprochen und gehandhabt, dass die Schüler zusammen mit dem Anschaulichen auch das Gesetzmäßige und Wesenhafte der Gegenstände im Sinne echter Bilder verstehen und erleben lernen.

Nimmt man die Menschenkunde R. Steiners und seine Angaben zur Entwicklung der Menschheit zur Hilfe, entdeckt man, dass der Erzählstoff der einzelnen Altersstufen ein Spiegelbild der Seelen- und Bewußtseinsentwicklung der Menschheit ist. Das Kind wiederholt in seiner individuellen Entwicklung frühere Menschheitsentwicklungen. Bei diesem Prozeß kann der Erzählstoff eine ebenso freilassende wie gezielte Hilfe sein. ([www.waldorf-refrath.de](http://www.waldorf-refrath.de), 21.08.2013)

Ein Beispiel für die Auflistung des Erzählstoffes nach den Altersstufen ([www.waldorf-refrath.de](http://www.waldorf-refrath.de), 21.08.2013):

1. Klasse: Märchen, eigene kleine Naturgeschichten
2. Klasse: Tierfabeln, Heiligenlegenden, Pflanzenmärchen und –legenden
3. Klasse: Geschichten aus dem Alten Testament
4. Klasse: Germanische Götter- und Heldensagen, Heimatsagen
5. Klasse: Griechische Götter- und Heldensagen
6. Klasse: Römische Heldensagen, Mittelalterliche Volkserzählungen

Außer dem Gefühlsleben werden laut Paalasmaa (2009: 77) auch der Wille und die Intelligenz durch das vielseitige künstlerische Praktizieren ausgearbeitet. Funktionales Lernen und das Können manueller Tätigkeit (Handarbeiten) wird von der ersten Klasse an begünstigt, sowohl in allem Unterricht integriert als auch im einzelnen Handarbeitsunterricht. An Waldorfschulen gibt es auch spezielle Kunstfächer sowie

Formenzeichnen<sup>17</sup> oder Eurythmie, die nicht an den Regelschulen gelehrt werden. Theater hat auch einen besonderen Platz in dem Lehrplan der Waldorfschulen. Außer der getrennten Kunsterziehung ist die Kunst ein Mittel des Ausdrucks in jedem Schulfach. Zudem bemühen sich die Lehrer, Künstler zu sein, die die ganze Lern- und Lehrsituation zu einem kreativen und künstlerischen Akt verwandeln können (Paalasmaa 2009: 77).

#### **4. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES WALDORF-FREMDSPRACHENLERNENS**

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen und ideologischen Leitgedanken, die hinter der waldorfpädagogischen Fremdsprachendidaktik stecken, vorgestellt. Dabei handelt es sich vor allem um Steiners Anschauungen zur Sprachwissenschaft, zum Wesen und zur Besonderheit der Sprache. Des Weiteren wird sowohl die anthroposophische Auffassung des Sprachenlernens, d.h. die menschenkundliche Voraussetzung für den Fremdsprachenerwerb als auch das Fremdsprachenlehren nach Steiner präsentiert.

Es ist hier zu erwähnen, dass es mehrere Forscher und Verfasser gibt, die sich mit den Gedanken Steiners und mit dem Thema Waldorf-Fremdsprachenlernen beschäftigt haben. U.a. Erhard Dahl, Christoph Jaffke, Alain Denjean, Tobias Richter, Johannes Kiersch, Dorothee von Winterfeld, Peter Lutzker, Alec Tempelton, Martin Rawson, um nur einige zu nennen, haben das Thema intensiv studiert und im Laufe der letzten Jahrzehnte auch mehrere Bücher und Artikel darüber veröffentlicht<sup>18</sup>. Daneben gibt es ein internationales Institut namens Anthropos<sup>19</sup>, das eine Zeitschrift für Völker- und Sprachkunde herausgibt. Kritische Standpunkte und Gegenmeinungen zum Thema findet man z.B. in den Artikeln und Leserbriefen der waldorfpädagogischen Zeitschrift *Erziehungskunst*<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Formenzeichnen ist ein eigenes Fach, das während der ersten Schuljahre unterrichtet wird. Es geht um das Erleben der verschiedenen Formen im Raum, in der Bewegung und auf dem Papierblatt. Das Ziel ist den Formsinn des Kindes zu wecken. Später geht es weiter zu Symmetrieübungen und Geometrie. (Richter 2003: 439-441)

<sup>18</sup> Eine umfangreiche Literaturliste zu oben erwähnten Autoren ist z.B. unter <http://www.waldorfdaf.info/deutsch-woche.htm> zu finden

<sup>19</sup> Siehe [www.anthropos.eu](http://www.anthropos.eu)

<sup>20</sup> Siehe z.B. unter <http://www.erziehungskunst.de/artikel/leserbriefe/die-fremdsprachen-gehoren-auf-den-pruefstand/>

Ich interessiere mich vor allem für die ursprünglichen Ideen Steiners zur Sprache und zum Sprachenlernen. Als nächstes werde ich mich sowohl auf Werke einiger der oben genannten Verfasser als auch auf die originalen Schriften Steiners stützend, seine Anschauungen zum Wesen der Sprache, zur Sprachwissenschaft, zum Spracherwerb und Fremdsprachenlernen beleuchten.

#### 4.1 Rudolf Steiners Ideen zur Sprachwissenschaft

Steiner hat mehrere Vorträge über die Sprache gehalten, u.a. 6 Vorträge in Stuttgart 1919-1920, für die Lehrer der ersten *Freien Waldorfschule*, die als Buch *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen*<sup>21</sup> herausgegeben ist. Die Vorträge (2, 4, 9, 10) sind auch im Werk *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches* (1966) zu lesen. Einen grundlegenden Aufsatz über das Thema *Sprache und Sprachgeist* schrieb er 1922 und in dem Vortrag *Anthroposophie und Sprachwissenschaft* 1922 hat er auch seine Gedanken über die Sprache und die Linguistik dargestellt.

Die Umbildungskräfte der Sprache und ihr Verhältnis zum geistigen Leben standen im Mittelpunkt von Steiners Interesse. Zur Sprachgeschichte und -entwicklung hat Steiner eine ganz eigenartige und esoterische Anschauung. Er spricht vom "Sprachgenius" oder "Sprachgeist" des einzelnen Menschen und des ganzen Volkes als eine unbewusste Sprachbildungskraft. Er interessierte sich für den Metamorphosenweg der Sprache und für Sprachgeologische Schichten und betrachtete die sprachgeschichtlichen Erscheinungen als Beispiele für eine Entwicklung der Volksseelen. Steiners Ansicht nach sollte die Aufmerksamkeit der Sprachforschung mehr in Richtung der Erlebnisebene bzw. seelischer Prozesse gelenkt werden, sowie auf (träumendes, schlafendes) Bewusstsein, Gefühls- und Willensleben des Menschen oder der Menschheit, als auf die unmittelbare, beschreibbare (lexikalische, grammatische) Erscheinungsebene. Laut Steiner wäre es wichtig die Verwandlung der Gefühlswelt zu studieren, wenn man nicht materialistische Sprachwissenschaft betreiben will (Steiner 1970: 59). Steiner beschäftigte sich sowohl mit den inneren Zusammenhängen der europäischen Sprachen als auch mit dem Wirklichkeitssinn und Empfindungswandel in der Sprache. Für ihn ist "nicht die Beschreibung des *Gewordenen* aufgrund äußerer Beobachtungen [...] hier das erste, sondern die innerseelische Beobachtung des *Werdens* sprachlicher Phänomene." (Kiersch 1992: 20).

---

<sup>21</sup> Rudolf Steiner Online Archiv: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/299.pdf>

In Anlehnung an die Metamorphosenlehre Goethes und an seine eigene anthroposophische Geistesforschung entwickelte Steiner eine Art anthropologisch-empirische Sprachwissenschaft über die Sprachentwicklung in der Geschichte der Menschheit. Er meinte auch, dass das *Leben* der Sprache der eigentliche Gegenstand der Sprachforschung sein sollte und um an diesen Gegenstand heranzukommen ein besonderer Bewusstseinsprozess notwendig sei (Kiersch 1992: 20). Er interessierte sich sehr für den Bedeutungswandel der Wörter im Laufe der Zeiten. Mehr als für die bloße Wortetymologie interessierte er sich für den gewissen, unterbewussten Zusammenhang, der in älteren Zeiten der Sprachbildung zwischen dem Lautlichen und dem Sinn geherrscht hat (Steiner 1970: 27). Er war auch besonders interessiert an den von Lauten (Vokalen und Konsonanten) geschaffenen inneren und äußeren Vorgängen im Menschen. Aus den persönlichen Beobachtungen und Forschungsergebnissen in diesem Bereich wurde auch die Bewegungskunst Eurythmie, *die Offenbarung der sprechenden Seele*<sup>22</sup>, entwickelt. Steiner betrachtete *Eurythmie als sichtbare Sprache und Gesang*<sup>23</sup>.

#### 4.2 Wirklichkeit der Sprache

*”So muß man zurückgehen zu dem, was als das gefühlte Element im Sprachbilden drinnen ist.”* (Steiner 1970: 28)

Ausgangspunkt für Steiners Sprachtheorie ist die Tatsache, dass das innere Seelische seinen Ausdruck im äußerlich Sprachlichen findet. Er meint, dass die Art wie wir heute zur Sprache stehen, sehr abstrakt sei. *”Es hat sich das lebendige Empfinden für das, was in der Sprache und in der Sprachempfindung liegt, sehr abgestumpft”* (Steiner 1970: 65). Früher in der Sprachentwicklung war sie konkreter als man im Laut noch das Seelische, das man ausdrücken wollte, fühlen konnte. Nach seiner sprachwissenschaftlichen Auffassung geht es darum, dass man zurück zu dem gehen muss, was als das gefühlte Element im Sprachbilden enthalten ist. Er ist der Meinung, dass die Sprache mehr und mehr zu einem unbewussten Willenselement geworden ist und allmählich aus dem Konkreten in das Abstrakte herausgetreten sei. (Steiner 1970: 27-29) Er veranschaulicht in *Geisteswissenschaftlichen Sprachbetrachtungen* durch zahlreiche Beispiele wie das *Leben* oder der *Genius* der Sprache, bzw. das Wort aus der lebendigen Einfühlung in dem Sprachgeist, zu erfassen sei.

<sup>22</sup> Werk Steiners: 1980. Eurythmie. Die Offenbarung der sprechenden Seele. Dornach.

<sup>23</sup> Werke Steiners: 1984. Eurythmie als sichtbarer Gesang /: 1990 Eurythmie als sichtbare Sprache. Dornach.

Es ist nur ein künstlerischer Zusammenhang, den die lexikographische Übersetzung bietet; weil zuerst der Sprachgenius verfolgt werden muss, der eigentlich etwas anderes meint, als was unmittelbar wiedergegeben werden kann. Wir sagen im Deutschen *Kopf* = *tête*, *testa* im Romanischen. Warum sagen wir im Deutschen *Kopf*? Aus dem einfachen Grunde, weil wir im Deutschen einen plastischen Genius haben, weil wir das Runde bezeichnen wollen. Denn *Kopf* hängt mit *kugelig* zusammen, und wir sprechen im Grunde von demselben sprachbildenden Element her, wenn wir vom *Kohlkopf* sprechen und vom *Menschenkopf*. *Kopf* bezeichnet das *Rundliche*. *Testa* hängt aber zusammen mit der inneren Wesenheit des Menschen, mit dem *Testieren*, *Bezeugen*, *Feststellen*. So muß man Rücksicht nehmen, daß aus den verschiedenen Gesichtspunkten her die Dinge bezeichnet werden...wenn man versucht, allmählich zurückzukommen zu älteren Gestalten, die sich innerhalb der Wortbildung vollziehen...man würde zuletzt zurückkommen zu jenem Stadium des sprachlichen Genius, wo er in der Lage ist, im Laute selber den Geist zu empfinden. (Steiner 1970: 28)

Kiersch (1992: 23) erläutert, dass es in diesem Beispiel nicht um eine etymologische Beziehung geht. Sprachgeschichtlich gesehen ist das neuhochdeutsche Wort *Kopf* vom althochdeutschen *kopf*, *chyph* = *Becher* abgeleitet und frz. *tête* und ital. *testa* stammen wiederum vom lateinischen *testa* = *irdenes Geschirr*, *Topf*, *Urne*. Das *Bezeugen*, *Testieren* ist nicht unmittelbar stammverwandt, sondern klingt nur mit an. (Kiersch 1992: 23). "Das einführende Auffassen des Gesamtcharakters der fremden Sprache macht dann für ein feineres Sprachempfinden die Anklänge hörbar, auf die es für das Erfassen des 'Erlebniskomplexes' ankommt, in diesem Fall die Beziehung zu *Testieren*, *Bezeugen* von lat. *testis* statt zu dem etymologisch 'korrekten', aber nicht mehr fühlbaren lat. *testa* = *Topf*." (Kiersch 1992: 23)

Ein weiteres Beispiel der von Steiner vorgegebenen Etymologie, die nicht immer der gewöhnlichen Etymologie entspricht, sondern zur empfundenen Verbindung mit der Sprachgeistigkeit führt, wird von Denjean (2000: 25) dargestellt. Es geht hier um den Ursprung der lateinischen Wörter *oratio*, *negotior* und des französischen *sortir*:

*Oratio* -so Steiner- stamme geistig betrachtet aus einer Imagination, aus einem Bild: *os* (der Mund) und *ratio* (die Vernunft) und bedeute zwar die Rede, meine aber die Vernunft des Mundes; *negotior* werde aus *nec ego otior* = Ich bin nicht müßig gebildet, und *sortir* (herausgehen) bilde sich aus: < *se-hors-tirer* > = sich herausziehen. So könne man weiter die Worte in ihre Laute zerlegen und neue, noch tiefere Werte entdecken. Schließlich komme man zur Eurythmie, die als Fach in jeder Waldorfschule besonders gepflegt wird. (Denjean 2000: 25)

Laut Steiner besteht der Sprachgenius aus dem Lautbestand und der Vorstellung und diese beiden sind ursprünglich, auf den primitiven Stufen der Sprachbildung, im subjektiven menschlichen Wesen und Erleben innig miteinander verbunden gewesen. Danach trennten sie sich, und der Lautbestand ging hinunter ins Unterbewusste und der Vorstellungsbestand ging hinauf ins Bewusste. Wenn man zurück in der Sprachentwicklung geht, merkt man, dass die originalen Formen der Sprachbildung uns in das Tatsächliche hinausführen. Also da ist ein feiner Wirklichkeitssinn vorhanden wo

die Leute auf dieser Stufe leben, da sie innig mit den Gegenständen (was in den Dingen ist und vorgeht) zusammenleben. Steiner meinte, dass sobald dieses innere Zusammenleben aufhört, vernebelt sich auch gewissermaßen der Wirklichkeitssinn und was in der Sprache zum Ausdruck kommt, leben die Leute in einem Unwirklichen. (Steiner 1970: 67-68)

Kiersch (1992: 20, 22) nennt die Forschung Steiners "Sprachforschung für Bedeutungslinguistik" oder "Psychologische Sprachwissenschaft". "Es geht bei all diesen Bemühungen darum, die – wie Steiner im Jahre 1922 zusammenfassend formuliert – 'ursprüngliche konkrete, frische, anschauliche Bedeutung' der Wörter zu erleben. Darin liegt ein Weg zur eigentlichen 'Wirklichkeit' der Sprache." (Kiersch 1992: 23)

"Wir haben für vieles nicht mehr jene Sprachzusammenhänge, die das ursprüngliche Zusammengehören von Empfindungsnuancen und Lautbeständen zum Ausdruck bringen" (Steiner 1970: 65). Er meint, dass wir heutzutage keine große Möglichkeit haben, mit unserem abstrakten Denken hinunterzugreifen auf das Lautliche, weil das Lautliche gar nicht mehr zu fühlen sei. Trotzdem, oder eben deswegen, sollte man versuchen, den Unterschied zwischen der abstrakten und der konkreten Art aufzufassen. (Steiner 1970: 27, 29)

Steiner schreibt in dem Aufsatz *Sprache und Sprachgeist*: "Je abstrakter das unmittelbare Spracherleben wird, desto mehr werden die Seelen der Menschen voneinander geschieden.... Es sollte ein wichtiges Element der sozialen Pädagogik werden, den Sprachgeist in den Sprachen wieder zu erwecken." (Steiner 1922)

### **4.3 Menschenkundliche Voraussetzungen für den Fremdspracherwerb**

Die anthroposophische Auffassung für das Sprachenlernen stützt sich auf die Entwicklungspsychologie und auf die Ansicht Steiners, in der der Mensch aus vier Wesensgliedern besteht (dem physischen Leib, dem Lebensleib, dem Astralleib und dem Ich). Die Entwicklung des jungen Menschen (physiologische, psychologische und geistige Reifungsprozesse) geht in Perioden von dreimal sieben Jahren vor sich (0-7, 7-14, 14-21). Im Folgenden werden die drei altersgemäßen Entwicklungsphasen erläutert.

### **4.3.1 Das erste Jahrsiebt (0-7)**

In dem ersten Jahrsiebt 0-7 hat das Kind eine besonders intensive Sinnestätigkeit. Seine Reaktionen auf die Sinneserlebnisse werden auch nicht viel gefiltert. Alles was es in der Umgebung gibt, ahmt das Kind mit seinem ganzen Wesen nach. Alle Entwicklungsprozesse des kleinen Kindes (Gehenlernen, Sprechenlernen, Denkenlernen) sind von Vorbilderfahrungen abhängig, und basieren auf der Fähigkeit der Nachahmung (Richter 2003: 42). Paalasmaa (2009: 56) betont, dass die Umgebung mit all ihren Farben, Formen und Menschen einen großen Einfluss auf das Kleinkind hat – also die Art und Weise, wie wir sprechen, uns benehmen, und uns den Kindern gegenüber verhalten.

Während dieser Periode entsteht die ganze physische Strukturebene, Bildung der Knochen, Sinnesorgane und Nervenbahnen. Rudolf Steiner entdeckte in diesen organbildenden Kräften auch die Grundlagen für das spätere Lernen. Im Laufe des ersten Jahrsiebtes, laut Richter (2003: 42), "beginnt das Kind 'das allgemeine Modell' sich unter dem Einsatz der im Willen tätigen Individualität zu differenzieren". Außer der Nachahmung und dem Spiel hat Steiner Wärme, Freude, Wohlgefallen, und die Bedeutung der bedingungslosen Liebe während dieser ersten Entwicklungsphase hervorgehoben. Von den drei Seelensfähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen lautet das Motto dieser Periode: "Ich will" (Paalasmaa 2009: 56).

Während dieser Periode basiert die Sprachentwicklung auf der unmittelbaren Sinneswahrnehmung und der an Bewegung gebundenen unreflektierten Gewohnheit. Weil die Sprachorgane des Kindes noch im ungeformten, plastizierbaren Zustand sind, kann die Aussprache und Melodie einer Sprache gut erreicht werden. Das Kind ist sich seines Sprechens nicht bewusst, nimmt aber mit müheloser Leichtigkeit die feinsten Schattierungen der Intonation, die Mimik und Gestik des Sprechers auf. Das Sprachenlernen in dem ersten Jahrsiebt erfordert noch keinerlei intellektuell-kognitive Anstrengungen. Das Sprachenlernen, egal ob Muttersprache oder Fremdsprachen, geschieht nach Nachahmung und Vorbild, wie von selbst. (Kiersch 1992: 35-36)

### **4.3.2 Das zweite Jahrsiebt (7-14)**

Das zweite Jahrsiebt 7-14 beginnt durch den Zahnwechsel, der als das Kennzeichen für die Schulreife des Kindes gilt. Markierend in diesem Alter ist, dass sowohl Gedächtnis- und Vorstellungskraft als auch Emotionen eine große Rolle spielen. Das Fühlen ist



jedoch im Brennpunkt dieses Entwicklungsabschnittes. Das Kind hat ein Verlangen nach phantasieanregenden Darstellungen, die innere Empfindungen und anschauliche Vorstellungen hervorrufen, und beim Lernen machen alle rhythmischen Wiederholungen ihm viel Freude (Richter 2003: 44). Zu diesem Alter gehören Einbildungskraft und märchenhafte Bildhaftigkeit, die auch absichtlich im Unterricht aktiviert und unterstützt werden (Paalasmaa 2009: 57). Nach Richter (2003: 44) können Klassenlehrer sehr viel am Kind bewirken, wenn sie zu diesem Zeitabschnitt ihren Unterricht künstlerisch ausstatten, und durch Bilder das Kind ansprechen. Dabei meint er nicht nur sichtbare Bilder, sondern auch verbale Bilder und Sinnbilder, die anschauliche Vorstellungen hervorrufen.

Nach Richter (2003: 45) erlebt das Kind mit etwa neun Jahren eine wichtige innerliche Wende, in der es zum ersten Mal eine stärkere Trennung zwischen sich und der Welt empfindet. Die Autorität des Lehrers flacht sich allmählich ab mit der realen Weltbegegnung des Kindes und erste Einsamkeitserfahrungen sind die Folge. Diese Absonderung sollte von Lehrern und Erziehern berücksichtigt werden, damit man das heranwachsende Kind methodisch 'in Sicherheit' dadurch begleiten kann (Richter 2003: 45). Paalasmaa (2009: 57) dagegen ist der Ansicht, dass es wichtig sei, dass der Lehrer noch als eine vertrauenserweckende Autorität auftritt, auf die das Kind sich als emotionelles Einzelwesen verlassen kann.

Während dieses Jahrsiebtes sind die Lehrer bestrebt ihre Unterrichtsinhalte kreativ, lebendig und möglichst bildhaft zu gestalten, weil das Kind noch nicht in der Lage ist, abstrakt und begrifflich zu denken. Das Motto für das zweite Jahrsiebt lautet: "Ich fühle" (Paalasmaa 2009: 57).

Wenn das Kind in das zweite Jahrsiebt kommt, werden die früher auf den Körperbau gerichteten Energien frei und richten sich neu auf das seelische Innenleben, das sich während dieser Zeit entfalten wird. Während dieser Phase sollte die Fremdsprache also nicht intellektuell-kognitiv, sondern mehr vom Gemüt aus angesprochen werden. Sie sollte direkt an die Sinneserfahrung des Kindes gerichtet sein. Im Folgenden eine Veranschaulichung von Denjean (2000: 30):

Wenn also dem Kind ein Wort oder eine Wortfolge beigebracht wird – sagen wir im einfachsten Falle: Tisch, Fenster -, so wird dieses <Tisch> nicht an das deutsche Wort angeknüpft, sondern an den wirklichen Tisch, oder das <Fenster> an das richtige Fenster. Unmittelbar in Heranbringung an die Sache, an die Gegenstände, wird die fremde Sprache beigebracht.

Im zweiten Jahrsiebt kommen Phantasie- und Gedächtnisfähigkeiten im Kinde neu und reich vor, wodurch sich auch seine Beziehung zur Sprache verändert. Ein 'geschützter seelischer Raum' ist zu diesem Zeitpunkt nötig zu bilden, in dem das Kind seine neu erscheinenden Fähigkeiten spielerisch proben kann. Sprachenlernen ist durch künstlerisches Genießen und neues Weltverhältnis geprägt. Alles Rhythmische, Musikalische und Spielerische begünstigt das Fremdsprachenlernen. Formulierungen durch Wortspiele, sprachliche Parodien, 'Geheimsprachen' u.a. finden die neun- bis elfjährigen Kinder inspirierend (Kiersch 1992: 36).

Die moderne Fremdsprachendidaktik unterscheidet zwischen Erst- und Zweitsprachenerwerb, aber Steiner differenziert sie nicht so stark voneinander. Wenn die Sprache an die Sinnessphäre gebunden wird, geht es hier beinahe um den gleichen Prozess. Und die Anstrengung eines Fremdsprachenlehrers während dieser Zeit ist, diese Sinnessphäre des schlafenden Bewusstseins im Kind zu erreichen (Denjean 2000:30). Das, was wir heutzutage als *kognitives* Verfahren benennen, wird in der Waldorfschule erst in der dritten Teilphase des zweiten Jahrsiebts von dem Lehrer eingesetzt (Kiersch 1992:45). Gegen das zwölfte Lebensjahr, wenn die Fähigkeit des kausalen Denkens erwacht, benötigt es von dem Lehrer eine achtsame Überleitung aus einer dem Kinde zunächst bekannten anschaulich-imaginativen Sprachwelt in die Welt des abstrakten Begriffs. (Kiersch 1992:45)

### **4.3.3 Das dritte Jahrsiebt**

Das dritte Jahrsiebt 14-21 fängt an mit der Pubertät und ist physiologisch durch die Ausbildung der Fortpflanzungsfähigkeit gekennzeichnet. In dieser Entwicklungsepoche liegt der erzieherische Schwerpunkt in der Denkfähigkeit des heranwachsenden Menschen. Die Fähigkeit des kausalen, abstrakten und kritischen Denkens soll gefördert werden. In diesem Entwicklungsabschnitt des intellektuellen Denkens geht es um die Entfaltung der eigenen Urteilskraft und den freien Verstand des Individuums. Vieles, was der Jugendliche früher als selbstverständlich genommen hat, fordert jetzt eine individuelle Stellungnahme heraus. Während dieser Phase sucht und entwickelt der Jugendliche ein neues Verhältnis zu sich selbst und zu den anderen um sich herum. Er muss sich neu in der Welt orientieren, und auch den Zugang zur eigenen Entschlusskraft und Gestaltungsfähigkeit entdecken (Richter 2003: 46-47). Die zunehmende Unabhängigkeit des Denkens und das wechselhafte innere Gefühlsleben des Adoleszenten stellen auch den Erziehern neue Herausforderungen. Nach Paalasmaa

(2009: 58) wird bei der Bildung der Denkfähigkeit der Wert der Wahrheit unterstrichen. Auf die Wahrheitsmäßigkeit, die Entwicklung des eigenen Urteilsvermögens sowie die Lebendigkeit und Folgerichtigkeit des Denkens ist beim Unterricht abzielen. Mittlerweile wird das Lernen viel unabhängiger, analytischer und selbstgesteuerter. Von den drei Seelensfähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen lautet das Motto dieser Periode: "Ich denke" (Paalasmaa 2009: 58).

In dem dritten Jahrsiebt (14-21) dagegen ist ein 'wissenschaftlicher' Sprachunterricht sinnvoll. Zwei wichtige neue Fähigkeiten, persönliche Phantasie und eigenes kritisches Urteil, entfalten sich in dieser Altersstufe. Das Verhältnis zur Sprache verändert sich wieder. Unwägbarkeit mit der (Fremd)Sprache, modischer Jargon, absichtliche Verstöße gegen Normsprache und guten Ton, bisweilen auch völliges Schweigen treten auf. Der junge Mensch will selbst herausuchen und finden, was er für wahr hält. Als Unterrichtsmethode wird die Welt des Dramas sachdienlich und gewinnbringend sein. (Kiersch 1992: 36-37)

In Bezug auf Sprachunterricht stellte Steiner dar, dass der methodische Weg in den drei Jahrsiebten durch das *Gestalten* (1.Js.) und *Beschreiben* (2.Js.) auf das *Erklären* (3.Js.) geht. In der sprachlichen Entwicklung sei die Heranbildung eines richtigen *grammatischen* Gefühls (vor dem eigentlichen Grammatikunterricht!), eine Schulung des *rhetorischen* Gefühls, und bis zur Pubertät die Entwicklung der praktischen Sprachbehandlungsfähigkeit bzw. das *dialektische* Element der Sprache, förderlich (Kiersch 1992: 45). Darüber hinaus sind die Qualitäten und Phasen des *Wollens*, *Fühlens* und *Denkens* sowie die der bis ins Geistige hinein metamorphosierten Lebens- und Wachstumskräfte des menschlichen Organismus, *Intuition*, *Inspiration* und *Imagination*, im Fremdsprachenunterricht mitzubersichtigen<sup>24</sup> (Denjean 2000: 186-187). Steiner formulierte seine Gedanken über die Entwicklungsstufen des Spracherwerbs folgendermaßen aus:

Dasjenige, was uns nach und nach für die Sprache aufgehen muss, das ist zuerst ein Gefühl für das im Leben selbst liegende *Richtige* der Sprache, ein Gefühl für die *Schönheit* der Sprache, dann ein Gefühl für die *Macht*, die man durch die Sprache im Leben hat (Kiersch 1992: 45-46).

---

<sup>24</sup> Steiners Definitionen und Ausführungen der verschiedenen menschlichen Wesensglieder, Lebenskräfte und Qualitäten findet man u.a. im Werk *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*.

#### 4.4 Fremdsprachenlehren nach Rudolf Steiner – seine Gedanken über Fremdsprachenunterricht

Bei der Begründung der ersten Waldorfschule 1919 legte Rudolf Steiner in dem Lehrplan fest, dass alle Kinder vom ersten Schuljahr an zwei lebende Fremdsprachen lernen sollten. Und dieser Grundsatz wird heute noch an allen Waldorfschulen überall in der Welt praktiziert<sup>25</sup>. Dabei ging es um seine Überzeugung, dass "nicht bloß der äußere Gesichtskreis, sondern dass die Reichhaltigkeit des inneren Lebens, des Seelenlebens besonders, durch diesen Sprachunterricht wesentlich gefördert wird [...] Es sei von einer tiefgehenden Wirkung in Bezug auf das Lebendig- und Aufmerksamwerden der Kinder, in Bezug auf das Wachwerden der Seelen, wenn man versuche, fremdsprachlichen Unterricht gerade an kleine Kinder heranzubringen" (Jaffke 1984: 674). Für Steiner spielte es keine Rolle, welche Fremdsprachen den Schulanfängern unterrichtet werden, entscheidend aber war, dass überhaupt welche gelehrt werden. Seiner Ansicht nach verwurzelt sich die aufgenommene Muttersprache tief in dem menschlichen Leib, Seele und Geist, " [...] wonach der Mensch hingenommen wird von der Art und Weise, wie sich seine Muttersprache in ihm auslebt" (Jaffke 1984: 674). Laut Steiner haben Fremdsprachen dagegen eine unterschiedliche Wirkung auf den Menschen und offenbaren das Menschliche in einer ganz anderen Art. "Jede Sprache wirkt durch ihre eigenen Laute, Rhythmen und die Art ihrer Intonation in anderer Weise auf die Kinder, und dadurch, dass von Anfang an zwei Fremdsprachen zugleich erlernt werden, wird jede Einseitigkeit vermieden" (Jaffke 1984: 674-675).

##### 4.4.1 Gedächtnislehre

Was zu dem Fremdsprachenlernen in der Waldorfschule hinzukommt: Kaum ist ein Bereich der pädagogischen Menschenkunde Rudolf Steiners so wichtig wie die Gedächtnislehre. Seine Behauptung war, dass alles Erinnern kein bloßes Zurückholen gewissermaßen geordneter oder gespeicherter Vorstellungen sei, sondern ein erneutes *Wahrnehmen*. Er definierte zwei unterschiedliche Arten des Erinnerns, das *imaginative* und das *mechanische* Gedächtnis, und ein gesunder und wirksamer Schulunterricht sollte die beiden Arten miteinander ins Gleichgewicht bringen. Bezüglich des Lernens stellt er auch die *lebendigen / beweglichen* Begriffe den *skelettartigen / toten* Begriffen gegenüber. Laut Steiner rufen rein mathematische, mechanische, und ähnliche

---

<sup>25</sup> In Finnland sind das meistens Englisch und Deutsch oder Schwedisch und Russisch oder Deutsch und Swedisch.

Denkprozesse ein automatenhaftes Gedächtnis hervor und ein solches Gedächtnis habe eine schwächende Wirkung auf die Selbständigkeit: "Man selbst ist es dann nicht mehr, der die Dinge erinnert, sondern die Dinge nehmen einen in Anspruch, man wird Automat." (Kiersch 1992: 53-54)

Steiner hat auch viel Wert auf den gesunden Rhythmus, im Wechsel von Erinnern und Vergessen, gelegt. Der Rhythmus entspreche dem natürlichen Rhythmus von Schlafen und Wachen, und seiner Ansicht nach werden durch Störungen dieses Wechselrhythmus Kinder darin aufgehalten, sich in Freiheit mit dem empfangenen Lernstoff zu verbinden (Kiersch 1992: 55). Nach Kiersch (1992: 55) wird also ein waldorfpädagogisch fundierter Unterricht " [...] dafür sorgen, dass ein gesunder Wechsel von Erinnern und Vergessen eintreten kann, wie er dem rhythmischen Verlauf aller Lebensprozesse entspricht."

Steiner hatte die Idee der Dreigliederung des Seelenlebens in das Denken (bewusstes), Fühlen (träumendes) und Wollen (schlafendes). Diese Ebenen haben auch entsprechende Korrelate in seiner Gedächtnislehre. Er sprach von dem Zusammenhang von Wahrnehmen, Verstehen und Erinnern in Angesicht der Dreigliederungsidee. Um dem Gedächtnis aufzuhelfen, sollten die Waldorflehrer darauf achten – so Steiner - "den rechten Pulsschlag zu halten zwischen dem bloßen Zuhören und Selbstarbeiten des Kindes" (Kiersch 1992: 56). Vorzugsweise pointierte er wie sich der Gedächtnisprozess vom Gefühlsleben her anzünden und aktivieren lässt. Man soll auf 'Gefühlsbegleiterscheinungen des Unterrichtes' achtgeben, in dem man dafür sorgt, dass Humor und Traurigkeit, Erwartungen und Entspannungen, die motivierende Wirkung des Halbbekanntes oder Unbekanntes während der Stunde auftauchen. Gefühlsregungen dienen als wesentliche Erinnerungshilfen. Steiner war der Ansicht, dass der Bezug zum Menschen auch immer in allem gesucht werden sollte: "In dem Sie die Dinge von der Welt auf den Menschen beziehen, bringen Sie sie immer an die Gefühlssphäre heran. Und das ist so wichtig" [...] "Begriffe belasten das Gedächtnis; Anschaulich Künstlerisches bildet das Gedächtnis; Willensanstrengung, Willensbestätigung befestigt das Gedächtnis" (Kiersch 1992: 56).

#### **4.4.2 Sprachökonomie**

Da Steiner die Begriffe wie Volksseele, Geist oder Genius der Sprache und die Einwirkung der verschiedenen Laute im menschlichen Organismus für reale und

wichtige Vorgänge und Erscheinungen hielt, ist es auch natürlich, dass in seinen Kommentaren zum Fremdsprachenunterricht der schöpferische Aspekt und das feinere Sprachempfinden bzw. das einführende Auffassen des Gesamtcharakters der fremden Sprache eine große Rolle spielen. In seinen Vorträgen spricht er unter anderen Aspekten von der *Ökonomie* des Fremdsprachenunterrichts. Das Aufhaltendste für den fremdsprachlichen Unterricht sei das Übersetzen aus der eigenen Sprache in diese Fremde (Steiner 1966: 125). Statt des Übersetzens und Zurückübersetzens sollte "[...] mehr gelesen werden, und es sollten viel mehr die eigenen Gedanken in der fremden Sprache zum Ausdruck gebracht werden" (Steiner 1966: 125). Seiner Ansicht nach tun die Fremdsprachenlehrer gut daran, wenn sie fürs erste darauf sehen, dass das Kind ordentlich, der Aussprache gemäß, die Lesestücke vorlesen kann und danach frei, mit eigenen Worten, den Inhalt des Lesestückes zu erzählen versucht. Durch die Wiedergabe merkt man dann, wo etwas ausgelassen oder nicht verstanden wird. (Steiner 1966: 126) Er war auch der Meinung, dass es bei dem Fremdsprachenunterricht vermieden werden sollte, "[...] zuerst das Lesestück zu behandeln und nachher die Sprache zu atomisieren, zu zerzausen" (Steiner 1966: 126, 128).

Nach meinem Verständnis war für Steiner die Entwicklung der Fähigkeit für ein ganzheitliches gefühlsmäßiges Sprachempfinden der Zweck und Sinn des Fremdsprachenunterrichts. Nach seiner Anschauungsweise ist das Kind nicht pedantisch in Satzlehre und Logik zu unterrichten, sondern die Seelenverfassung des Kindes in ihrer Gänze sollte in eine solche Richtung geführt werden, in der dem Kind ökonomisch beigebracht wird, was es schon in der Seele hat, also auf eine Weise schon weiß oder gelernt hat. Darüber hinaus sollte Grammatikunterricht immer mit der praktischen Lebenslogik verknüpft sein. (Steiner 1966:127-128) Seiner Meinung nach sollte es versucht werden, möglichst in Selbstständigkeit das Grammatikalische sich entwickeln zu lassen. Lehrer sollten aber absichtlich schon von Anfang an versuchen, sich mit solchen Sätzen im Unterricht zu befassen, die gerade daraufhin gebildet sind, die eine oder andere sprachliche Regel zur Anschauung zu bringen. Zudem legte Steiner (1966: 128-129) auch viel Wert auf die lyrische Seite der Sprache. Der Fremdsprachenunterricht sollte laut ihm sowohl dem realen Leben entnommene Sätze, als auch auf die gute Aussprache zielende mehr 'lyrische' Sprachübungen, die auf das Wesen des Sprachlichen selbst Rücksicht nehmen, beinhalten. Ein Mittelweg zwischen diesen beiden Extremen wäre bedenkenswert. (Steiner 1966: 128-129)

Eine Empfehlung von Steiner, die viel zur Ökonomie des Fremdsprachenunterrichts beiträgt, ist das Verfahren, in dem die Kinder sich zuerst gefühlsmäßig die Regeln einprägen und die Beispiele schrittweise dann fallen lassen. Die Beispiele sollte man nicht in dem Heft aufschreiben, nur die Regeln, sonst prägen sie sich zu stark die Form der Beispiele ein (Steiner 1966: 129). Sie sollten eigene, der Regel entsprechende, Beispiele selbst entdecken. Es geht doch bei dem *lebendigen* Fremdsprachenunterricht um die Umsetzung der eigenen Gedanken in die fremde Sprache. Das Niederschreiben unterstützt das Gedächtnis, wenngleich dieses nicht zweckdienlich sei. Damit meint Steiner, dass das fremdsprachliche Material nicht in die "gewohnheitsmäßigen träumerischen Zustände hinuntergehen soll, sondern immer im vollbewussten Leben spielen soll" (Steiner 1966: 130). Darüber hinaus hält er für wichtig, dass der Grammatik- und Satzlehreunterricht vorwiegend im Gespräch verläuft. Seine Stellung zu Büchern über Grammatik und Satzlehre war ziemlich deutlich. Steiner war der Meinung, dass die Beispiele im Unterricht eigentlich nur besprochen werden sollten, nicht aufgeschrieben werden sollten und vor allem selbst ausgedacht und erfunden werden sollten. In den Büchern stehen zwar Beispiele fertig und niedergeschrieben. Für das lebendige Sprachverständnis und den Sprachgebrauch sei es von Bedeutung, dass nur die Regeln der Grammatik in dem Heft stehen (Steiner 1966: 130).

Steiner war auch der Ansicht, dass mehrere Sprachen gleichzeitig, nebeneinander in einem Klassenraum unterrichtet werden könnten. Sprachökonomisch gesehen wird viel 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 andern Sprache und von einem dritten Schüler in der dritten Sprache entwickeln lassen könnte. Es würde dann die eine Sprache die andere im reichen Maße unterstützen [...] Man lernt als Schüler etwas viel besser, wenn man die Anwendungsweise dafür nach verschiedenen Richtungen hin in der Seele hat" (Steiner 1966: 133-134).

In seinen Beispielen für den fremdsprachlichen Unterricht geht es nicht darum, dass man als Lehrer ausführliche grammatische Erklärungen den Kindern beibringen kann, sondern mehr darum, dass man immer dazwischen einige grammatische Tatsachen anschlägt (z.B. beim deutschen Satz können wir fast nie das *ich* auslassen, beim lateinischen Satz ist das *ich* schon im Verbum drinnen (Steiner 1966: 134)), "so dass der Schüler ein gewisses Gefühl dafür bekommt; dann geht von diesem Gefühl etwas aus, was als lebendige Fähigkeit wirkt, um anderes in der Grammatik zu begreifen. Und das bitte ich Sie aufzunehmen und recht viel durchzudenken: daß man in der Lage ist, wenn

man regsamen, lebendigen Unterricht betreibt, während des Unterrichtens sich die Fähigkeiten zu erzeugen, die man dann im Unterricht braucht” (Steiner 1966: 134).

#### **4.4.3 Wichtigkeit des mündlichen Ausdrucks**

Steiners Anschauung nach (1966: 138-139) ist ein gewisses Betreiben des fremdsprachlichen Unterrichts schon von den ersten Schulstufen an nötig. Für dieses Lebensalter muss das Fremdsprachenlernen vor allem Sprechenlernen sein. Die fremde Sprache sollte so behandelt werden, dass die Kinder sie sprechen lernen. Erst auf der zweiten Stufe, vom 9. Jahr bis etwa zum 12. Jahr, ist das Kind in der Lage, sich der Grammatik bewusst zu werden und sie in sein sich ausbildendes Selbstbewusstsein hinein aufzunehmen. Erst nach dem 12. Jahr ist das Kind reif genug, sich die Satzlehre einzuprägen. Davor geschieht das Fremdsprachenlernen mehr auf instinktive Weise (Steiner 1966: 138-139). Es sollte also nicht verpasst werden, in dem Fremdsprachigen möglichst bald mit dem Ausüben der Konversation zu beginnen. Sich miteinander in der betreffenden Sprache zu unterhalten und diese Konversation als Lehrer nur zu leiten, bringt den Kindern wirklich große Freude. Nötigenfalls wird die Diskussion dazwischen vom Lehrer in eine neue Richtung oder auf etwas Interessantes gelenkt. Lehrer sollten geistig wach und anwesend sein, damit sie die Schüler vor sich fühlen können ”wie einen Chor, den Sie zu dirigieren haben, aber noch mehr ins Innere hinein als ein Dirigent sein Orchester zu dirigieren hat” (Steiner 1966: 141).

Lehrer haben die Ökonomie des Unterrichts zu berücksichtigen, also auch dadurch, dass man sich darüber bewusst wird, was beim Fremdsprachenunterricht diesen Unterricht besonders ökonomisch macht, oder was ihn aufhält. Das allerschlimmste, was man tun kann – so Steiner – ist, wenn man den Kindern in der Klasse etwas vorliest und sie die Bücher vor sich haben und mitlesen. ”Das Richtige ist, dass der Lehrer dasjenige, was er vorbringen will, erzählend vorbringt, oder selbst wenn er ein Lesestück wörtlich vorbringt, oder ein Gedicht rezitiert, es persönlich ohne Buch selber gedächtnismäßig vorbringt, und dass die Schüler dabei nichts anderes tun als zuhören, dass sie also nicht mitlesen; und dass dann womöglich dasjenige reproduziert werde, was angehört worden ist, ohne dass es vorher gelesen worden ist. Das ist für den fremdsprachigen Unterricht von Bedeutung [...] bei der fremden Sprache ist sehr zu berücksichtigen, dass hörend verstanden wird und nicht lesend, dass sprechend etwas zum Verstehen gebracht wird” (Steiner 1966: 142).



In den ersten Schuljahren basiert das steinerpädagogische Fremdsprachenlernen sehr auf dem mündlichen Auswendiglernen durch die Nachahmung und dem intuitiven Erleben der Sprache. Es wird möglichst viel mündlich (vielerlei Reime, Wortspiele, Lieder und Gedichte) gelernt (Siehe Kapitel 5.1.1). All das, was die Kinder während dieser Zeit in der fremden Sprache aufgenommen haben, was sie behalten haben an Gedichten und sonstigen Lehrstücken, kann später aus ihrem Gedächtnis als ein Schatz hervorgebracht werden. Dieser Schatz, den die Kinder gedächtnismäßig innehaben, sollte dann, laut Steiner (1966: 142), nach und nach im Fremdsprachenunterricht mit Grammatikalischem und Syntaktischem verbunden werden. Nach seiner Meinung ist es von großer Bedeutung, dass die Kinder die Regeln an so etwas 'schon mal Gelerntes' anknüpfen können (Steiner1966: 142).

Der Aspekt des mündlichen Ausdrucks beim Waldorf-DaF-Unterricht steht im Mittelpunkt der von mir durchgeführten Untersuchung und wird daher noch genauer und ausführlicher in dem empirischen Teil (Kapiteln 6-8) dieser Arbeit behandelt.

## **5. DaF-UNTERRICHT AN WALDORFSCHULEN: von der Ideologie bis zur Praxis**

Nachfolgendes Kapitel beschäftigt sich etwas konkreter mit dem DaF-Unterricht an Waldorfschulen. Sowohl auf die Unterrichtspraxis in den Klassenstufen 1-3 und 4-6 als auch auf die Aspekte der ritualisierten Stundenstruktur und der lehrbuchlosen Methode wird hierbei näher eingegangen. Zuletzt werde ich noch zusammenfassend das Waldorf-Fremdsprachenlernen im Vergleich zu anderen modernen Fremdsprachenlerntheorien betrachten.

### **5.1 Allgemeine Leit motive und Methoden des DaF-Unterrichts**

Um die Unterrichtspraxis in der Waldorfschule am besten beschreiben und beleuchten zu können wende ich mich jetzt in diesem Kapitel sowohl den Aussagen Steiners (1966) als auch den waldorfpädagogischen *Lehrplanwerken* von Richter (2003) und Rawson & Richter (2004) zu. Bei einigen Standpunkten des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfschule beziehe ich mich im Text auf die Zeitschriftenartikel von Ahmavaara (1993) und Jaffke (1984). Für eine ausführlichere Betrachtung stehen die oben erwähnten Werke und detaillierte Lehrpläne einzelner Waldorfschulen<sup>26</sup> zur

---

<sup>26</sup> sind meistens auf den Web-Seiten der Schulen zu lesen.

Verfügung.<sup>27</sup> Im Folgenden eine Übersicht zu den Lernmethoden im Deutschunterricht in der Unterstufe. Hier ist das Material auch etwas abzugrenzen und ich richte meine Aufmerksamkeit vom Fremdsprachenunterricht der Schulklassen 1-13 nur auf die Unter- und Mittelstufenklassen 1-6.

### 5.1.1 DaF-Unterricht in den Klassen 1 bis 3

Gemäß der pädagogischen Entwicklungspsychologie Steiners geschieht der Sprachunterricht der Waldorfschulen in den ersten drei Schuljahren weithin durch die Nachahmung und das intuitive Erleben der Sprache. Während dieser Zeit wird möglichst viel mündlich gearbeitet. In die fremde, in diesem Fall deutsche Sprache wird hörend, verstehend, sprechend, singend und spielend eingetaucht (Richter 2003: 144).

Die fremde Sprache erscheint dabei durch das lebendige Wort des Lehrers, von ausdrucksstarker Mimik und Gestik begleitet. Sie wird von den Kindern zunächst als gestalthafte Sinneserfahrung, in Lautbildung, Klang und Rhythmus erlebt, nur nebenher auch als Bedeutungsträger. Wie im *Halbschatten des Bewusstseins* werden Wörter und Wendungen aufgenommen und spielerisch nachgestaltend dem Gedächtnis einverleibt, deren genauer Sinn erst viel später, nach Jahren womöglich, im einzelnen begriffen wird. Poetische Texte sind dabei vorzuziehen. Die Kinder betätigen sich im Nachsprechen, in pantomimischer Bewegung, in chorischer Rezitation, Gesang und Tanz, wie sie in anderen Unterrichtsstunden malen oder plastizieren. Das bewußte Wiederholen einzelner Redeteile, etwa beim Alleinsprechen im szenischen Dialog oder bei den beliebten Such- und Ratespielen, befestigt das Erlebte für die spätere Bewußtwerdung. Dabei werden im Verlauf von drei Jahren ein umfangreicher Grundwortschatz und eine Menge nützlicher Redewendungen erworben. Es ist anregend, wenn die gelernten Texte das Verständnisniveau der Kinder stellenweise übersteigen. (Kiersch 1992: 65-66)

Grob gesehen, und wie es in der Waldorfmethode angenommen ist, wird zuerst in der deutschen Sprache sprechen gelernt, danach schreiben gelernt und letztendlich auch lesen gelernt (Steiner 1966: 136). Dem mündlichen Ausdruck und dem Lernen im Gespräch (hörend und sprechend) wird Vorrang gegeben. Da die Lese- und Schreibfertigkeit sich auf die mündliche Sprachkenntnis bauen lässt, spielen Mimik und situationsbedingte Gestik dabei eine wesentliche Rolle. Das sich auf Nachahmung stützende chorische Sprechen und Singen sind am Anfang des Lernens einer fremden Sprache von Bedeutung. Erst danach sollten Gelegenheiten gegeben werden auch in Gruppen und einzeln zu sprechen. Sowohl die poetische Sprache (Rhythmus und Reim) als auch das alltägliche Niveau der deutschen Sprache wird von dem Lehrer von Anfang an gewandt gepflegt. Besonders durch Gedichte und Lyrik wird das Sprachgefühl des

---

<sup>27</sup>Für weiteres Interesse und lehrpraktische Fragen ist hier zu erwähnen, dass jedes Jahr eine internationale *Deutsch-Woche* in Berlin stattfindet, die Fortbildung für Deutsch als Fremdsprache an Waldorfschulen anbietet und in der die Deutschlehrer miteinander Ideen, Erfahrungen, Wissen und konkretes Lehrmaterial bezüglich der Pädagogik tauschen können.

Kindes entwickelt, da in der Poesie das Wesen der Sprache ganz in seinem Element ist. Das Sprachgefühl wird als eine Art künstlerisches Stilgefühl betrachtet. (Richter 2003: 146; Ahmavaara 1993: 17,19) Laut Jaffke (1984: 677) wecken Rhythmus, Reim und Lied in den Schülern Freude und Begeisterung für die neue Sprache, "denn durch ihre Ursprünglichkeit und Kraft sprechen sie die kindliche Seele direkt an".

Eine wichtige Rolle in der Unterstufe spielen verschiedene sprachliche Aktivitäten und Spiele (nach bestimmten Regeln), durch die das deutschsprachige Handeln und Tätigsein von vornherein geübt und gefördert wird. Story-telling<sup>28</sup>, Erzählungen und Geschichten, haben auch einen bedeutsamen und zentralen Platz in dem DaF-Unterricht. Nach Richter (2003) lernen die Kinder beim Zuhören "sich in innerer Aktivität dem Strom der fremden Sprache anzuvertrauen". Und dieses wiederum fördert die Entfaltung der Fähigkeit den wesentlichen Inhalt einer Geschichte zu verstehen. Durch wohlbedachte Gestik wird versucht den Kindern Brücken für das Verständnis zu bauen und auch ein veranschaulichtes Stimmungsbild zu erschaffen (Jaffke 1984: 681).

In den ersten drei Schuljahren werden die Kinder eine Art *Immersion* im Rahmen des DaF-Unterrichts bekommen. Die Unterrichtsstunden werden vollständig oder größtenteils in der deutschen Sprache durchgeführt. Die Kinder lernen Deutsch beim Sprechen und der Lehrer nimmt die Muttersprache möglichst wenig zu Hilfe. Den Kindern werden vielerlei sprachliche Aktivitäten, typische Phrasen und Formulierungen des Wortwechsels beigebracht; Begrüßungen, tagtägliche Fragen und Antworten, Kinderreime, Lieder, Bewegungsspiele, Fingerspiele, rhythmische und praktische Übungen im Zählen usw. Das lebhaft demonstrieren und Schauspielen kleiner Szenen und Situationen in der deutschen Sprache gehört genauso zum Lehrplan aller Schulstufen. Dadurch wird es möglich die Kinder an den Strom der deutschen Sprache anzuknüpfen und sie in die Sprache hereinzutragen, ohne das Bedürfnis des Übersetzens oder Erklärens. (Rawson & Richter 2004: 249; Richter 2003: 147) Dabei ist es wichtig, dass der Lehrer die Zielsprache fast so gut wie ein Muttersprachler beherrscht (Ahmavaara 1993: 23).

Für Kinder in diesem Alter ist es nicht nötig die deutsche Sprache, die sie hören und wiedergeben, intellektuell zu erfassen. Während dieser Zeit können sie ihre Sensibilität

---

<sup>28</sup> Erzählmethode, mit der explizites, aber vor allem implizites Wissen in Form einer Metapher weitergegeben und durch Zuhören aufgenommen wird. (<http://de.wikipedia.org>, 10.08.2013)

für die Grundformen und Nuancen der fremden Aussprache entwickeln. "Das leise Wahrnehmen der einzelnen Laute und Feinheiten in der Aussprache wechselt ab mit dem lebhaften und natürlich lauterem spielerischen Mitmachen. Auf diese Weise soll ein dynamischer Ausgleich zwischen Laut- und Leisesein, Sprechen und Zuhören entstehen" (Richter 2003: 148). Deutschunterricht geschieht also lediglich mit Hilfe der gesprochenen Worte in Aufträgen (mach dies, mach das) und in Fragesätzen. Singen und Auswendiglernen geht ohne sichtbaren Text ab. Und das Ganze wird mit Gestik, Pantomime und Bildern vervollständigt und veranschaulicht. Es können ganze Dialoge auswendig gelernt werden. Ein reicher Wortschatz und grammatische Strukturen können eher im richtigen Kontext als auf abstrakte und schablonenmäßige Weise erworben werden. Während der ersten drei Jahre werden die Kinder systematisch und unterbewusst mit den wichtigsten Elementen der deutschen Grammatik vertraut gemacht, indem sie so ganz nebenbei, durch das Üben auch einen reichen Wortschatz herbeischaffen. (Rawson & Richter 2004: 249)

Neuer Stoff wird jede Unterrichtsstunde eingeführt, wobei das bisher Gelernte ebenfalls oft und gründlich wiederholt und geübt werden sollte. Laut Kiersch (1992: 67) sollten die Kinder sich in den ersten drei Schuljahren im Sprachunterricht wohlfühlen können und eine gemütliche und freundliche Grundstimmung wirke Wunder. Für die Herstellung einer behaglichen Unterrichts Atmosphäre empfiehlt Kiersch "von Anfang an Lob und Aufmunterung, phantasievolles Raten, Sprach-Experimente, kreative Unternehmungslust, möglichst wenig Kritik, und niemals die pedantische Pingeligkeit, unter der so viele Sprachstunden immer wieder leiden" (Kiersch 1992: 68). Herstellen einer vertrauten Unterrichtsprozedur bzw. bestimmter situativer Rahmenbedingungen wie Begrüßungs- und Abschiedsgewohnheiten in netter Form am Anfang und am Ende des Unterrichts werden der Stimmung dienlich sein. Die Struktur muss nicht kompliziert sein, aber sie sollte immer die gleiche sein und über längere Zeit betrieben werden. Das hat eine Bedeutung für die Empfindungssicherheit der Kinder und laut Kiersch (1992: 67) mögen Kinder es auch sehr gerne, wenn Unterrichtsabläufe geduldig gleich und fest gehalten werden, wobei sie gleichzeitig auch phantasievoll variiert werden.

### 5.1.2 Ritualisierte Struktur der Schulstunden

Jaffke (1984: 680) gibt eine richtungsweisende Schilderung über den Ablauf eines gewöhnlichen Waldorf-Fremdsprachenunterrichts. Darin steht der Lehrer vor Beginn der Stunde an der Tür des Klassenzimmers und begrüßt alle Schüler einzeln in der fremden Sprache. So kann man als Lehrer wahrnehmen, in welcher Verfassung die Kinder ankommen bzw. wie es ihnen momentan geht. Am Anfang jeder Unterrichtsstunde ist es wichtig die richtige, ruhige Lernstimmung in dem Klassenraum zu schaffen und die Kinder durch gemeinsames Sprechen eines Gedichtes einzustimmen. Laut Jaffke (1984: 681) sei es vorteilhaft, wenn die gleichen Sprüche und Kinderreime über mehrere Wochen hin am Stundenanfang gesprochen werden und der Prozess des Eintauchens in die Fremdsprache auch noch durch gemeinsames Singen intensiviert wird. Die rhythmische Anfangsprozedur besteht aus chorischem Sprechen und Singen auswendiggelernter Verse, Reime und Lieder, die durch gemeinsame Aktivitäten, Fingerspiele, Klatschen oder andere gleichzeitige Körperbewegungen begleitet werden. Die beste Zeit den Kindern neuen Stoff beizubringen, ist erst nach dem Anfangsritual. Wenn es nicht um ein neues (leicht mitzumachendes) Spiel oder einen Aufzählreim geht, hätten die Kinder schon einigermaßen in der vorhergehenden Stunde darauf vorbereitet und eingeführt werden sollen. Der mittlere Teil der Stunde umfasst aller Art Mittun und Mitsprechen, das übende Wiederholen aus dem Repertoire der Klasse, jeweils zu der Unterrichtssituation passend; Reigenspiele, Ratespiele, Dialoge und Theaterspiele mit Benutzung von Requisiten oder kleine Konversationen über vertraute Themen wie das Wetter, Familie oder Haustiere u.a. Nach all dem Tätigsein wäre es gut, noch zum Schluss der Unterrichtsstunde eine zusammenfassende Beruhigung in Form des Zuhörens einer Erzählung zu haben. (Jaffke 1984: 680-685) "Das kunstgerechte Hervorrufen von Spannung und Lösung, Erwarten und Genießen, Ernst und Heiterkeit in rhythmischem Wechsel ist im Sprachunterricht mehr noch als in anderen Schulfächern und ganz besonders bei den jüngeren Kindern das entscheidende Mittel für den Lernerfolg" (Kiersch 1992: 67).

Bis zum Ende des 3. Schuljahres sollte der von den Kindern erworbene Wortschatz Grundnahrungsmittel, Körperteile, wichtigste Kleidungs- und Möbelstücke, Farben, Monate, Wochentage, Jahres-, Tages- und Uhrzeiten, Kardinalzahlen von 1-100, übliche Wetterzustände, verschiedene Gegenstände im Klassenzimmer, Orte, Transportmittel und Richtungen, gewöhnliche Berufe, Pflanzen und Tiere usw. einschließen. Sie sollten

typische Sprüche und Redewendungen mit Bezug zum täglichen Leben in der Schule und zu Hause ausdrücken können. Die wichtigsten Fragewörter, Verben, persönlichen Pronomina und Präpositionen sollten sie auch zu diesem Zeitpunkt erkennen. Nicht den *Schatz* auswendig gelernter Lieder, Gedichte und Kinderreime auszulassen. (Richter 2003: 147-151; Rawson & Richter 2004: 248-253)

### 5.1.3 DaF-Unterricht in den Klassen 4 bis 6

Bis jetzt haben die Kinder die Sprache als Klassengemeinschaft, durch das Sprechen und Singen im Chor gelernt. Mit dem Alter von 10 Jahren entfaltet sich ein verstärktes Selbstbewusstsein und eine verstärkte Selbstsicherheit. Der Unterricht kann individualisiert werden, also statt im Chor oder in Gruppen zu üben, können Einzelleistungen allmählich gefordert werden. Alter Unterrichtsstoff wird weiter geübt und das Schreiben und Lesen wird eingeführt. Beim Schreiben fangen die Kinder an mit dem Material, mit den Texten, die sie schon kennen und im Laufe der ersten drei Schuljahre über das Hören auswendig gelernt haben. Auf diese Weise fällt das Wiedererkennen vertrauter Wörter ihnen leichter. So wird ihnen auch die Rechtschreibung und Struktur der Sprache bewusst gemacht. (Rawson & Richter 2004: 249; Richter 2003: 152) Bisher gelerntes Vokabular kann in Form von Wortfamilien aufgelistet werden (Obst und Gemüse, Jahreszeiten, Körperteile usw.), aber ausschließlich aus Vokabeln in der Fremdsprache. Das Wort-für-Wort-Übersetzen ist noch zu vermeiden. Zum Lesen eignen sich gut all die Geschichten, die im Lauf der ersten Schuljahre erzählt wurden, aber wie Rudolf Steiner sich ausdrückte (1966), sollte "alles was im Fremdsprachenunterricht in der Mittelstufe gelesen wird, zuerst über das Hören, d.h. vom Lehrer erzählt oder vorgelesen, nicht mitlesend, aufgenommen werden" (Richter 2003: 152).

Der mündliche Ausdruck durch Konversationen, Fragen und Antworten, dramatische Szenen, situationsbezogene Spiele und Rezitieren neuer Gedichte und Lieder sollte als Bestandteil des Deutschunterrichts auch in den Mittelstufen bleiben. Darüber hinaus kommt der systematische Grammatikunterricht und das Lesen in der deutschen Sprache ins Spiel. Grammatik wird – wie Steiner es empfiehlt – in der Muttersprache und getrennt vom anderen Unterrichtsstoff gelehrt. In den Deutschheften werden nur die Grammatikregeln (nicht Beispiele) aufgeschrieben. Beim Grammatikunterricht sollte der Lehrer darauf achten, dass die Schüler die grammatischen Formen richtig verstehen.

Die grundlegenden Grammatikregeln sollten sie selbst heraussuchen und artikulieren. (Richter 2003: 152)

So bald die ersten Grundlagen der Grammatik und des Wortschatzes geschaffen worden sind, können die Schüler damit anfangen, kleine schriftliche Aufgaben zu machen. Zuerst kleine, einfache Diktattexte (z.B. einige Sätze aus einem Gedicht oder einem anderen Text, den sie auswendig kennen). Dem freien Ausdruck des Schülers dienen alle lebensnahen Aufträge wie Briefe, Tagebücher, einfache Beschreibungen von persönlichen Gegenständen (Hobbies, Familie, Haustiere etc.) und Zusammenfassungen von Geschichten. Die Geographie, Landeskunde sowie Persönlichkeiten aus der Geschichte des fremden Landes bzw. Deutschlands tauchen mittlerweile auch im Unterrichtsinhalt auf, aber als Hauptthema werden sie in den Klassen 6 bis 8 behandelt (Richter 2003: 152, 157).

Bis zum Ende des 6. Schuljahres sollten die Kinder das deutsche Alphabet, die Wortarten, die Verbformen im Präsens, Präteritum, Perfekt und im Futur erkennen und anwenden. Sie sollten schon geübte Wörter und Sätze korrekt vorlesen, und einfache Sätze selbständig bilden können. Sie können Unterschiede im Satzbau zwischen dem Deutschen und der eigenen Muttersprache wahrnehmen und Beispiele für gelernte Grammatikregeln erkennen und geben. Zusätzlich zum mündlichen Ausdruck, sollen die Schüler in diesem Alter frei über sich selber und ihre Umgebung erzählen können. Entsprechend sollten sie sich bildhaft auch das Leben und einige Regionen Deutschlands vorstellen können. (Richter 2003: 153-158)

Mit Beginn des vierten Schuljahres fangen die Kinder an, das bisher Gelernte in einer Art selbstgestaltetem Lehrbuch aufzuschreiben (nach dem Muster der Epochenhefte des Hauptunterrichts) (Kiersch 1992: 69). Das Schreiben in dem 'Deutschheft', wie andere Aktivitäten und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts soll immer im Einverständnis und in enger Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer geplant und unternommen werden. Der Deutschlehrer muss seinen Unterricht (inhaltlich, von Verhaltensregeln und Arbeitsweise her) an den des Klassenlehrers anpassen. Der Sprachlehrer muss seinen Unterricht auf den grammatischen Begriffen aufbauen, die im Hauptunterricht in der Muttersprache mit dem Klassenlehrer behandelt worden sind. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, spielt der Aspekt der Integration eine wesentliche Rolle. "Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht gesondert von den übrigen Fächern,

besonders nicht von den Inhalten der verschiedenen Hauptunterrichtsepochen gesehen werden” (Rawson & Richter 2004: 144) Mit dem sog. ökonomischen Fremdsprachenunterricht können also vernünftiger Weise andere Inhalte des jeweiligen Epochenunterrichts verbunden werden, sowie Inhalte der Geschichte oder Geographie. Vor allem ist die gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrern von großer Bedeutung. (Rawson & Richter 2004: 249; Richter 2003: 152)

Die Leitgedanken des Waldorf-Fremdsprachenlernens in der Unter- und Mittelstufe können folgenderweise zusammengefasst werden: In den Klassen 1-3 geschieht das Lernen eher kollektiv, unbewusst und intuitiv nach Nachahmung und ganzheitlichem Tätigsein. Dieser 'Sprache auf der Sprache'-Unterricht, der auf die Nachahmung, das Tätigsein und das künstlerische Element der Sprache aufbaut, konstruiert das Sprachempfinden tiefgreifend. Während der dritten Klassentufe ist eine bemerkenswerte Umwandlung in der Entwicklung des Kindes zu merken. Dann schließt die Hauptphase des tiefgehenden Sprachenlernens langsam ab. In den Klassen 4-6 wird das bisher mündlich Gelernte ins Bewusstsein gehoben, erweitert und auch schriftlich ausgedrückt. (Rawson & Richter 2004: 251; Ahmavaara 1993: 23).

## 5.2 Lehr- und Lernmaterial

Die Waldorfpädagogik berücksichtigt einen Hintergrund, durch welchen jeder Lehrer menschenkundlich allgemeingültige und gleichzeitig individuelle, aus seiner Intuition kommende pädagogische Maßnahmen ergreift. Dadurch hat jeder Waldorflehrer von vornherein mit Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht ein Problem – ein Problem, das nicht allein methodisch-didaktischer Art ist. (Denjean 2003: 997)

Eines der wichtigsten Charakteristika der Waldorfpädagogik ist, dass beim Lehren und Lernen keine herkömmlichen Lehrbücher benutzt werden. Die Schüler erhalten den Stoff vom Lehrer dargeboten, der sein eigenes Konzept anhand entsprechender Literatur für die jeweilige Klasse/Stunde entwickelt hat. Schulbücher verwendet man also nicht, stattdessen fertigen die Schüler sog. *Epochenhefte* für die unterschiedlichen Fächer an, so dass der wesentlichste Unterrichtsstoff bereits durch das lebendige Wort des Lehrers mitgeteilt und durch eigene Hand festgehalten (geschrieben/gezeichnet) wird. Die Textinhalte können selbstformuliert, gemeinsam in der Klasse erarbeitet, oder vom Lehrer diktiert werden. Die Illustrationen (Bilder, Skizzen, Tafeln usw.) sind ganz das Werk der Kinder. Einen Text kurz und gut, zutreffend und verständlich abzufassen ist eine äußerst wichtige Übung. Diese ästhetisch und künstlerisch individuell



ausgestalteten Epochenhefte dienen auch der Leistungsbeurteilung am Ende der Epoche. Aus der Sicht der Waldorfpädagogik sind die herkömmlichen Lehrbücher, die das fertige Wissen präsentieren (sowie auch andere technische Hilfsmittel) viel zu raffiniert, und entsprechen nicht den Fähigkeiten und der Hingabe eines Menschen, des Lehrers (und des Schülers!). Meines Erachtens, wenn es zu der Lehrbuchfrage kommt, ist nicht wesentlich, ob Bücher benutzt werden oder nicht, sondern dass die unterschiedliche Einstellung hinter den beiden Lernweisen sichtbar gemacht wird. Die Art und Weise mit den Büchern und Information umzugehen ist nämlich in den beiden Schultypen ganz verschieden. In der Regelschule wird vorzugsweise aus den Büchern gelernt, Daten und Informationen ausgesucht, und Texte und Inhalte eingepackt. In der Waldorfschule dagegen geht der Lernweg umgekehrt, in dem zuerst auf die eine oder andere Weise gelernt wird und erst danach der wesentliche Kern des jeweiligen Lerninhaltes in den Büchern / Epochenheften aufgeschrieben wird. Die Information bzw. der Text wird von dem Schüler selbst formuliert und aufgezeichnet.

Gewöhnlich verwendet man fertige Lehrbücher nur im Fremdsprachenunterricht oder in der Mathematik und dort eher erst in den oberen Stufen. Da die Selbstständigkeit und Freiheit des Waldorf-Lehrers seinen eigenen Unterrichtsstoff zu sammeln sehr hoch ist, ist die Verwendung der Schulbücher auch immer von dem jeweiligen Lehrer abhängig. Dies kann auch schulbezogen sein. Jedenfalls begünstigt die Verwendung der selbsthergestellten Hefte die Selbsttätigkeit: Die Schüler lernen eigenständig Information zu suchen und können eine persönliche Beziehung zu den angesprochenen Themen aufbauen, wenn die Arbeitshefte selbst, mit eigenen Texten und Bildern, hergestellt werden. Bei den fertigen Schulbüchern sei das aber nicht der Fall. Die Schüler sollten statt passive Beobachter aktive Teilnehmer werden. (Paalasmaa 2009: 84).

Die Frage, ob auf Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule verzichtet werden sollte, ist sehr umstritten. Die Auffassung Steiners ist hier ziemlich eindeutig. Wenige Wochen nach der Eröffnung der Waldorfschule soll er die Trivialität der gebräuchlichen Lesebücher beklagt haben. Er rät den Lehrern "aus den Klassikern oder sonstwoher" geeignetes Lesematerial selbst zusammenzustellen (Kiersch 1992: 85 ). "Steiner hat also für eine ganze Reihe von Fächern in der Waldorfschule den Gebrauch von Lehrbüchern nicht im Prinzip abgelehnt [...] er hat gewisse Forderungen an Form und Inhalt gestellt" (Kiersch 1992: 87). Darüber hinaus soll Steiner den Lehrer ermutigt haben, selbst zweckentsprechende Textbücher zu machen. "Es wäre gut, wenn die

Waldorflehrerschaft sich damit befassen würde, ordentliche Textbücher zu machen, die unseren pädagogischen Grundsätzen entgegenkommen” (Kiersch 1992: 86).

Allerdings ist das übliche Verfahren an Waldorfschulen, dass die Benutzung vom Lehrwerk im DaF-Unterricht nicht zu bevorzugen ist, zumindest nicht in der Unter- und Mittelstufe. Das Lehrwerk spielt also keine zentrale Rolle da, obgleich es die ganze Unterrichtsstunde an Regelschulen begleitet und strukturiert.<sup>29</sup> Für Waldorf-Deutschlehrer stehen also keine vorgefertigten Lehrwerke zur Verfügung. Das Lehrmaterial muss jeder Lehrer selbst suchen und zusammenstellen. Die selbst gestalteten Epochenhefte der Schüler können als eine Art Lehrwerk angesehen werden. In die Hefte werden u.a. Lieder, Gedichte, Geschichten und Wortschatz geschrieben. Meistens werden sie auch illustriert. Dazu haben die Schüler ein Einzelheft für Grammatik, in dem die jeweils aktuellen und wichtigen Grammatikregeln aufgeschrieben werden. Ein Lesebuch (Fabel- oder Kindermärchenbuch) benutzt man zum Üben des Leseverstehens ab der vierten Klasse. Nach dem Ideal Steiners wird der Waldorf-DaF-Unterricht auf die Entwicklung der sprachlich-mündlichen Fähigkeiten gerichtet, die auf unterschiedliche Weise ohne Verwendung des herkömmlichen Lehrwerks durchgesetzt werden. ”Die lehrbuchlose Vorgehensweise in der Waldorfschule kann den Unterricht auf eine Art anspruchsvoll machen, da die Lehrerin keine Möglichkeit hat, auf das Lehrbuch zurückzugreifen. Beim Planen der Unterrichtsstunden muss sie sich die Lerninhalte überlegen, und sich z.B. beim Wortschatz- oder Grammatiklernen entscheiden, wie diese Teilbereiche den Schülern beigebracht werden können. Wenn dagegen ein Lehrbuch zur Verfügung steht, hat man z.B. bei Zeitmangel oder falls der Lehrer erkrankt immer die Möglichkeit, sich das Lehrwerk und die verschiedenen Aufgaben einzusetzen.” (Myllymäki 2013: 73-74) Die Anforderungen an Waldorf-Deutschlehrer sind vor allem wegen der lehrbuchlosen Vorgehensweise anders als an den Deutschlehrer der Regelschule.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Eine exemplarische Fallstudie zum Vergleich der Unterrichtsmethode in der Regelschule und in der Waldorfschule hat Aino Myllymäki 2013 durchgeführt. Dafür siehe Literaturverzeichnis.

<sup>30</sup> Die Pro-Gradu-Arbeit von Tuomas Ylikotila (2012) beschäftigt sich mit den Auffassungen der finnischen Waldorf-Fremdsprachenlehrer vom Lehrerdasein.

### **5.3 Waldorf-Fremdsprachenlernen im Vergleich zu anderen modernen Theorien des Fremdsprachenlernens**

Die allgemeine Diskussion zur Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts ebenso wie die neuere Fremdsprachenlehrforschung scheinen sich, insgesamt gesehen, gegenwärtig in einem Stadium zu befinden, das für ein Gespräch mit der Waldorfpädagogik gute Voraussetzungen bietet (Kiersch 1992: 7).

Im Rahmen dieser Pro-Gradu-Arbeit ist es nicht relevant die verschiedenen Theorien des Fremdsprachenlernens ausführlich zu behandeln oder ihre Unterschiede in Bezug auf die Waldorfpädagogik zu vergleichen. Zweckdienlicher dagegen finde ich eine Perspektive, in der durch Aufzeigen einiger Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansichten eine Übersicht zum Thema gewonnen wird. Im vorliegenden Unterkapitel wird darauf abgezielt, einige Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten von dem modernen Fremdsprachenlehrforschungsfeld und von dem der Waldorfpädagogik zu präsentieren. Weil ich momentan die Lehrerausbildung an der Universität Turku absolviere und mich daher viel mit den fachdidaktischen Studien beschäftige und mir dadurch auch der im Feld herrschenden konstruktivistischen Fremdsprachenlehrmethode bewusst bin, habe ich es während dieser Arbeit zeitweise sehr interessant, eigentlich erstaunlich, gefunden, wie viele einander entsprechende Elemente in den beiden (konstruktivistischen und waldorfpädagogischen) Methoden stecken. Erstaunlich daran ist die Tatsache, dass dieselben Aspekte, die in einer Methode schon vor hundert Jahren von Steiner für gut befunden worden sind, mittlerweile wesentliche Aspekte der modernen Fremdsprachenlernmethode geworden sind.

Der Entwicklungsweg des Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen geht durch verschiedene Methoden und Verfahren des Lernens und Lehrens, jeweils bezüglich dem geschichtlichen Standpunkt derzeitiger Sprachlehrforschung. Seit den Zeiten der Grammatik-Übersetzungsmethode oder des behavioristischen Pattern-Drill-Verfahrens haben wir schon eine lange Strecke zurückgelegt. Danach wurde die Aufmerksamkeit von dem kognitivistischen Verfahren der Fremdsprachenlehrforschung auf die Wahrnehmungs- und Speicherungsprozesse des menschlichen Gehirns gerichtet. Heute wird das Fremdsprachenlernen weder als mechanischer Wiederholungsprozess, noch als bloßer Informationsverarbeitungsprozess des Gehirns betrachtet. Von dem konstruktivistischen Ansatzpunkt aus sieht man das Lernen fremder Sprachen so, dass

ständig kognitive Konstruktionen neu aufgebaut und existierende ständig umgestaltet werden. (Roche 2005: 13-27)

Im waldorfpädagogischen Fremdsprachenlehrverfahren sind mehrere Züge des behavioristischen Verfahrens zu finden, denn zu dieser Kategorie gehören all das chorische Sprechen, Rezitieren von Reimen und Gedichten sowie ritualisierte Wiederholungen von Phrasen und situationsbedingter Ausdrücke (z.B. Begrüßungen). Obwohl die behavioristischen Züge meiner Meinung nach im Waldorf-Fremdsprachenunterricht auffällig sind und auch eine ziemlich zentrale Rolle beim Lehren und Lernen fremder Sprachen spielen (zumindest in den unteren Schulstufen), koexistieren im Waldorf-Fremdsprachenunterricht auch eine Menge Züge und Ähnlichkeiten mit der modernen konstruktivistischen Methode.

Erwähnenswert ist zum Beispiel die Immersion<sup>31</sup>, das Eintauchen in die authentische fremdsprachige Kultur (durch Schüleraustausch oder Internet u.ä.). Der Zweck und das Ziel der Immersion ist, dass man in natürlicher Lernumgebung durch authentische Situationen realitätsnah zum Sprachkontakt kommt (Roche 2005: 21). Laut Denjean (2000: 14) benutzen diese 'Immersionprograms' Fremdsprachen als exklusives Kommunikationsmittel, durch das den Schülern ermöglicht wird, sich völlig in die Zielsprache zu versenken. Der Anreiz zum Lernen ist das Leben in der Zielsprache (Denjean 2000: 14). Das Eintauchen in die authentische Fremdsprachenwelt (egal ob im Klassenzimmer oder im Ort) entspricht auffälligerweise den Gedanken Steiners von Spracherleben und Nachahmung. Besonders während der Unterstufe sei die nativähnliche Sprachkompetenz des Lehrers von Wichtigkeit. Steiner betonte eben die Rolle des fremdsprachigen Gesprächs und eine auf Realität bezogene, hier und jetzt konkretisierte Sprachwendung. Außerdem gehören Schüleraustausch, Klassenreisen und andere Auslandsaufenthaltsmöglichkeiten von vornherein zu dem waldorfpädagogischen Lernkonzept.

Als wichtigster methodischer Ansatz der letzten Jahr(zehnt)e gilt die kommunikative Sprachdidaktik und alternative Methoden. Mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz werden einige auch in der Waldorfpädagogik existierende Werte und

---

<sup>31</sup> Unter Immersion (von lateinisch *immersio*: Eintauchen; daher auch deutsch „Sprachbad“) versteht man in der Sprachwissenschaft und der Pädagogik eine Situation, in der Personen, vor allem Kinder, in ein fremdsprachiges Umfeld versetzt werden, in dem sie – beiläufig oder gewünschtermaßen – die fremde Sprache erwerben. (<http://de.wikipedia.org>, 10.08.2013)

Verfahren des Fremdsprachenlernens bezeichnet, nämlich die Freiheit und Selbständigkeit. Laut Roche (2005: 25) hält man in der kommunikativen Methode den Lerner nicht mehr für einen 'leeren Behälter', der mit Wissen gefüllt werden soll, sondern für ein selbständiges Wesen, das seinen Eigenbedarf selbst ausdrücken und regeln kann. Auch der Lehrer wird nicht als 'Allwissender' angesehen, der das 'Richtige und Korrekte' dominiert und allein die Unterrichtsmethode, -inhalte und -ziele entscheidet. Er wird mehr als ein Mithelfer betrachtet, der den Lernprozess des Lerners auf verschiedene Weise zu leiten und zu unterstützen hat. Im kommunikativen Ansatz erwirbt der Lerner die kommunikative (vorwiegend alltagsprachliche) Kompetenz eines Muttersprachlers, also das Lehrbuch verliert seine Machtposition als die einzige und Norm gebende Quelle des Lernmaterials. (Roche 2005: 25) Obwohl es mehrere Berührungspunkte zwischen Waldorfmethode und kommunikativer Methode gibt (vergleiche z.B. die Erfassung von der Autonomie und Eigenverantwortung des Lerners, erworbene Sprachkompetenz und die Rolle des Lehrbuchs), weicht die Auffassung von Sprache wesentlich von der des kommunikativen Verfahrens ab. Waldorfpädagogik anerkennt die pragmatisch-linguistische Funktion der Sprache als konkretes Kommunikationsmittel, aber betrachtet sie noch ganzheitlicher, als eine lebendige, gestaltende und kreative Erscheinung. Nicht nur eine muttersprachliche (alltagspraktische) Kompetenz ist anzustreben, sondern auch die künstlerisch-ästhetische Seite der Sprache, die in der Dichtkunst über die Funktion der Verständigung hinausgeht. Aus diesem Grunde verwendet man den Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen nicht allein zu dem instrumentalen Beherrschen der Fremdsprache. Es wird für wichtig gehalten, dem heranwachsenden Menschen auch klangliche und stilistische Qualitäten der Fremdsprache nahe zu bringen (Richter 2003: 143).

Wenn in der kommunikativen Didaktik das oberste Lernziel die muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache ist, ist es in der interkulturellen Sprachdidaktik dagegen, laut Roche (2005: 221), die effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners. Die Lerner sollen zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln können. Obwohl die sprachliche Handlungskompetenz auch hier eine zentrale Rolle spielt, umfasst die interkulturelle Sprachdidaktik Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über Sprache hinausgehen u.a. Hermeneutik (Prozess des Verstehens). Es geht also um den Wahrnehmungsprozess, um eine erweiterte Perspektive, *den dritten Ort*, in den die ursprünglich eigene und die fremde Sprache eingehen. Bei interkultureller Vermittlung

geht es also nicht nur um das Übersetzen der Sprache oder das Vermitteln von Wissen über eine fremde Kultur, sondern auch um das Vermitteln der außersprachlichen, grundlegenden Konzeptwelt und um Denkweisen (Werte, bewusste und unbewusste Einstellungen zur Höflichkeit, Toleranz, Geschlechterrollen, Tabus, Bedeutung der Religion und Kommunikationskonventionen usw.).

Integrative Landeskunde, in der die Sprache als kulturbedingtes u. kulturschaffendes Element betrachtet wird, ist auch ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Sprachdidaktik. Da Sprache und Kulturen untrennbar zusammen gehören, ist das Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik der Versuch, Lerner für Fremdheit allgemein zu sensibilisieren. (Roche 2005: 221-228) Hier kommen wiederum Steiners Begriffe *Sprachgeist* und *Volksseele* ins Spiel, mit denen er seinerseits das *Sensibilisieren* bzw. *Sprachempfinden* für die unterschiedlichen und auch außersprachlichen Ausformungen der Denkinhalte, Betrachtungsweisen, Qualitäten und anderen geistigen Vorgänge in der fremdsprachigen 'Kulturseele' meinte. In dem *Lehrplan der Waldorfschule* wird folgendermaßen auf die sog. *erweiterte Perspektive* hingewiesen: "Die verschiedenen Ausformungen und Denkinhalte, zu denen der Schüler leichter Distanz herstellen kann, unterstützen die erstrebte innere Emanzipation" (Richter 2003: 144).

Meiner Ansicht nach entspricht *das Sensibilisieren für Fremdheit* in der interkulturellen Sprachdidaktik größtenteils dem vom Steiner aufgefassten *gefühlsmäßigen Empfinden und Verständnis* für die Fremdsprache (Sprachgenius), die eine lebendige Gestalt und Äußerung der fremden *Volksseele* ist. Zweck und Ziel des Waldorf-Fremdsprachenlernens sei eben Verständnis für das Wesen eines fremden Volkes zu wecken, in diesem Sinne haben diese beiden Methoden oder Betrachtungsweisen also etwas gemeinsam. Nur geht das Waldorf-Fremdsprachenlernen noch ein Stück weiter, denn aus seinem Blickwinkel berührt das *Sprachganze* nicht nur die Denkinhalte und andere mentale Konzepte, die hinter den Worten stecken, sondern es berücksichtigt auch noch die Gebärden und Bewegungen, den Sprachklang, die Landschaft, das Klima usw., die das Ganze bilden und wodurch es den Schülern möglich wird die Sprache in ihrer Gänze mit zu vollziehen (Lutzker 2001: 406).

Der Fremdsprachenunterricht wendet sich heute in zunehmendem Maße dem unmittelbaren Sprachbedürfnis und -vermögen der einzelnen Schüler zu. Die Aufmerksamkeit und Wertschätzung wird auf Motivation, Persönlichkeitsentfaltung,

tätig handelndes Lernen und Kreativität gerichtet. Der traditionelle Frontalunterricht hat in letzter Zeit viel an Wert verloren und andere Unterrichtsformen werden die ganze Zeit neu überdacht und erforscht. Laut Kiersch (1992: 13) wird der angebrachte Unterrichtsinhalt, der dem persönlichen Interesse und Verständnisvermögen der Schüler entgegenkommt, wieder von Bedeutung sein. Seiner Meinung nach steht die neuere Fremdsprachendidaktik der Ansicht Rudolf Steiners und der Waldorfschule auffallend nahe (Kiersch 1992: 13).

Die Ziele und Wege des Waldorf-Fremdsprachenlehrens sind vielfältig, aber besonders deutlich wird die Anerkennung und das Aufsehen des Einzelwesens: mit dem Schüler soll ganzheitlich, das Individuum unterstützend umgegangen werden. Ziele wie Erweiterung der Welt- und Selbsterkenntnis, Verfeinerung der Hör- und Erlebnisfähigkeit, Weltbürgertum und Dialogfähigkeit sind, neben den gewöhnlichen Zielen des Fremdsprachenunterrichts, erstrebenswert. "Der Fremdsprachenunterricht, so wird deutlich hervorgehoben, solle eine pädagogische Aufgabe unterstützen: die systematische und planmäßige Arbeit an der Identität des Schülers" (Dahl 1997a: 480). (Dahl 1997b: 612-615).

Letzte Anzeichen der Psycholinguistik, des Fremdspracherwerbs und ihrer Nachbarwissenschaften haben der Erforschung des Zusammenspiels des Sprachenlernens mit sinnlichem Wahrnehmen und Körperbewegung, mit der Eigentätigkeit des Lernenden Aufmerksamkeit geschenkt, ebenso der Stimmungen und Emotionen, der halb- oder unbewussten Begleitprozesse (Steiner: *schlafenden* und *träumenden* Seelenvorgängen) sprachlicher Kommunikation, d.h. all dem, das eher beim natürlichen Spracherwerb, beim handlungsbezogenen Gespräch und in ähnlichen spontanen Situationen in Betracht kommt. "Zu all dem hat die Pädagogik der Waldorfschule manches zu sagen" (Kiersch 1992: 7).

Sowohl die neueren Hirnforschungen über die verschiedenen Funktionen der beiden Hirnhälften und ihre Mitwirkung beim Spracherwerb als auch die heutige Tendenz der ganzheitlichen 'humanistisch-psychologischen' Erziehungswissenschaft haben das sinnliche Wahrnehmen, das Erleben der Körperlichkeit, den Praxisbezug aller Lernvorgänge wieder aufs Tapet gebracht. Sie bieten doch neue Anreize und schaffen freie Bahn für eine vielfältige, schöpferische Aufwärtsentwicklung der bisher diskutierten kommunikativen Methoden. (Kiersch 1992: 13-14)

Was mir hier in der gegenwärtigen Diskussion der fremdsprachlichen Erziehung auffällt, ist die Tatsache, dass den oben erwähnten modernen Verfahren, die zur Zeit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine große Rolle spielen, Rudolf Steiner schon vor hundert Jahren Bedeutung beigemessen hat: Innere Motivation, eigenverantwortliches Lernen, schülerzentrierter Unterricht, alternative Lernumgebungen, individuelles Lerntempo, handlungsbezogenes Lernen, ganzheitliches Lernen, fachübergreifendes Lehren (Integration), die rückgängige Rolle des Lehrwerkes, Betonung der kommunikativen Kompetenz, induktive Grammatiklehre u.a. Die Gedanken und Entdeckungen Steiners sind Jahrzehnte lang dagewesen, aber für die Öffentlichkeit oder für die Hauptrichtung der akademischen Fremdsprachenlehrforschung sind sie unbekannt geblieben. Dieselben Prinzipien kommen aber oft in einer neuen Form vor vgl. Ähnlichkeiten zwischen waldorfpädagogisches Fremdsprachenlernen und z.B. CLIL (Content and Language Intergrated Learning).

Der Waldorf-Fremdsprachenlehrer praktiziert also implizit die Methoden des modernen konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts, indem gleichzeitig Mittel des alten Weges (Wiederholung nach Nachahmung, chorisches Sprechen und Rezitieren, literarische Texte und Poesie, Sparsamkeit in der Medien- und Technologienutzung) und des neuen Weges (Integration, Immersion, zwischenkulturelle Didaktik, Lernen durch Kunst, Drama und Körperbewegung, kommunikative Kompetenz etc.) nebeneinander benutzt werden.

Egal, welche einzelnen Mittel oder Wege des Fremdsprachenlernens in dem Waldorf-Fremdsprachenunterricht verwendet werden, allerwichtigster Umstand dabei scheint der Fakt zu sein, dass der Sprachunterricht nicht getrennt von der sonstigen Pädagogik angesehen werden sollte, sondern als Bestandteil der allgemeinen *Erziehungskunst* von Rudolf Steiner (Denjean 2000: 18). Ob diese Bestandteile dann im Blickpunkt der Fremdsprachenlehrforschung für altmodisch oder für modern gehalten werden, liegt meines Erachtens immer an der jeweiligen Zeit des Betrachtens bzw. an dem zu dem Zeitpunkt dominierenden Fremdsprachlehrverfahren.



## 6. UNTERSUCHUNGSANLAGE

Im folgenden Teil dieser Pro-Gradu-Arbeit wird der empirische Forschungsansatz vorgestellt. Die empirische Untersuchung, die von mir im Frühjahr 2013 in drei finnischen Waldorfschulen durchgeführt wurde, wird zunächst dargestellt. In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen sowie Methoden der Datensammlung und –auswertung erläutert. Das Untersuchungsmaterial und der Ablauf des Ausformungsprozesses der Forschungsmittel bzw. des Beobachtungsbogens werden näher erläutert. Im Folgenden werden sowohl die Beobachtungsgegenstände, d.h. die Variablen, als auch die Beobachtungssituationen beschrieben. Dazu gehört auch die Darstellung eines typischen Waldorf-DaF-Unterrichts, der sich sowohl auf die Quellenliteratur als auch auf die von mir durchgeführte systematische Beobachtung mit freien Notizen stützt.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Prinzipien, Ideale und Hintergründe des Waldorf-Fremdsprachenlernens gründlich beleuchtet. Es wurden Fragen wie "Was heißt Waldorfpädagogik überhaupt?", "Was sind die Charakteristika des Waldorf-Fremdsprachenlernens?" und "Welche Denkinhalte und Ansichten (Steiners) stecken hinter der Waldorf-Fremdsprachenlehre?" beantwortet. In diesem zweiten, empirischen Teil meiner Arbeit geht es um die Verwirklichung der betroffenen waldorfpädagogischen Prinzipien in der finnischen Schulpraxis. Die Verwirklichung der waldorfpädagogischen Ideale im Fremdsprachenunterricht (DaF) wird von mir untersucht und die einzelnen Schritte, die bei der Planung und Durchführung der Untersuchung zu beachten sind, werden im Folgenden beschrieben. Ab jetzt lautet die Hauptfrage folgendermaßen: "Kommen die im Theorieteil angebrachten steinerspezifischen Charakteristika überhaupt im Waldorf-DaF-Unterricht vor, d.h. also inwiefern der DaF-Unterricht in der Schulrealität den in dieser Arbeit dargestellten waldorfpädagogischen Idealen entspricht?" Dies wird in Form praktischer Unterrichtsforschung (teilnehmende Beobachtung) unternommen und die daraus gewonnenen Ergebnisse werden anschließend analytisch bewertet und kommentiert.

Des Weiteren wurde durch eine Umfrage untersucht, wie bewusst sich die Waldorf-Deutschlehrer der waldorfpädagogischen Prinzipien und Ideale in ihrem Unterricht sind und was für Ansichten sie zum Thema sonst haben. Ursprünglich war ein Bestandteil dieser Untersuchung eine schriftliche Befragung, die ich an 9 finnische Waldorf-Deutschlehrer per E-Mail gerichtet habe. Besonderes Interesse wurde auf die Gründe gerichtet, die nach

Ansicht der Lehrer für oder gegen die Verwirklichung der waldorfpädagogischen Prinzipien sprechen. Jedoch wird das Umfragematerial auf keine wissenschaftliche Weise hier analysiert, da die wissenschaftlich sachgemäße Analyse in der vorliegenden Arbeit nur auf die Behandlung (Durchführung, Datenerfassung und Auswertung der Resultate) der Klassenraumforschung (systematische Unterrichtsbeobachtung) begrenzt sein soll. In der Analyse wird, wegen der begrenzten Größe einer Pro-Gradu-Arbeit und wegen der geringen Antwortanzahl zu der Umfrage (4/9), die schriftliche Befragung außer Acht gelassen. Jedenfalls, weil es mein ursprünglicher Untersuchungszweck und mein Untersuchungsinteresse war, eine richtungsweisende Übersicht und Vorstellung von der Lage des Waldorf-Fremdsprachenlernens in Finnland auch mit Hilfe der Befragung zu bilden, werden die beachtenswerten Aspekte der Befragung auch anschließend in dieser Arbeit kurz vorgestellt und kommentiert; allein stehen sie aber im Mittelpunkt meiner Seminararbeit für das Lehramt, in der das ganze empfangene Umfragematerial ausführlicher von mir aufgearbeitet und analysiert wird.

## **6.1 Problemstellung und Forschungsfragen**

Wie schon am Anfang dieser Arbeit erwähnt wurde, ist die Waldorfschule eine staatlich anerkannte Alternativschule, die ihren eigenen pädagogischen Richtlinien folgen darf. Aus diesem Grunde ist es möglich die steinerspezifischen Merkmale in den Lehrmethoden im DaF-Unterricht anzumerken.

Das Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, inwiefern die Waldorffremdsprachendidaktischen Prinzipien und Ideale an finnischen Waldorfschulen berücksichtigt werden. Es ist äußerst wichtig eine Berührung zum Feld zu bekommen, um die aktuelle Situation des waldorfpädagogischen Deutschunterrichts betrachten und auswerten zu können. Diese praktische Feldforschung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist als Versuch einer richtungsweisenden Schilderung von einer spezifischen sozialen Wirklichkeit zu sehen. Ich finde es äußerst interessant und wichtig zu erforschen, wie die Wirklichkeit den Idealen in der Waldorfschulpraxis entspricht. Hierbei werden keine festen Hypothesen aufgestellt, allerdings sollen meine eigenen Vermutungen und vorgefassten Meinungen demnächst sichtbar gemacht werden.

Tatsache in der finnischen Waldorfschulpraxis ist, dass die Fachlehrer bzw. Fremdsprachenlehrer, die an den Waldorfschulen Deutsch unterrichten, meistens den üblichen akademischen Ausbildungsweg hinter sich haben, also einen Master-Abschluss an

einer Universität abgelegt haben, und daher kein vorhandenes Wissen oder keine Vertrautheit mit der Waldorfpädagogik besitzen. Es gibt keine formale waldorfpädagogische Lehrerausbildung für Fremdsprachenlehrer in Finnland. Die Deutschlehrer, die an den Waldorfschulen tätig sind, haben sich ihre Grundkenntnisse und das Verständnis für Waldorfpädagogik entweder selbst durch gelegentliche Fortbildungsmöglichkeiten in Finnland und im Ausland beschafft, oder sie haben an der Snellman-Korkeakoulu (Snellman-Hochschule) eine Schulung 'allgemeine Studien zur Waldorfpädagogik' (steinerpedagogiikan yleisopinnot) neben der Berufsausübung absolviert. Die neuen Lehrer werden natürlich neben der Arbeit von der betr. Waldorfschule in die Pädagogik eingeführt und mit ihrer Schulpraxis vertraut gemacht. Meines Erachtens geht die Tradition des steinerpädagogischen Fremdsprachenlehrens, mit einbegriffen die fachbezogene Literatur und das Unterrichtsmaterial, weithin von Mund zu Mund, von einem zum anderen Lehrer in den Waldorfschulen. Außerdem ist ein typischer steinerpädagogischer Wesenszug die sog. Pädagogische Konferenz (pedagoginen työskentely), die an den meisten Schulen regelmäßig stattfindet, und die der gemeinsamen pädagogischen Arbeit des Kollegiums, sowie der Beratung und Fortbildung der einzelnen Lehrer dient. Spezifische Schulung oder formale Ausbildung in die fachbezogene Pädagogik für Fachlehrer bzw. für Fremdsprachenlehrer gibt es jedoch nicht in Finnland. In der Regel allerdings bieten *Steinerkasvatuksenliitto* und *Snellman-korkeakoulu* gelegentliche Fortbildungsmöglichkeiten für Fachlehrer an. "Wenn Schulen Fremdsprachenlehrer ohne jegliche Waldorfausbildung oder -kenntnisse anstellen, sie mit Stunden überhäufen und ihnen keine Möglichkeit bieten, sich fortzubilden, dann entstehen Extremsituationen, aus welchen man schwer wieder herauskommt." (www.erziehungskunst.de, 04.03.2014).

Aus diesem Grunde ist es besonders interessant und nötig, die Verwirklichung der Waldorffremdsprachendidaktischen Ideen direkt vor Ort zu überprüfen. Das Ziel dieser Unterrichtsrecherche ist zu zeigen, ob und inwiefern die steinerschen Ideale in der Schulpraxis berücksichtigt werden. Wegen der fehlenden sachgemäßen Ausbildung für Waldorf-Fremdsprachenlehrer in Finnland ist zu vermuten, dass die Realität im Klassenraum nicht gerade dem Ideal entspricht. Insbesondere die folgenden Fragen sind für die Untersuchung interessant und wesentlich:

- 1) Kommen die waldorfpädagogischen Merkmale und Charakteristika im DaF-Unterricht überhaupt vor?

- 2) Inwiefern werden die waldorfpädagogischen Prinzipien des Fremdsprachenlernens im DaF-Unterricht berücksichtigt, d.h. inwiefern entspricht der DaF-Unterricht an finnischen Waldorfschulen den steinerschen Idealen?
- 3) Sind sich die Deutschlehrer der pädagogischen Prinzipien und Ideologien von Steiner bewusst?
- 4) Aus welchen Gründen können die waldorfpädagogischen Fremdsprachenideale im DaF-Unterricht nicht in die Tat umgesetzt werden?

Im folgenden versuche ich Antworten oder richtungsweisende Einblicke in die ersten zwei Fragen zu gewinnen, und zwar durch das Durchführen einer empirischen Unterrichtsforschung.

## **6.2 Methoden und Vorgehensweise**

In der vorliegenden Arbeit wurde als Vorgehensweise der Mehrmethodenansatz benutzt. Der Mehrmethodenansatz ist ein Forschungsverfahren, bei dem mehrere Methoden eingesetzt werden, um den Gegenstand aus mehreren Perspektiven erfassen zu können (Eskola & Suoranta 2003: 68). Dabei wurden auch Brücken zwischen quantitativem und qualitativem Verfahren gebaut, weil es meines Erachtens zweckdienlich für die Fragestellung und Zielerreichung dieser Untersuchung war. Es geht sowohl um Datentriangulation als auch Methodentriangulation in dieser Arbeit. Um eine möglichst umfassende Vorstellung von dem untersuchten Forschungsthema und –gegenstand zu bekommen, wollte ich das Phänomen 'Waldorf-Fremdsprachenlernen' aus drei verschiedenen Perspektiven betrachten. 1) aus der Perspektive der Theorie (Literatur + frühere Untersuchungen + eigene waldorfpädagogische Schulung), 2) aus der Perspektive des direkten Erfahrens in der Schulpraxis (Unterrichtsforschung; teilnehmende Beobachtung) und 3) aus der Perspektive der betroffenen Waldorf-Fremdsprachenlehrer (durch Befragung und kurze Gespräche).

Im Laufe der Untersuchung habe ich mehrmals das Material und auch die Methode beschränken müssen, und letztendlich habe ich den Fokus in dem empirischen Teil dieser Arbeit hauptsächlich auf die Unterrichtsbeobachtung richten wollen.

Daneben hat der ganze erfasste Stoff, entstanden aus dem Theorieteil dieser Arbeit, aus dem geführten Forschungstagebuch, aus den Gesprächen mit der Lehrkraft, aus den

schriftlichen Antworten der Waldorf-Deutschehrer auf den Fragebogen u.a. eine wesentliche und untrennbare Rolle in der Schaffung dieser Arbeit gespielt, ganz zu schweigen von meiner persönlichen Arbeitserfahrung an Waldorfschulen oder der steinerpädagogischen Schulung an der Snellman-korkeakoulu, die ich schon seit zwei Jahren wöchentlich besuche. Durch all dies ist mein Wissen und Verständnis für das Forschungsthema erweitert und vertieft worden. Die gesamte mittlerweile gewonnene Information über das Thema dient natürlich der ganzen vorliegenden Untersuchung, obwohl das aus den Erfahrungen gewonnene Wissen nicht immer aufspürbar oder gar wissenschaftlich auswertbar ist.

### **6.2.1 Angewandte Methode - Teilnehmende Beobachtung**

”Auf Grund einiger Abweichungen, die im überregionalen Lehrplan genannt werden, darf die Waldorfschule ihren eigenen pädagogischen Richtlinien folgen. Dieses ermöglicht die steinerspezifischen Charakteristika im Unterricht, die sich vor allem in den Lehrmethoden widerspiegeln [...]” (Myllymäki 2013: 64). Diesbezüglich war vor dem Feldzugang zu erhoffen, dass die Merkmale der Waldorfpädagogik und die steinerschen Ideale zumindest einigermaßen in dem DaF-Unterricht zu bemerken wären.

Eine passende Methode für das Prüfen der Verwirklichung der steinerschen Ideale im Klassenraum war meiner Meinung nach die systematische Beobachtung. Mit Hilfe einer Beobachtung wird die nötige Information direkt vor Ort für die Untersuchung empfangen und überprüft. Laut Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) geht es in einer wissenschaftlichen Beobachtung nicht um ein gelegentliches Beschauen, sondern um ein systematisches Wahrnehmen. Die Beobachtung wird üblicherweise entweder als eine selbständige Untersuchungsmethode benutzt oder als Zusatz zu einer Befragung. Der Vorteil dieser Methode ist, dass dadurch unmittelbare und direkte Information über das Handeln und Verhalten eines Individuums, einer Gruppe oder Organisation gewonnen werden kann. Ein Zugang zu den natürlichen Umgebungen der untersuchten Interaktionen/Situationen wird durch die Beobachtung möglich. Als Methode ist die Beobachtung gut geeignet für eine qualitative Untersuchung oder passt vortrefflich zum Untersuchen einer Interaktion. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

Damit der Forschende eine ordentliche Beurteilung seiner Observationen und ihrer wahren Ergebnisse erhalten kann, muss er viele Vorkenntnisse über das Forschungsthema haben, die nicht aus der Observation direkt schlussgefolgert werden

können. Der Forschende muss z. B. verstehen, wie repräsentativ der Umstand, den er beobachtet, im Verhältnis zu dem untersuchten Phänomen selbst ist. Die Beobachtung betrifft nicht nur den verbalen Ausdruck, sondern auch Gesten, Gesichtsausdrücke, Körperhaltung, Bewegung usw. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

Eine strukturierte Beobachtung heißt, dass der Forscher schon vor der eigentlichen Beobachtung eine klare Problemstellung bestimmt hat und, dass der Forscher vielseitige Vorkenntnisse über das Beobachtungsthema und über die untersuchenden Elemente besitzt, damit entschieden werden kann, was und wann systematisch untersucht und beobachtet wird. Die Datenerhebung erfolgt durch ein standardisiertes Verfahren. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) erläutern, dass im Gegensatz dazu noch eine unstrukturierte Beobachtung verwendet wird, wenn möglichst viele und vielseitige Vorkenntnisse über den Forschungsgegenstand gewonnen werden wollen. Da diese Beobachtung nicht im Voraus kategorisiert werden kann, wird die Theorie des untersuchten Phänomens verwertet. Auf der Theorie beruhend werden Hypothesen und Vermutungen darüber angestellt, was bei dem Phänomen auftreten wird, und diesem zufolge werden die beobachteten Umstände registriert. Unabhängig von der Beobachtungstechnik sollen die Ziele der Beobachtung definiert und fokussiert werden. Die Präzision, die von den Beobachtungen verlangt wird, muss auch bestimmt werden. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

Meines Erachtens kann die Beobachtung auf eine Situation, auf das Verhalten und Handeln oder andere physische Vorgänge und Gegenstände gerichtet werden. Bei der Beobachtung unterscheidet man zwischen der teilnehmenden und der nichtteilnehmenden Beobachtung. Bei dem erstgenannten Fall ist der Beobachter selbst anwesend (aktiv oder passiv) in der erforschten Gruppe/Situation und bei dem letztgenannten Fall ist der Beobachter nicht unmittelbar anwesend, er bewertet die Gruppe/Situation ohne persönlichen Eingriff (z.B. durch eine Videoaufnahme).

Bei meiner Untersuchung ging es um eine teilnehmende Beobachtung. Die Teilnahme an der beobachtenden Klassenraumsituation kann entweder aktiv oder passiv sein. Passiv teilnehmende Beobachter halten bei der Beobachtungssituation Abstand zur untersuchten Gruppe und nehmen keinen aktiven Kontakt mit der Gruppe während der Interaktion auf. Dafür kennzeichnend ist die Außenperspektive des Forschers. Aktiv teilnehmende Beobachter dagegen wollen sich im Feld in der sozialen Interaktion der

Gruppe mitbeteiligen, da gerade dieses der Bestandteil ihrer Methode ist. Ich habe mich für die passive Rolle in meiner Unterrichtsbeobachtung entschieden.

Die Kernfrage beim Konzipieren einer Beobachtung ist die Rolle des Beobachters, wie offen oder verdeckt die Rolle des Forschers in der Beobachtungssituation sein wird. Es geht hier nämlich um die Transparenz der Beobachtungssituation für die Beobachteten. Die Frage ist wesentlich, weil die Beobachteten durch die Beobachtung nicht gestört werden sollten und sich noch möglichst natürlich während der Beobachtungssituation benehmen sollten. Laut Grönfors (Aaltola&Valli 2010: 164) sollte man auf solche Verhältnisse hinzielen, an denen der Forscher auf natürliche Weise beobachten und teilnehmen kann, ohne dass auf sein Dasein allzu große Aufmerksamkeit gerichtet wurde.

Die verdeckte Beobachtung bezieht sich auf mögliche Verheimlichungen (Tarnungen oder Rollenübernahmen), durch die die Beobachtung durchgeführt wird. Die verdeckte Beobachtung kann aber forschungsethisch bedenklich sein und kam in meinem Fall sowieso nicht in Frage. Ich wollte, dass die Beobachtungssituation offen ist, damit die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden. Im Übrigen habe ich es für wichtig gehalten, dass die Mitbeteiligten (Lehrer) ganz und gar freiwillig an meiner Untersuchung teilnehmen können.

Eine Aufgliederung der zentralsten Beobachtungsformen kann nach dem Grad ihrer Strukturiertheit (systematisch-unsystematisch, quantitativ-qualitativ), Teilnahme (passiv-aktiv) und Offenheit (offen-verdeckt) ausgeführt werden (Aaltola & Valli 2010: 159-162; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich für eine strukturierte Beobachtungsform entschieden, da sie besser das Konzentrieren auf die bestimmten vorher ausgewählten Aspekte (waldorfpädagogische Merkmale) ermöglicht. So habe ich mich und meine selektive Wahrnehmung schon vor dem Feldzugang für das Erscheinen der untersuchenden Elemente eingestimmt. Es wurde ein systematisches Beobachtungsformular nach dem Modell der *Likert-Skala* von mir entworfen und benutzt, damit der Fokus in der Beobachtungssituation besser auf die erforschten Aspekte zu richten war. In den Beobachtungssituationen war meine Beobachterrolle passiv und offen, durch die ganze Periode (02.05 - 24.05.2013).

Obwohl die Rolle des Forschenden passiv ist und keine aktive Teilnahme an der untersuchten Situation oder Interaktion zwischen den dazugehörigen Personen einschließt, ist der Nachteil dieser Methode jedoch, dass der Beobachter mit seiner Anwesenheit eine natürliche Situation beeinflussen kann. Es sollte damit gerechnet werden, dass das natürliche Verhalten der Schüler und/oder Lehrer im Klassenraum durch die Anwesenheit des Beobachters gestört oder verändert werden kann. Laut Grönfors (Aaltola & Valli 2010:160) sollte der Forscher in der Beobachtungssituation möglichst unauffällig, wie 'eine Fliege am Dach' sein. Dem Forscher wird es auch empfohlen, die betroffene Schulklasse schon vor der endgültigen Untersuchung kennenzulernen, um sich mit der Klasse vertraut zu machen. Das Ziel ist, eine Situation zu erschaffen, in der der Forscher naturgemäß beobachten und teilnehmen kann, ohne dass zu viel Aufmerksamkeit auf seine Anwesenheit gerichtet wird. (Aaltola & Valli 2010: 164)

### **6.2.2 Forschungspraxis - Testgruppen und Durchführung**

Diese Methode habe ich als Vorgehensweise ausgewählt, weil sie meinem Forschungszweck am besten gedient hat. Mein Ziel bestand darin, authentische Klassenraumsituationen zu beobachten. Um unmittelbare und repräsentative Informationen von der realen Lage des Waldorf-DaF-Unterrichts und der untersuchten Elemente erhalten zu können, habe ich Waldorf-DaF-Unterricht in einer natürlichen Umgebung, d.h. in einer tätigen Waldorfschule beobachten wollen.

Die Unterrichtssessionen sollten immer möglichst objektiv betrachtet werden, indem diese laut Aarnos (Aaltola & Valli 2010: 174) für die Beobachtung gründlich im Voraus vorbereitet werden sollten. Mit Hilfe von Literatur, Gesprächen, und freier Vorbeobachtung, sollte der Forscher sich von dem Forschungsthema ein 'Forscherwerkzeug', eine 'virtuelle Wahrnehmungsbrille' erarbeiten. Dieses Werkzeug (Wahrnehmungsbrille) bedeutet, dass man eine bestimmte Tüchtigkeit besitzt, das eigene Forschungsziel so zu betrachten, dass die Aufmerksamkeit zweckdienlich auf die wesentlichen Umstände gerichtet werden kann. (Aaltola & Valli 2010: 174) Vor dem endgültigen Feldzugang ist es von Bedeutung sich genügend Vorwissen und -kenntnisse von dem Thema zu beschaffen.



Wie früher schon erwähnt wurde, hatte ich mir eine gute 'Wahrnehmungsbrille' dadurch erworben, dass ich anderthalb Jahre an einer Waldorfschule gearbeitet habe<sup>32</sup>. Daneben habe ich seit zwei Jahren die allgemeinen Studien<sup>33</sup> für Waldorfpädagogik an der Snellman-Korkeakoulu durchlaufen und habe schon in meiner Proseminar-Arbeit das Thema Waldorfpädagogik behandelt. Wegen meiner Vorkenntnisse und meiner Vertrautheit mit der angetroffenen Schulpraxis ist die Unterrichtsforschung mir sehr leicht gefallen. Die Waldorfschulpraxis mit ihren Methoden, Mitteln und Prozeduren, sowie die pädagogikbezogenen Termini, Fachinhalte, Rituale und andere Besonderheiten waren mir schon vorher bekannt. Ich brauchte also keine zusätzliche Zeit oder Energie bei dem Feldzugang für das Verstehen einer neuen Umgebung und neuer Kontexte einzusetzen, da die theoretischen Denkansätze und die Schulalltagspraxis an einer Waldorfschule mit all ihren Routinen mir schon vorher bekannt waren. In der Beobachtungssituation wurde jedoch die nötige Objektivität durch ein gewisses 'Außenseiterdasein' gewonnen, da ich den meisten Schülern und Lehrern als Person fremd war. Diesbezüglich ist auch die Tatsache erwähnenswert, dass ich selbst in meiner Schulzeit die normale Regelschule besucht habe, weswegen die Waldorfschul-Welt mir nicht selbstverständlich ist. Die 'Waldorfszüge' und steinerspezifischen Besonderheiten fallen mir dadurch leichter auf als wenn ich selbst auch in meiner Schulzeit die Waldorfschule besucht hätte. Wegen meines uneingeweihten Hintergrundes machen sich mir die steinerpädagogischen Charakteristika leicht bemerkbar, und werden während der Beobachtung von mir nicht für selbstverständlich gehalten und dadurch möglicherweise übersehen.

Gleichwohl bin ich der Meinung, dass eine Untersuchung, egal nach welchen wissenschaftlichen Maßstäben sie auch immer standardisiert ist, oder wie 'objektiv' eine Situation beobachtet werden könnte, immer auch von dem Forscher subjektiv geprägt sein wird. Auch wegen der Subjektivität aber vor allem wegen der begrenzten Menge der ausgewählten Untersuchungsgruppen (Zielschulen) sind die Ergebnisse der vorliegenden Unterrichtsforschung eher richtungsgebend zu betrachten und sollten nicht verallgemeinert werden. Sie geben keine ausführliche Darstellung von der Lage und Realität aller finnischen Waldorfschulen, aber können als richtungsweisende Vorstellung oder als hinweisender Ausgangspunkt weiterer Forschung oder Diskussion dienen.

Wie in diesem Kapitel erläutert wurde, wurde im Frühling 2013 von mir eine qualitative Unterrichtsforschung, in Form einer systematisch strukturierten teilnehmenden

---

<sup>32</sup> Als Dramaleiterin, Schulgehilfin und Stellvertreterin (für Klassen- und Fachlehrer)

<sup>33</sup> Steinerpedagogiikan yleisopinnot

Beobachtung, die auch quantitative Auswertungsmittel beim Sammeln der Forschungsdaten benutzte, durchgeführt.

Die Untersuchung richtete sich auf mehrere Untersuchungsgruppen an drei verschiedenen Waldorfschulen in Finnland. Damit eine möglichst umfassende Vorstellung erreicht werden konnte, waren insgesamt 6 Deutschlehrer und 23 Schulklassen (Grad 1-6) in dieser Forschung mitbeteiligt. Die Zielschulen, -lehrer und -schulklassen dieser Studie wurden arbiträr ausgewählt, da ich aus praktischen Gründen drei Städte mit einer Waldorfschule in Finnland aussuchte, in denen ich eine Übernachtungsmöglichkeit bei Verwandten/Freunden hatte. Der Fakt, dass ich mich für den Deutschunterricht der unteren Stufen (1-6) interessiert habe, hat seinerseits dann die betreffenden Lehrer und Klassen aus diesen Schulen für die Untersuchung bestimmt.

Wegen der Anonymität wird hier auf die Zielschulen und Lehrpersonen folgendermaßen mit Nummern bezogen: Zielschule 1, Zielschule 2, Zielschule 3 und Lehrperson 1 = L1, Lehrperson 2 = L2, Lehrperson 3 = L3 usw.

Ich habe ungefähr eine Woche an der jeweiligen Zielwaldorfschule verbracht (im Zeitraum 02.05 - 24.5.2013). Es wäre unmöglich gewesen, wegen der Breite der Untersuchung, alle Zielschulklassen (noch in verschiedenen Orten Finnlands) vorher kennenzulernen. Aber damit die Schüler sich an mich und an die neue Situation gewöhnen konnten, habe ich versucht den Stundenplan für meine Beobachtung so einzurichten, dass ich den DaF-Unterricht einer und derselben Klasse, wenn möglich, mindestens zweimal habe beobachten können. Ich habe sozusagen damit gerechnet, dass meine Anwesenheit in der ersten beobachteten Unterrichtsstunde jeder Klasse möglicherweise außergewöhnliche Reaktionen bei den Schülern oder bei dem Lehrer auslösen könnte.

Die Zielgruppen bestanden aus 24-30 Schülern. Wie schon früher erwähnt, lernen die Waldorfschüler Deutsch seit der ersten Klasse. Bis zu der siebten Klasse ist Deutsch ein obligatorisches Fach für sie und bis dahin geschieht das Lernen gemeinsam mit der ganzen Klasse. Aus Lehrersicht gesehen ist die Klassengröße für das Sprachenlernen also relativ groß (komplette Klassen, keine Kleingruppen). Was ich aber vorteilhaft finde, ist die Tatsache, dass die Schüler untereinander vertraut sind. Sie lernen seit der ersten Klasse gemeinsam (auch Deutsch), welches eine positive Einwirkung auf die

Lernatmosphäre haben kann. Das Schuljahr wird in der Waldorfschule in vier Perioden aufgeteilt und in einer Periode, zumindest in der Unterstufe, wird jeweils nur eine Fremdsprache gelernt (meistens Englisch oder Deutsch, aber auch Russisch oder Schwedisch). In den Zielwaldorfschulen dieser Untersuchung, werden in der 'Deutschperiode' drei Wochenstunden Deutsch gelehrt und eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. In der ersten und zweiten Klasse hat man jedoch drei Unterrichtssessionen wöchentlich, die jeweils 22,5 Minuten dauern.

### **6.2.3 Allgemeine Bemerkungen**

Bevor auf die Unterrichtsbeobachtung näher eingegangen werden kann, sollten einige allgemeinen Aspekte in Anbetracht der Untersuchung berücksichtigt werden. Von den 6 Lehrpersonen, die an dieser Studie mitbeteiligt waren, waren zwei Stellvertreter, die erst seit einem oder zwei Jahren in der betreffenden Zielschule arbeiteten. Die Tatsache, dass die wirklich zuständigen Lehrpersonen nicht in der vorliegenden Untersuchung mitbeteiligt waren, hat auf jeden Fall einen Einfluss auf diese Arbeit und auf die gewonnenen Resultate. Ob der Einfluss positiv oder negativ in Bezug auf das Forschungsthema und -ziel ist, kann hieraus nicht schlussgefolgert werden.

Ein anderer Aspekt, der zu berücksichtigen ist, ist der Zeitpunkt. Die Periode der Feldforschung war intensiv und wurde innerhalb einiger Wochen spät im Frühjahr durchgeführt. Dies kann einen Einfluss auf die Ergebnisse haben, da die Schüler und das Lehrpersonal schon nach dem ganzen Schuljahr müde sein können. In den letzten Schulwochen vor den Sommerferien kann die Unterrichtsprozedur (von dem Inhalt und der Form) auch von der Norm abweichen und zu dieser Zeit finden üblicherweise allerlei Klassenausflüge, Kultur-, Natur- oder Sportveranstaltungen statt. Zu diesem Zeitpunkt hat man auch meistens schon die wichtigsten jährlichen Lehr- und Lerninhalte vom Lehrplan bewältigt, d.h. die Unterrichtsstunden können vielleicht lockerer ausgestaltet sein als normalerweise. Außer einigen ausgefallenen Unterrichtsstunden habe ich die Unterrichtsbeobachtung plangemäß ohne Probleme an jeder Zielschule durchführen können. Nichts von der normalen Schulpraxis abweichendes ist mir während der Zeit aufgefallen. Außer einer Ausnahme wurde meines Erachtens in den Unterrichtsstunden noch gehörig gelehrt und gelernt. Nur eine Ausnahme davon kam jedoch in der Zielschule 2 vor, in der, aus dem Rahmen fallend, eine der Deutschunterrichtsstunden als eine pure 'Spielstunde' gestaltet wurde.

Die Lehrpersonen in jeder Zielschule haben mich herzlich in ihrem Unterricht willkommen geheißen. Meines Erachtens hat meine Anwesenheit im Klassenraum auch keine große Aufregung unter den Schülern verursacht. Am Anfang der ersten Stunde jeder beobachteten Klasse haben ich oder die Lehrperson mich den Schülern vorgestellt, indem kurz zusammengefasst wurde, dass ich an der Universität studiere, in Zukunft selbst Deutschlehrerin sein werde und jetzt wegen meiner Abschlussarbeit die Unterrichtssituation beobachten und notieren werde. Es gab auch mehrere Unterrichtsstunden, je nach der Lehrperson, in denen ich einfach ohne extra Aufmerksamkeit bzw. ohne die oben erwähnte Vorstellung hinten im Klassenzimmer gesessen und beobachtet habe. Die ganze Stunde habe ich meine Aufmerksamkeit auf den Unterricht richten können und die Lehrsituation von der Seite beobachten können, bei der das systematische Ausfüllen des Beobachtungsbogens mir auch gleichzeitig mühelos gelang. Auf meine Arbeitserfahrung und meine Vorkenntnisse aus dem Schulalltag gestützt, muss hier erwähnt werden, dass ich mich mehrmals darüber gewundert habe, wie 'normal' und vertrauensvoll die Kinder soweit mit der Beobachtungssituation umgegangen sind. Einige der Lehrpersonen haben mir bestätigt, dass die Kinder sich wie immer verhalten haben: weder außergewöhnlich aufgeregt, noch außergewöhnlich artig oder zurückhaltend. Obwohl die Reaktionen auf mein Dabeisein im Klassenraum nicht auffällig waren, muss trotzdem damit gerechnet werden, dass meine Anwesenheit möglicherweise einen Einfluss auf den Unterricht und auf die Schüler hatte. Wegen meiner Teilnahme (wenn auch passiv) wurde vielleicht etwas anders oder gar nicht in der Klassenraumsituation gemacht oder ausgedrückt. Bei den Lehrpersonen habe ich jedenfalls eine einigermaßen deutliche Anspannung und besondere Anstrengung wegen der Beobachtungssituation wahrgenommen. Zumindest bei den ersten Unterrichtsstunden, in denen ich als Beobachter im Klassenraum anwesend war. Vorteilhaft war jedoch die Tatsache, dass ich mehrere Unterrichtsstunden und auch verschiedene Klassenstufen von einer Lehrperson habe beobachten dürfen, also konnten die Lehrer sich offensichtlich bald an mein Dabeisein gewöhnen und ihren Unterricht auf normale, entspannte Weise durchführen. Es kann auch sein, dass ich mich selbst immer in den ersten Stunden mit einer neuen Lehrperson angespannt gefühlt habe, und dies hat meine Wahrnehmung im Allgemeinen in der Beobachtungssituation beeinflusst. Ungewiss bleibt jedoch, ob und inwieweit die Lehrpersonen die betroffenen Unterrichtsstunden anders, von ihrer Norm abweichend, während meiner Beobachtungsperiode geplant und durchgeführt haben. Ob sie sich z.B. wegen meiner Anwesenheit besondere Mühe gegeben haben oder irgendetwas (Inhalte,

Methoden, Routinen etc.), was zu ihrem normalen Unterricht gehört, weggelassen haben? Stattdessen ist davon auszugehen, dass alles Außergewöhnliche, plötzlich vom Normunterricht Abweichende, sich in dem Verhalten und den Gesprächen der Schüler leicht hätte feststellen lassen. Den Lehrpersonen habe ich im Voraus nicht das spezifische Forschungsthema oder -ziel verraten, es wurde nur angegeben, dass es um das waldorfpädagogische Fremdsprachenlernen in meiner Forschung geht, damit es einen möglichst geringen Einfluss auf ihr Verhalten und Arbeit hätte.

Im Grunde genommen habe ich wegen der Objektivität versucht, mich eher passiv und unauffällig im Klassenraum zu verhalten, um keine Wirkung meinerseits in der Situation zu verursachen. Egal wie fern oder objektiv man einen Gegenstand beobachten könnte, ist die Wahrnehmung und darauffolgende Interpretation immer einigermaßen durch Subjektivität geprägt. Trotz dieser Tatsache ist eine wissenschaftlich gewisse Objektivität in der Beobachtungssituation zu bevorzugen und darauf abzielen. Ungeachtet meiner passiven Forscherrolle in der Beobachtungssituation, habe ich mich sonst wie ein normaler, lebendiger Mensch gegenüber den Erforschten (Kinder und Lehrkraft) benommen. Wenn ein Kind mich etwas gefragt oder mir etwas hat zeigen wollen, habe ich mich gegenüber ihm wie sonst auch (als Person, als Erwachsene) benommen. In den Pausen habe ich meine Zeit unterschiedlich verbracht und Kontakt aufgenommen: entweder Kaffee trinkend und plaudernd in dem Pausenraum der Lehrer gesessen, oder allein im Korridor vor der jeweiligen Klassentür wartend gestanden o.ä. Während der Unterrichtsbeobachtungsperiode habe ich eine Vielfalt von Schulklassen, Lehrpersonen und ihrer Methoden erleben dürfen. Natürlich habe ich im Rahmen dieser forschungsspezifischen Maßstäbe, bzw. in Hinsicht auf den idealen Waldorf-DaF-Unterricht, sowohl sehr gelungene als auch misslungene Unterrichtsstunden beobachten dürfen.

Ein Aspekt noch, der in dieser Arbeit nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist die Vielfalt des Lehrpersonals. Die Ziellehrpersonen zeigten sehr unterschiedliche Niveaus in verschiedenen berufsbezogenen Kompetenzen u.a. in Sprachbeherrschung, in pädagogischen Fähigkeiten, in Erfahrung, in der Verwendung methodischer Mittel, in waldorfpädagogischer Sachkunde usw. Wenn z. B. 4 Lehrpersonen von 6 Ziellehrpersonen fast die ganze Unterrichtsstunde die Zielsprache beim Sprechen verwendeten, aber zwei Ziellehrpersonen in jeder beobachteten Unterrichtsstunde hauptsächlich nur finnisch redeten, heißt das natürlich, dass der Durchschnittswert der betroffenen

Variable wegen zweier Personen viel niedriger wird, als dies der Realität bei den meisten, d.h. den 4 anderen, entspricht.

### 6.3 Ausformen des Forschungsthemas und der Variablenansicht

Am Anfang des Aufbaus und Planens dieser empirischen Forschung und der darauffolgenden Datenerhebung habe ich intuitiv das ganze zur Verfügung stehende einschlägige Material durchgearbeitet. Ich bin die Arbeit so angegangen, dass ich auf das Quellenmaterial gestützt von hier und da, ganz nach freiem Lauf verschiedene Behauptungen und Prinzipien in Bezug auf waldorfpädagogisches Fremdsprachenlernen gesammelt habe. Zuerst habe ich insgesamt etwa 50 Absätze aus den Literaturquellen der vorliegenden Arbeit exzerpiert. Es ist relevant zu erwähnen, dass es in dieser ersten Sichtung auch ziemlich viele Wiederholungen desselben Gedankens gab und dass noch eine Menge Behauptungen übriggeblieben sind, die hier nicht mit einbezogen werden konnten. Als nächstes habe ich dann aus den ausgesuchten Absätzen eine zusammenfassende Auflistung von den meiner Meinung nach wichtigsten Thesen (hauptsächlich Steiners Ansichten zum Fremdsprachenlehren) zusammengefasst. Die auch im Theorieteil dieser Arbeit beschriebenen Hauptprinzipien wurden von mir in 15 Thesen wie folgt zusammengefasst:

- 1) Zuerst die Kinder die fremde Sprache gefühlsmäßig erfassen lassen (geschieht durch Nachahmung, auf instinktive Weise) und erst ab 3.-4. Klasse schrittweise die Grammatik bewusst machen. (Steiner 1966: 138-139)
- 2) Den Unterricht so durchführen, dass die Kinder zuerst in der fremden Sprache sprechen lernen und erst danach lesen und schreiben lernen. (Steiner 1966: 138-139)
- 3) In den ersten Jahren dafür sorgen, dass die Schüler später einen *Schatz* in der fremden Sprache besitzen (eingepflichtete und auswendig gelernte Vokabeln, Phrasen, Gedichte), damit Inhaltsstücke aus dem *Schatz* nach und nach im Fremdsprachenunterricht mit Grammatikalischem und Syntaktischem verbunden werden können. (Steiner 1966: 142)
- 4) Der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache sollte möglichst hoch sein. Die Unterrichtsstunden werden vollständig oder größtenteils in der fremden Sprache durchgeführt. Die Kinder lernen Deutsch beim Sprechen und der Lehrer nimmt die Muttersprache möglichst wenig zu Hilfe. (Rawson & Richter 2004: 249; Richter 2003: 147)

- 5) Gedichte aus dem Gedächtnis rezitieren und Erzählungen vorbringen, damit der Stoff den Schülern sprechend zum Verstehen gebracht wird und von ihnen hörend (nicht lesend) verstanden wird. (Steiner 1966: 142)
- 6) Wichtigkeit des Erzählens. Der Lehrer bringt erzählend, mit eigenen Worten ohne Buch, auf persönliche Weise dasjenige vor, das im Unterricht vorzubringen ist (Geschichte, Gedichte, Inhalte). Die Schüler tun dabei nichts anderes als zuhören. (Steiner 1966: 142)
- 7) Sprachenlernen durch mündliche Aktivität, Körperbewegung und Handlung. In die fremde, in diesem Fall deutsche Sprache wird hörend, verstehend, sprechend, singend und spielend eingetaucht. (Richter 2003: 144)
- 8) Keine Wort-für-Wort-Übersetzung. (Steiner 1966: 125)
- 9) In dem Fremdsprachigen möglichst bald mit dem Ausüben der Konversation beginnen. Die Schüler zur Konversation untereinander führen (ohne Eingriff des Lehrers). (Steiner 1996: 113).
- 10) Freies Nacherzählen und Ausdrücken eigener Gedanken in der Fremdsprache bevorzugen. (Steiner 1966: 126)
- 11) Grammatiklehre getrennt vom sonstigen Unterricht betreiben und immer mit der praktischen Lebenslogik verknüpfen. (Steiner 1966: 126-129)
- 12) Bei der Grammatiklehre nur die Regeln aufschreiben. Beispiele sollten von den Schülern selbst ausgedacht und entdeckt werden. (Steiner 1966: 130)
- 13) Für das lebendige Sprachverständnis und den -gebrauch sei die lehrbuchlose Methode von Bedeutung, da in den Büchern Beispiele fertig und niedergeschrieben stehen. (Steiner 1966: 130)
- 14) Einen Mittelweg zwischen dem alltäglichen, dem realen Leben entnommenen, und dem lyrischen Unterrichtsstoff aufspüren. (Steiner 1966: 127-129).
- 15) Beim Lehren geht es nicht um die Vermittlung der Information durch Ohren, sondern um Vermittlung des ganzheitlichen gefühlsmäßigen Wissens (über die Sprache) von Seele zu Seele. (Steiner 1996: 19-20)

In der darauffolgenden Phase, nach der oben dargestellten Auflistung, habe ich versucht, in Hinsicht auf das Formulieren des benötigten Formularblanketts, verschiedene Themen und Aspekte des Waldorf-Fremdsprachenlernens systematisch zusammenzustellen. Unter den Themen gab es zum Beispiel 1) Sprachbeherrschung des Lehrers, 2) Interaktion und Mitmachen 3) Lehrbuchloser Unterricht, 4) Mündlichkeit und Konversation 5) Grammatiklehre etc. Unter den Themen habe ich dann mehrere

Variablen festgelegt, so wie bei dem 'Lehrbuchlosen Unterricht' a) Heftarbeit b) Verwendung der Lesebücher c) Benützung von Kopien oder anderen schriftlichen Materialien etc. Beim Thema 'Interaktion und Mitmachen' hatte ich solche Variablen wie a) Drama b) Dialog c) Spiel d) Kinderreime mit Bewegung u.ä. Ursprünglich hatte ich mehrere (viel zu viele) Themenbereiche und Variablen in dem Formular und auch noch während der Untersuchung, in der Beobachtungssituation vor Ort habe ich mehr Aspekte des Lernens und Lehrens beobachtet als ich dann letztendlich zur Analyse und Auswertung habe bringen können. Um die Arbeit (Beobachtung, Analyse und Interpretation der Resultate) möglichst unkompliziert und durchführbar zu halten, habe ich die Menge der Variablen weithin abgrenzen müssen. Anschließend erschienen mir die meiner Meinung nach interessantesten, wesentlichsten und messbarsten Variablen als unterschiedliche Aspekte eines und desselben Themas, nämlich der "mündlichen Kompetenz". Zu diesem Zeitpunkt formte sich also das Forschungsthema und -ziel zu 'Die Rolle der mündlichen Kompetenz im Waldorf-DaF-Unterricht'. Auf die eine oder andere Weise stellte sich dieses Thema aus allen Schriften des waldorfpädagogischen Fremdsprachenlernens heraus. Zufall oder nicht, auch in meiner Auflistung (siehe oben) ging es, bei mehreren Punkten um den mündlichen Ausdruck (des Lehrers oder des Schülers). Diesen Gegenstand wollte ich im Brennpunkt meiner Untersuchung behalten.

Grob gesehen, und wie es in der Waldorfmethode angenommen ist, wird zuerst in der Mutter-/Fremdsprache sprechen gelernt, danach schreiben gelernt und letztendlich auch lesen gelernt (Steiner 1966: 136). Dem mündlichen Ausdruck und dem Lernen im Gespräch (hörend und sprechend) wird in der Waldorfschule Vorrang gegeben, durch alle Schuljahre hindurch. Da die Lese- und Schreibfertigkeit sich auf die mündliche Sprachkenntnis bauen lässt, spielt meines Erachtens der mündliche Ausdruck in all seinen Formen eine wesentliche Rolle beim Waldorf-Fremdsprachenlernen. Das sich auf Nachahmung stützende chorische Sprechen und Singen ist am Anfang des Lernens fremder Sprachen von Bedeutung. Sowohl die poetische Sprache (Rhythmus und Reim) als auch das alltägliche Niveau der Zielsprache wird von dem Lehrer von Anfang an gewandt gepflegt. (Richter 2003: 146) Steiners Anschauung nach (1966: 138-139) ist ein gewisses Betreiben des fremdsprachlichen Unterrichts schon von den ersten Schulstufen an nötig und für dieses Lebensalter muss das Fremdsprachenlernen vor allem Sprechenlernen sein. Die fremde Sprache sollte so behandelt werden, dass die Kinder sie sprechen lernen. Deutschunterricht geschieht also lediglich mit Hilfe der gesprochenen Worte in Aufträgen, in Fragesätzen, im Singen und im Auswendiglernen



ganzer Dialoge (Rawson & Richter 2004: 249). Der mündliche Ausdruck durch Konversationen, Fragen und Antworten, dramatische Szenen, situationsbezogene Spiele und Rezitieren neuer Gedichte und Lieder sollte als Bestandteil des Deutschunterrichts auch in den Mittelstufen bleiben (Richter 2003: 152) "Bei der fremden Sprache ist sehr zu berücksichtigen, dass hörend verstanden wird und nicht lesend, dass sprechend etwas zum Verstehen gebracht wird" (Steiner 1966: 142). So kristallisierte sich mein Forschungsthema, ganz natürlich an die Ansichten Steiners angelehnt, aus der Theorie, den Schriften und den Auflistungen heraus.

Anschließend habe ich die Variablen, die deutlich zum Thema 'Die Rolle der mündlichen Kompetenz im Waldorf-DaF-Unterricht' passten, und als waldorfpädagogische Charakteristika gekennzeichnet werden konnten (Interaktives Lernen, Einsatz des Lehrers in der Zielsprache, Lehrbuchlosigkeit, Reichhaltigkeit an Erzählstoff etc.) genauer angesehen. Die Beobachtungsgegenstände habe ich dann folgenderweise formuliert, um sie als Variablen zur Untersuchung und Analyse nutzen zu können:

- 1) Einsatz in der Zielsprache (Lehrer)
- 2) Übersetzen in die / aus der Zielsprache (Lehrer)
- 3) Erzählungen und Schilderungen (mit eigenen Worten, Lehrer)
- 4) Interaktiver mündlicher Ausdruck (Gedichte, Lieder, Spiele, Kinderreime, Drama, Dialog, mündliche Präsentation, Diskussion, Smalltalk, Meinungsäußerungen)
- 5) Verwendung der Lehrbücher

#### **6.4 Datenerhebung durch Unterrichtsbeobachtungsbogen**

Wenn es um das Messen der Meinungen oder persönlicher Einstellungen geht, stellt die Likert-Skala eine dafür gut geeignete und am häufigsten angewendete Möglichkeit dar (Aaltola & Valli 2010: 118). In meiner Untersuchung geht es nicht um das Messen der Meinungen, aber das Muster der Likert-Skala liegt den verwendeten Beobachtungsbögen zugrunde. Ein Likert-Test beinhaltet mehrere positiv oder negativ formulierte Aussagen über einen bestimmten Themenbereich, zu dem die befragte Person mittels einer Skala Zustimmung oder Ablehnung äußern kann. In einer Likert-Skala gibt es üblicherweise 5, 7 oder 11 Merkmalsausprägungen (<http://de.statista.com>, 20.08.2013). Die Antworten werden auf den Grad der Einstellung abgebildet. Ausgangsbasis ist, dass eine ungerade Zahl der Antwortmöglichkeiten zur Verfügung steht, obwohl eine gerade Zahl der Antwortmöglichkeiten ebenso verwendet wird. Die

erstgenannte Alternative gewährleistet der befragten Person die Möglichkeit sich nicht aussprechen oder entscheiden zu können, weshalb in die Mitte der Skala die Ausprägungsalternative für neutral bzw. „weiß nicht“, „weder-noch“ gestellt wird. Die Antwortmöglichkeiten (z.B. 1-5) werden meistens folgenderweise formuliert: 1 = stimme vollständig zu und 5 lehne vollständig ab. (Aaltola & Valli 2010: 118). Durch diese Vorgehensweise wird versucht eine methodisch haltbare Messung der Einstellung zu erreichen.

Die Antwortoptionen müssen aber nicht unbedingt auf die vorhergehende Weise formuliert sein. Aaltola & Valli (2010: 118) betonen, wie die Antwortmöglichkeiten immer aus dem Sachinhalt des Messungsobjekts/-zieles bestimmt werden sollten und nicht aus dem bereitstehenden Maß. Einige alternative Formulierungsbeispiele für Antwortoptionen der Likert-Skala geben sie wie folgt (Aaltola & Valli 2010: 118):

1	2	3	4	5
nie	selten	Hälfte der Zeit	oft	immer
sehr schlecht	schlecht	es geht	gut	sehr gut
überhaupt nicht	ein wenig	veränderlich	reichlich	ausgezeichnet

Das in meiner Unterrichtsbeobachtung verwendete Muster gründet sich auf die Idee der Likert-Skala und wurde auch nach dem Modell anderer erhaltener Beobachtungsbögen ausgearbeitet. Dieser wurde auf den Zweck und Sinn dieser Untersuchung übertragen und geformt. Hierbei wird versucht, anstatt den Grad einer Meinung zu messen, eine systematische Skala für das Werten und Bemessen der beobachteten Gegenstände in der Beobachtungssituation zu erschaffen. Es gibt viele verschiedene fertig formulierte Beobachtungsbögen, aber leider keine, in der die Züge und Merkmale des Waldorf-Fremdsprachenlernens thematisiert werden. Es musste also ein zum Thema passender Fragebogen, der sich insbesondere auf die Züge des Waldorf-Fremdsprachenlernens bezieht, von mir formuliert werden. Ein tiefgreifendes Verständnis der Problemstellung war ebenso eine wesentliche Voraussetzung für das Vorbereiten des verwendeten Beobachtungsbogens und für das Durchführen der Beobachtung im Feld mittels des entworfenen Beobachtungsbogens. Beide Aspekte sind unerlässlich, damit eine fundierte Analyse und Bewertung überhaupt möglich ist.

Darüber hinaus habe ich neben den Markierungen in das systematische Beobachtungsformular freie Notizen über den Ablauf und die Struktur der

Unterrichtsstunde gemacht (besonders in Bezug auf das ritualische Verfahren, das an Waldorfschulen typisch ist, sowie auf den Aspekt des Frontalunterrichts). Diese Notizen waren Gold wert bei der Datenerfassung und Analyse, sooft eine Tatsache nachgesehen werden musste oder wenn ein Sachverhalt auf seine Richtigkeit überprüft werden musste. Erwähnenswert ist aber, dass in der verwendeten Skala die Nummer 1 nicht der üblichen Aussage *nie / überhaupt nicht* entspricht, sondern *ein wenig / selten* entspricht. Wenn keine von mir ausgewählten Forschungsgegenstände (z.B. Erzählungen, Lehrbücher) während des beobachteten Unterrichts auftauchten, habe ich einfach einen Strich an der betreffenden Stelle gezogen.

### **6.5 Eine exemplarische Typifikation des Stundenverlaufs eines DaF-Unterrichts in der Waldorfschule**

Obwohl die Verwirklichung der steinerschen Ideale in der Schulpraxis meiner Erfahrung nach sehr unterschiedlich war, d.h. das Gestalten des Unterrichts (Inhalt, benutzte Methode und Interaktion zwischen den Schülern und Lehrern) in vieler Hinsicht lehrerbezogen war, kann auf die Basis der Quellenliteratur (u.a. Jaffke, Kiersch, Richter, Rawson), auf die durchgeführte Unterrichtsbeobachtung, und auf die Fallstudie von Myllymäki (2013: 39-42) stützend, eine Schilderung bzw. Typifikation von Waldorf-DaF-Unterricht hierbei gezeichnet werden. Ich halte es für wichtig, dass ein grober Überblick über eine DaF-Unterrichtsstunde in der Waldorfschule zu erhalten ist, damit das Weiterlesen und Verstehen der vorliegenden Arbeit leichter wäre. Der Deutschunterricht in einer Waldorfschule könnte so aussehen, wie es im Folgenden beschrieben wird.

Typischerweise (zumindest in den unteren Stufen) steht der Lehrer vor Beginn des Deutschunterrichts an der Tür des Klassenzimmers und begrüßt alle Schüler einzeln in der Zielsprache. Die Schüler geben beim Eintritt dem Lehrer die Hand und begrüßen ihn. Am Anfang jeder Unterrichtsstunde werden die Kinder stehend, durch gemeinsames Sprechen eines Anfangsgedichtes<sup>34</sup> beruhigt und in die Lernstimmung eingestimmt. Darauf folgt oft gemeinsames Singen, Sprechen verschiedener Kinderreime oder weiteres Rezitieren verschiedener Gedichte. Das gemeinsame Singen und Sprechen wird oft durch vielerlei Aktivitäten; Fingerspiele, Klatschen, Reigenspiele oder anderer gleichzeitiger Körperbewegungen mitbegleitet. Dieselben Sprüche und Lieder werden

---

<sup>34</sup> Das Anfangsgedicht ist ein Gedicht, das immer am Anfang der Unterrichtsstunde gemeinsam rezitiert wird.

über mehrere Wochen hin am Stundenanfang chorisch gesprochen und rhythmisch auswendig gelernt. Der mittlere Teil der Stunde umfasst aller Art Mittun und Mitsprechen, das übende Wiederholen aus dem Repertoire der Klasse: Ratespiele, Aufzählreime (Zahlen, Wochentage, Monatsnamen, Farben etc.), und kleine Konversationen über vertraute Themen wie das Wetter, Familie u.ä. Erst darauf wird etwas neues ( z.B. Grammatik, Wortschatz) gelernt. Lese- und Schreibübungen kommen auch jetzt vor. Es wird z.B. aus dem Lesebuch ein neues Stück (laut im Chor) gelesen, neue Erzählungen vom Lehrer gehört, oder Texte / Wörter zu dem (neuen) Thema in das Deutschheft geschrieben. Hausaufgaben wurden auch meistens vor oder nach dem 'neuen Stoff' kontrolliert. Größtenteils werden auch die Anweisungen während der Stunde auf Deutsch gegeben und der Lehrer verwendet Finnisch nur wenn es unbedingt nötig ist (Aufrufen für Ordnung u.a.). Das Ende des Stundenverlaufs ist wieder formal und ritualisiert, wobei noch ein gemeinsames Singen oder Sprechen eines (auswendig gelernten) Schlussgedichtes/-liedes folgt. Zum Schluss verabschieden die Schüler sich noch stehend im Chor von dem Lehrer.

Myllymäki (2013: 40) hat in ihrer Fallstudie die Makrostruktur eines Deutschstundenverlaufs (fünfte Klasse) in einer Waldorfschule folgenderweise dargestellt:<sup>35</sup>

- 1 Rituelle Begrüßung
- 2 Rituelles Anfangsgedicht
- 3 Rituelles Singen
- 4 Rekapitulation der Zahlen
- 5 Singen im Chor
- 6 Repetition der Monate
- 7 Repetition der Farben
- 8 Leseübung (Wiederholung + neuer Text)
- 9 Verständnisüberprüfung
- 10 Schreibübung
- 11 Großschreibung
- 12 Hausaufgabenkontrolle
- 13 Hausaufgabenangabe
- 14 Repetition der Farben
- 15 Rituelles Schlusslied
- 16 Rituelle Verabschiedung

---

<sup>35</sup> Die Unterrichtsstunde wurde mit Hilfe der Unterrichtsbeobachtung und der mikrostrukturellen Analyse gegliedert und in mehrere Phasen eingeteilt. Die Phasen stellen unterschiedliche Tätigkeiten bzw. Aufgaben dar, die im Unterricht aufeinander folgen. Diese Tätigkeiten werden durch verschiedene Gliederungssignale der Lehrerin bestimmt. (Myllymäki 2013: 39)

Das oben dargestellte Beispiel gilt in waldorfpädagogischer Hinsicht mehr oder weniger als Idealfall. Während meiner Forschung habe ich tatsächlich eine solch ideale Unterrichtsstunde ansehen dürfen. In meiner Untersuchung habe ich aber auch leider feststellen müssen, dass je älter die Schüler waren, desto weniger interaktiv spielerische Elemente in den Unterrichtsstunden zu beobachten waren. Bemerkenswert war auch, dass der Unterricht zumindest in den ersten 1-3 Stufen stark ritualisiert zu sein schien. Wie Myllymäki (2013: 39) es in ihrer Arbeit erläutert "[...] die Unterrichtsstunde ist größtenteils soweit ritualisiert, dass die Schüler bei vielen Aufgaben, vor allem am Anfang und am Ende des Unterrichts, ohne Anweisungen wissen, was als Nächstes folgt. So muss die Lehrerin nur mit der nächsten Tätigkeit anfangen oder kurz z.B. den Namen des als Nächstes folgenden Lieds sagen und die Schüler wissen meist gleich, was sie tun müssen." Nach den 39 Unterrichtsstunden, die ich für diese Arbeit habe beobachten dürfen, war es äußerst interessant zu bemerken, dass der Stundenverlauf sogar landesweit dermaßen ritualisiert sein kann, dass der Unterrichtsablauf in den ersten beiden Klassen in allen drei Zielschulen weithin gleich aussieht. Sogar dieselben Lieder, Kinderreime und Spiele kamen in allen Schulen oft vor.

Was mir auch noch aufgefallen ist, ist die Unterrichtsform, in der an den Zielwaldorfschulen gelehrt wurde. Die typische Form war traditioneller Frontalunterricht, in der die Lehrperson fast einzig und allein mit der Steuerung des Unterrichtsgeschehens beschäftigt war. Das Lernen aller Schüler geschieht gleichzeitig und fremdgesteuert. Wenn auch spielerisch oder interaktiv gelernt, war die Lehrperson die ganze Zeit für das Vermitteln der entsprechenden Informationen zuständig. Natürlich wurden in den beobachteten Stunden frontalmethodische Phasen auch mit eigentätigen und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen kombiniert, aber die allgemein häufige Verwendung der Frontalunterrichtsform hat mich jedenfalls im Feld überrascht. Obgleich ich während meiner Untersuchung sehr viele tolle Momente des gemeinsamen Mittuns, sprachlichen Handelns und kreativen Übens habe bezeugen dürfen, war die Art des Lernens (auch im oben genannten Fall) durch alle Schulstufen fast ohne Ausnahmen sehr lehrerzentral. Der Grund dafür liegt offensichtlich in der lebensaltergemäßen Pädagogik, in der die Eigentätigkeit und vom Schüler selbst gesteuerte Form des Lernens absichtlich erst in der Oberstufe eingesetzt werden. In dieser Studie waren die Schulklassen 1-6 betroffen.

## 7. ANALYSE

Der Zweck und das Ziel dieser Arbeit war die steinerschen Ideale des Waldorf-DaF-Unterrichts zu erläutern und zu untersuchen. Der Ausgangspunkt für die Unterrichtsforschung war es herauszufinden, ob und inwiefern die betroffenen Waldorf-Prinzipien in der Schulpraxis zu finden sind. Werden die Ansichten Steiners im DaF-Unterricht berücksichtigt oder nicht? Entspricht der DaF-Unterricht also den waldorfpädagogischen Idealen? In diesem Kapitel wird versucht, auf diese Frage eine Antwort zu finden.

Zunächst eine Vorstellung der Forschungsgegenstände und Begründungen für die ausgewählten Untersuchungsvariablen. Zum Schluss dieses Kapitels wird sich auf die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung konzentriert, indem die durch die systematische Unterrichtsbeobachtung gewonnenen Werte einer nach dem anderen im Verhältnis zu den theoretischen Prinzipien analytisch kommentiert werden. Abschließend werden daraus noch die Schlussfolgerungen zusammengefasst.

### 7.1 Forschungsvariablen

Obwohl es auch viele andere möglichen Variablen, die waldorfpädagogischen Charakteristika entsprechen (oder nicht entsprechen) in der Untersuchung hätte geben können, habe ich die folgenden, meinem Interesse (mündlicher Ausdruck) gemäß, für wesentlich gehalten. Das Kriterium für jede ausgesuchte Variable wird auch in diesem Unterkapitel begründet. Das Kriterium beruht auf den im Theorieteil dieser Arbeit behandelten Theorien und Ansichten Steiners (u.a. Entwicklungspsychologie bzw. Jahrsiebt, Gedächtnislehre) und Gedanken anderer Waldorf-Fremdsprachen-Experten zum Thema. Die zur Untersuchung ausgewählten Beobachtungsgegenstände aus dem Thema 'mündliche Kompetenz im Waldorf-DaF-Unterricht' sind:

- 1) Einsatz in der Zielsprache (Lehrer)
- 2) Übersetzen in die / aus der Zielsprache (Lehrer)
- 3) Die Rolle des Erzählens: Erzählungen und Schilderungen (Lehrer)
- 4) Menge des interaktiven mündlichen Ausdrucks / mündlichen Übens durch Gedichte, Lieder, Spiele, Kinderreime, Drama, Dialog, mündliche Präsentation, Diskussion, Smalltalk, Meinungsäußerungen etc.
- 5) Verwendung der Lehrbücher

### 7.1.1 Einsatz in der Zielsprache

In dem Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurde deutlich erläutert, dass vom Waldorf-Fremdsprachenlehrer das fast nativähnliche Beherrschen der Zielsprache gefordert wird. Da der Zweck und Sinn des steinerschen Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der Fähigkeit für ein ganzheitliches gefühlsmäßiges Sprachempfinden ist, scheint es mir deshalb äußerst wichtig, dass der Lehrer während der Unterrichtsstunde, zumindest in den unteren Stufen, so viel und so gut wie möglich die Zielsprache spricht (vgl. Steiner 1966: 126, 128; Ahmavaara 1993: 23).

Gemäß der pädagogischen Entwicklungspsychologie Steiners geschieht der Sprachunterricht in den ersten drei Schuljahren weithin durch die Nachahmung und das intuitive Erleben der Sprache. Deswegen ist es von Wichtigkeit, dass der Lehrer während dieser Zeit möglichst viel mündlich arbeitet und die Zielsprache mit den Kindern spricht. Im Idealfall wird laut Richter (2003: 144) in die fremde (deutsche) Sprache hörend, verstehend, sprechend, singend und spielend eingetaucht, es wird also von der Lehrkraft ein hohes Niveau in Sprachbeherrschung verlangt. Vor dem 12. Lebensjahr geschieht das Fremdsprachenlernen mehr auf instinktive Weise und während dieser Zeit sollte bei den Schülern die Sensibilität für die Grundformen und Nuancen, Schattierungen der Intonation, Laute und Feinheiten in der fremden Aussprache entwickelt werden (Steiner 1966: 138-139; Richter 2003: 148). Demzufolge ist es meiner Meinung nach unbedingt nötig, dass der Lehrer eine besondere Aufmerksamkeit auf seine eigene Aussprache und Artikulation richtet.

Kiersch erläutert (1992: 35-36) wie das Sprachenlernen in den ersten Lebensjahren, egal ob Muttersprache oder Fremdsprache, nach Nachahmung und Vorbild geschieht. Es ist also ein essentieller Bestandteil der waldorfpädagogischen Fremdsprachenlehre und der -ideale, möglichst viel in der Zielsprache zu unterrichten, vor allem in den unteren 1-3 Schulstufen. Eine Ausnahme davon macht das Lehren der Grammatik. Diesen Aspekt und seine Verwirklichung in der tatsächlichen Schulpraxis habe ich als erste Variable durch die Beobachtung untersuchen wollen. In dem Beobachtungsbogen ist diese Variable als Aussage "Lehrer verwendet die Zielsprache" zu finden.

1	2	3	4	5
spärlich	gelegentlich	Hälfte der Zeit	mehr als Hälfte der Zeit	die ganze Zeit

### 7.1.2 Übersetzen in die / aus der Zielsprache

Wie oben beschrieben wurde, werden die Kinder in den ersten drei Schuljahren eine Art *Immersion* im Rahmen des DaF-Unterrichts bekommen. Im Idealfall werden die Unterrichtsstunden vollständig oder größtenteils in der deutschen Sprache durchgeführt. Die Kinder lernen Deutsch beim Sprechen und der Lehrer nimmt die Muttersprache möglichst wenig zu Hilfe. Dadurch wird es möglich, die Kinder mit dem Strom der deutschen Sprache zu verbinden und sie durch den Kontext in die Sprache hereinzutragen, ohne das Bedürfnis des Übersetzens oder Erklärens. (Rawson & Richter 2004: 249; Richter 2003: 147; Ahmavaara 1993: 17) Laut Steiner ist das "Aufhaltendste für den fremdsprachlichen Unterricht das Übersetzen aus der eigenen Sprache in diese Fremde" (Steiner 1966: 125). Aufgrund dieser Aussagen könnten solche Schlüsse gezogen werden, dass das direkte Übersetzen und Zurückübersetzen (Wort für Wort) im Waldorf-DaF-Unterricht vermieden werden sollte. Durch die vorliegende Beobachtung wollte ich herausfinden, ob und inwiefern dieser Aspekt tatsächlich im Deutschunterricht in Waldorfschulen berücksichtigt wird. Die zweite Variable/Aussage im vorliegenden Beobachtungsbogen lautet diesem Ideal entgegen "Lehrer übersetzt in die / aus der Zielsprache"

1	2	3	4	5
selten	gelegentlich	Hälfte der Sätze	oft	alle Sätze / die ganze Zeit

### 7.1.3 Die Rolle des Erzählens

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in der Waldorfschule ist das Erzählen. Es werden verschiedene Geschichten und Erzählungen meistens von dem Klassenlehrer in Bezug auf das Hauptunterrichtsthema erzählt. Der Erzählstoff<sup>36</sup> besteht aus verschiedenen Geschichten, Märchen, Fabeln, Sagen etc. und wird je nach Alter und Klassenstufe bestimmt. Story-telling, Erzählungen und Geschichten, haben auch einen bedeutsamen und zentralen Platz in dem DaF-Unterricht. Nach Richter (2003: 146) "lernen die Kinder beim Zuhören sich in innerer Aktivität dem Strom der fremden Sprache anzuvertrauen".

<sup>36</sup> Kertomusaineisto auf Finnisch



Das zweite Jahrsiebt 7-14 ist in der vorliegenden Untersuchung betroffen (Klassen 1-6), und ein wichtiges Merkmal in diesem Alter ist, dass sowohl Gedächtnis- und Vorstellungskraft eine große Rolle spielen, als auch Emotionen. Laut Richter (2003: 44) hat das Kind ein Verlangen nach phantasieanregenden Darstellungen, die innere Empfindungen und anschauliche Vorstellungen hervorrufen. Zu diesem Alter gehören Einbildungskraft und märchenhafte Bildhaftigkeit, die auch absichtlich im Unterricht aktiviert und unterstützt werden (Paalasmaa 2009: 57). Laut Paalasmaa (2009: 57) sind die Lehrer bestrebt, während dieses Jahrsiebtes ihre Unterrichtsinhalte kreativ, lebendig und möglichst bildhaft zu gestalten, weil das Kind noch nicht in der Lage ist abstrakt und begrifflich zu denken.

Nach Rudolf Steiner sollte "alles was im Fremdsprachenunterricht in der Mittelstufe gelesen wird, zuerst über das Hören, d.h. vom Lehrer erzählt oder vorgelesen, nicht mitlesend, aufgenommen werden" (Richter 2003: 152). Steiner betont mehrmals in seinen Vorträgen, dass es von Wichtigkeit sei, dass die Lehrer die Lesestücke / Geschichten / ihren Lehrstoff auswendig, ohne Bücher, mit eigenen Worten erzählen können und diesem Erzählen seinen freien Lauf geben können. Beim Fremdsprachenlernen sollten die Kinder vor dem Leseverstehen die gesprochene Sprache verstehen (Steiner 1996: 114). Aus dem Blickwinkel meines Forschungsthemas, der mündlichen Kompetenz, spielt das Verwerten des Erzählstoffes eine zentrale Rolle. Also wie viel verwerten die Deutschlehrer verschiedene Arten von Erzählungen und Schilderungen während ihres Unterrichts. In dieser Untersuchung habe ich als Erzählstoff allerlei Geschichten, mündliche Darstellungen (auf der Tafel / mit Puppen / Schauspielerei u.ä.) und Erzählungen (kurze und längere, mit eigenen Worten erzählte und vom Papier abgelesene) mitgezählt. Mit dem Begriff 'Erzählstoff' wird sich also jetzt nicht nur auf die traditionellen, im Kapitel 3.4 vorgestellten, hauptsächlich vom Klassenlehrer alterstufengemäß erzählten Geschichten bezogen. Die Aussage der dritten Variable lautet "Lehrer verwertet den Erzählstoff".

1	2	3	4	5
kaum	wenig	angemessen	viel	sehr viel

#### 7.1.4 Menge des interaktiven mündlichen Ausdrucks

Nach Richter (2003: 146-150) spielen verschiedene sprachliche Aktivitäten und Spiele, durch die das deutschsprachige Handeln und Tätigsein von vornherein geübt und gefördert wird, eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht der Unterstufe. Den Kindern werden vielerlei sprachliche Aktivitäten, typische Phrasen und Formulierungen des Wortwechsels beigebracht: Begrüßungen, tagtägliche Fragen und Antworten, Kinderreime, Lieder, Bewegungsspiele, Fingerspiele, rhythmische und praktische Übungen im Zählen u.ä. Das lebhaft demonstrieren und Schauspielern kleiner Szenen und Situationen in der deutschen Sprache gehört genauso zum Lehrplan aller Schulstufen (Rawson & Richter 2004: 249). Darüber hinaus war Steiner auch noch der Meinung, dass es nicht verpasst werden sollte, in dem Fremdsprachigen möglichst bald mit dem Ausüben der Konversation zu beginnen. "Sich miteinander in der betreffenden Sprache zu unterhalten und diese Konversation als Lehrer nur zu leiten, bringt den Kindern wirklich große Freude" (Steiner 1966: 141). Unter dieser Variable wurden in der Beobachtungssituation viele verschiedene Übungsformen des mündlichen Ausdrucks miteinbezogen: zusammen rezitierte Gedichte, Kinderreime, Lieder, Spiele, Drama, Dialog, Diskussion, Smalltalk und kleine mündliche Präsentationen. Bezogen auf die Variable werden hier auch aller Art Meinungsäußerungen von Schülern in der Zielsprache mitgezählt, da es "doch bei dem *lebendigen* Fremdsprachenunterricht um die Umsetzung der eigenen Gedanken in die fremde Sprache" geht (Steiner 1966: 130).

Bei den ersten drei Variablen handelt es um den mündlichen Ausdruck des Lehrers (Einsatz in der Zielsprache, Übersetzen in die / aus der Zielsprache und Verwerten des Erzählstoffes). Bei der vierten Variable geht es hauptsächlich um den interaktiven mündlichen Ausdruck des Schülers, (aber natürlich auch den des Lehrers) während des Deutschunterrichts. Mit interaktivem mündlichen Ausdruck ist jetzt jede Art gleichzeitige und/oder wechselseitige Kommunikation und aufeinander bezogenes mündliches Üben und Handeln einer, zweier oder mehrerer Personen gemeint (zwischen Lehrer und Schüler oder unter Schülern). Eigentlich nur die übliche, lehrerzentrische fragend-entwickelnde (Frage-Antwort) Unterrichtsform, z.B. bei Kontrolle des Lese- und Hörverstehens oder der Hausaufgaben, wurde hier außer Acht gelassen.

Dieser vierte untersuchte Variable lautet "Menge des interaktiven mündlichen Übens." Bei dieser Variable werden die Nummern 1-5 in der Bewertungsskala quantitativ verstanden, indem die Nummer 1 = 1-2 Stücke, Nummer 2 = 3-4 Stücke, Nummer 3 =

5-6 Stücke, Nummer 4 = 7-8 Stücke und Nummer 5 = 9-10 (oder mehr) Stücke der oben erwähnten Ausdrucksformen (interaktive mündliche Aktivitäten) entsprechen. Das heißt also, wenn während einer Unterrichtsstunde z.B. zwei Lieder gesungen wurden, drei Kinderreime gesprochen wurden, zwei Gedichte rezitiert wurden, und eine Dialog-Übung gemacht wurde, wird die Gesamtzahl (insgesamt 8 Stücke) der Nummer 4 in der Skala entsprechen.

1	2	3	4	5
1-2	3-4	5-6	7-8	9-10

### 7.1.5 Verwendung der Lehrbücher

Ogleich die fünfte Variable nicht direkt zum Forschungsthema 'mündliche Kompetenz' zu passen scheint, ist sie jedenfalls eines der wichtigsten Ideale und Charakteristika der Waldorfpädagogik. Wie mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, werden in einer Waldorfschule beim Lehren und Lernen keine herkömmlichen Lehrbücher benutzt. Die Frage, ob Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können oder sollten, ist sehr umstritten im Kreis der Waldorfpädagogik. Allerdings hat Steiner der Waldorflehrerschaft geraten, Lesematerial und ordentliche Lehrbücher selbst zusammenzustellen (Kiersch 1992: 85-86). Diesbezüglich ist das übliche Verfahren an Waldorfschulen, dass die Benutzung eines Lehrwerks im DaF-Unterricht nicht zu bevorzugen ist, zumindest nicht in der Unter- und Mittelstufe. Das Lehrwerk sollte also keine zentrale Rolle spielen. Demzufolge, im Idealfall, hätte es keine Lehrbücher in den Zielunterrichtsstunden zu beobachten gegeben, da die vorliegende Untersuchung gerade die Klassen der Unter- und Mittelstufe (1-6) berücksichtigt.

Das Lesen und Schreiben in der fremden Sprache beginnt erst ungefähr im vierten oder fünften Schuljahr in der Waldorfschule. Typischerweise mit Beginn des vierten Schuljahres fangen die Kinder an das bisher Gelernte in einer Art selbstgestalteter Lehrbücher aufzuschreiben (Kiersch 1992: 69). Zu dieser Zeit bekommen die Schüler auch üblicherweise ein Lesebuch (Kinderliteratur, Storysammlung, Märchen u.ä.) und fangen an, mit der Zeit die Grammatikregeln der fremden Sprache in das eigene Grammatikheft zu schreiben. Deswegen galten für mich in der Beobachtungssituation als 'echtes' Lernmaterial nur die selbstgestalteten Deutsch- / Epochenhefte der Schüler, Einzelhefte für Grammatik und Wortschatz, sowie das Lesebuch (ab 4.-5.Klasse) oder

Ähnliches. Bei der Beobachtung und bei der nächsten Variablen ging es um das Verwenden der herkömmlichen, vorgefertigten Standard-Lehrwerke (Lese- und Übungsbücher), und darum, in welchem Maße sie im Waldorf-DaF-Unterricht verwendet werden. Nach dem Ideal Steiners wäre der Waldorf-DaF-Unterricht auf die Entwicklung der sprachlich-mündlichen Fähigkeiten gerichtet, die auf unterschiedliche Weise ohne Verwendung des herkömmlichen Lehrwerks durchgesetzt werden könnte. Dafür bildet diese Untersuchungsvariable ein reizendes Paar mit der 5. Variable (Menge des interaktiven mündlichen Übens). Es ist im Voraus zu erwarten, dass die Resultate dieser beiden Variablen auf die eine oder andere Weise miteinander korrelieren. Die fünfte Variable in dem Beobachtungsbogen lautet "Verwendung der Lehrbücher". Es geht hier also darum, ob den Lehrbüchern eine zentrale Rolle (herkömmliche Standard-Lehrwerke) im Unterrichtsablauf gegeben wird. Stehen im Unterricht dem Lehrer/den Schülern überhaupt Bücher zur Verfügung? Wenn ja, wie häufig wird das Buch während der Stunde gebraucht? Wird eine Übung gemacht oder eine Grammatikregel nachgeschaut (spärlich) oder richtet der Unterricht sich vollständig nach den Lehrbüchern (die ganze Zeit) aus?

1	2	3	4	5
spärlich	gelegentlich	Hälfte der Zeit	mehr als die Hälfte der Zeit	die ganze Zeit

## 7.2 Beobachtungsbogen

Der Beobachtungsbogen (siehe Anhang 1) bestand aus den 5 oben genannten Variablen, die in die Unterrichtsbeobachtung von mir zum näheren Betrachten benutzt wurden und in der Beobachtungssituation nach der oben vorgestellten Skala ausgewertet wurden. Nach der Phase der Unterrichtsbeobachtung habe ich die numerischen Resultate der 39 Beobachtungsbögen (Unterrichtsstunden) thematisch nach der Klassenstufe organisiert (Nr. 1-5 = erste Klasse, Nr. 6-13 = zweite Klasse usw.) Die Ergebnisse habe ich dann folgendermaßen tabellarisch zusammengestellt. Für die Endfassung der Ergebnisse habe ich den durchschnittlichen Wert für jede Variable gezählt. Meine Analyse und die Ergebnisse dieser Unterrichtsforschung basieren auf den in der oben genannte Weise gewonnenen Durchschnittswerten.

Variable	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5
Nr. der beobachteten Unterrichtsstunde					
1) 1. Klasse	4	-	-	5	-
2) 1. Klasse	5	1	-	5	-
3) 1. Klasse	4	1	-	5	-
4) 1. Klasse	2	1	1	3	-
5) ... etc.	4	-	-	5	-

Das verwendete Skalierungsverfahren erstellt den 'Summenscore', d.h. es wird ein Skalenwert, der das Gesamtkonstrukt repräsentiert, berechnet. Die Berechnungsvorschrift ist einfach; zuerst wird die Summe der 39 Zahlenwerte (Unterrichtsstunden) jedes einzelnen Elementes (Variablen) gezählt und daraus dann der der betreffenden Variable repräsentative Durchschnittswert durch Dividieren (39) gewonnen. Für das Analysieren der Resultate habe ich die Klassenstufen 1-6 in zwei Gruppen geteilt: Die erste Gruppe beinhaltet die Resultate (Durchschnittswerte jeder einzelnen Variable) in den Klassen 1-3 und die zweite Gruppe wiederum die Resultate (Durchschnittswerte jeder einzelnen Variable) in den Klassen 4-6. Die Resultate können aus den Beobachtungsformularen und aus der beigefügten Tabelle auch einzeln oder klassenbezogen gelesen werden.

Die Beobachtungsergebnisse hätte man auch auf andere Weise organisieren können, z.B. nach Lehrpersonen oder nach Schulen. Mein Interesse lag nicht darin, verschiedene Schulen oder Lehrpersonen, in Bezug auf das Thema (Verwirklichung der steinerschen Ideale in der Schulpraxis) miteinander zu vergleichen, sondern an das Erreichen einer allgemeinen Berührung von der Schulpraxis um eine hinweisende Übersicht von der herrschenden, gegenwärtigen Situation des Deutschunterrichts an finnischen Waldorfschulen zu bekommen. Mein Forschungsziel war es zu untersuchen, ob und inwiefern die waldorfpädagogischen Ideale im DaF-Unterricht vorkommen und dafür eignete sich gut diese teilnehmende Beobachtung mit systematisch strukturiertem Beobachtungsbogen.

### 7.3 Datenauswertung der teilnehmenden Beobachtung

Während dieser Recherche habe ich insgesamt 39 Deutschunterrichtsstunden beobachtet. Die Stunden verteilen sich auf die Schulen folgenderweise: Zielschule 1 = 13 Stunden, Zielschule 2 = 17 Stunden und Zielschule 3 = 9 Stunden. Davon waren 5 Stunden der 1. Klasse, 8 Stunden der 2. Klasse, 6 Stunden der 3. Klasse, 8 Stunden der 4. Klasse, 6 Stunden der 5. Klasse und 6 Stunden der 6. Klasse. Die Beobachtung umfasste 19 Stunden in der Unterstufe (Klassen 1-3) und 20 Stunden in der Mittelstufe (Klassen 4-6). (siehe Anhang 1, detaillierte Datenmatrix)

**Abb.1 Datenmatrix**<sup>37</sup>

<b>VARIABLE</b>	<b>Durchschnittswert der Klassen 1-3</b>	<b>Durchschnittswert der Klassen 4-6</b>
Einsatz in der Zielsprache	<b>3,2</b>	<b>1,7</b>
Übersetzen in die / aus der Zielsprache	<b>1,2</b>	<b>2,5</b>
Rolle des Erzählens	<b>0,5</b>	<b>0</b>
Menge des interaktiven mündlichen Ausdrucks	<b>4,4</b>	<b>1,6</b>
Verwendung der Lehrbücher	<b>0</b>	<b>2,8</b>

#### 7.3.1 Kommentar zum Resultat der Variable 1

Wie aus der Matrix zu lesen ist, ist der gewonnene Durchschnittswert der ersten Variable, Einsatz in der Zielsprache, in den unteren Stufen (1-3) relativ hoch 3,2 / 5. Die Stellung verändert sich aber ziemlich drastisch, wenn man den Durchschnittswert der Mittelstufe (4-6) ansieht. Eigentlich ist die Veränderung in den Werten dieser Variable schon bei der Wende zur dritten Klasse festzustellen (siehe Matrix im Anhang), aber hierbei für die Analyse werden die Klassen in zwei Gruppen (untere 1-3 und mittlere 4-6) aufgeteilt, um die Lage und die Veränderungen des Forschungsgegenstandes besser betrachten zu können bzw. damit die Variablen klassenstufenmäßig untereinander verglichen werden können.

<sup>37</sup> Im Anhang eine Variablenansicht + Datenmatrix von gewonnenen Werten der einzelnen Unterrichtsstunden (1-39)

Es geht bei dieser Variable um den Einsatz in der Zielsprache seitens der Lehrkraft, d.h. wie viel verwendet die Lehrperson die Zielsprache während des Unterrichts. In diesem Fall entspricht das durch die Rechnung erhaltene Ergebnis auch meiner persönlichen Erfahrung. In den ersten zwei Klassen haben die Ziellehrpersonen während des Unterrichts hauptsächlich nur die Zielsprache verwendet. Drei Lehrer (L2, L4, L6) habe ich beim Unterrichten dieser unteren Klassen beobachtet. Zwei von ihnen, L4 und L6, sprachen fast die ganze Zeit mit den Kindern Deutsch, aber da die eine Lehrperson, L2, kaum oder nur wenig während ihrer Stunden (6 Stunden) die Zielsprache verwendet hat und weil bei allen Lehrpersonen der Einsatz in der Zielsprache schon in der dritten Klasse deutlich geringer war, setzt dies den Durchschnittswert herab. Weil der Unterricht in den unteren Stufen größtenteils von Interaktionen, Spielen, gemeinsamem Sprechen und Singen, Wiederholen des auswendig gelernten Stoffes u.ä. in der fremden Sprache besteht, ist es auch natürlich, dass der Einsatz in der Zielsprache relativ hoch ist, und dem Steinerschen Ideal entsprechend auch so sein sollte. Wenn die Kinder die fremde Sprache (zumindest während der ersten Schuljahre) auf der Basis der Nachahmung lernen sollen, ist es äußerst wichtig, dass die Lehrperson die Zielsprache möglichst häufig und auch möglichst vielseitig verwendet. Dem vorliegenden Befund gemäß sieht die Situation bei dieser Variable in den Zielwaldorfschulen gut aus. Betrachtet man also den Einsatz der Zielsprache, entsprechen die Unterrichtsstunden in der ersten und zweiten Klasse größtenteils dem Steinerschen Ideal.

Der Durchschnittswert bei dieser Variable sinkt aber bis auf 1,7 / 5, wenn von der Mittelstufe die Rede ist. Der Einsatz in der Zielsprache ist viel geringer in den Unterrichtsstunden der mittleren Klassen. All die Lehrpersonen (L1-L6) sprachen beträchtlich weniger Deutsch mit den Schülern während des Deutschunterrichts der 4-6 Klassenstufen. Dieses kann damit zusammen hängen, dass ab der dritten/vierten Klasse viel weniger spielerisch, interaktiv und auswendig gelernt wird und häufiger auch die Lehrwerke benutzt werden. Teilweise erklärt sich das Ergebnis durch die Lebensalterpädagogik Steiners, nach der das Kind in seiner Entwicklung eine ganzheitliche Umwandlung gegen das zehnte Lebensjahr durchlebt, welches sich wiederum in den Methoden des Lehrens und Lernens widerspiegelt. Darauf beruht auch der Fakt, dass im Fremdsprachenunterricht allmählich erst ab der dritten Klasse mit dem Schreiben und Lesen angefangen wird. Aber trotz dieses neuen, mehr bewusstorientierten Denkansatzes beim Lernen sollte der Lehrer, dem Steinerschen Ideal nach, hauptsächlich und durch alle Schulstufen die Zielsprache in seinem Unterricht

verwenden. Bei der Beobachtung ist mir auch aufgefallen, dass es im DaF-Unterricht vielleicht zur Gestaltung des reibungslosen Stundenverlaufs (des Aufrechterhaltens der Arbeitsruhe und Ordnung), für die Lehrperson leichter und manchmal auch nötig ist, Finnisch zu verwenden, damit die Schüler nicht wegen Verständnisproblemen ihre Konzentration verlieren. Auf jeden Fall ist das Resultat auffällig und spricht für eine bedeutende Veränderung im Verhalten der Lehrpersonen oder Methoden, zumindest wenn die verwendete Sprache in Betracht kommt.

### **7.3.2 Kommentar zum Resultat der Variable 2**

Bei dieser Variable geht es darum, wie viel und wie oft die Lehrkraft beim Unterricht ihr Sprechen übersetzt. Beide Wege (aus dem Finnischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Finnische) wurden genutzt. Meistens wurde aus dem Deutschen in das Finnische übersetzt. Ich habe dazu Übersetzungen aller Art gezählt, von Einzelwörtern bis zum Übersetzen ganzer Sätze oder Erzählungen. In beiden Gruppen ist der Durchschnittswert (1,2 / 5 und 2,5 / 5) unter dem Mittelmaß, aber bemerkenswert ist wieder, dass die Menge des Übersetzens sich deutlich in den oberen Stufen vermehrt. Da die allgemeine Richtlinie in den Waldorfschulen die Immersion in den ersten Schuljahren bevorzugt und da das Lernen fremder Sprachen mehr auf der ganzheitlichen, gefühlsmäßigen Nachahmung basiert, ist das Wort-für-Wort-Übersetzen, den Idealen nach, nicht wünschenswert. Es muss aber hier erläutert werden, dass obwohl die gewonnenen Werte in der Tabelle durchschnittlich oder bei einzelnen Lehrpersonen dieser Variable bezüglich, sehr 'optimal' waren, d.h., dass während des Unterrichts eher wenig oder gar nicht übersetzt wurde, die Realität im Klassenraum im Sinne des steinerschen Ideals trotzdem weniger optimal aussehen kann. Da die geringeren Werte bei dieser Variable (beim Übersetzen) zwar auch daher kommen können, dass die Lehrperson während ihres Unterrichts größtenteils Finnisch gesprochen hat und daher z.B. wegen der nicht existierenden Verständnisprobleme kein Bedürfnis für das Übersetzen gehabt hat. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, in so einer Situation, wäre jeder übersetzte Ausdruck wegen der Verwendung der Zielsprache eigentlich wünschenswert gewesen.



### 7.3.3 Kommentar zum Resultat der Variable 3

Einer der überraschendsten Aspekte während dieser Unterrichtsforschung war es feststellen zu dürfen, wie gering die Menge des benutzten Erzählstoffes in der DaF-Unterrichtspraxis war. Obwohl die Rolle und Wichtigkeit des Erzählens in der Waldorfpädagogik in der Quellenliteratur deutlich betont wird, scheint die Verwirklichung dieses steinerpädagogischen Ideals nicht gerade optimal im DaF-Unterricht zu sein. Der traditionelle und mehr oder weniger lehrplanmäßige Erzählstoff in Waldorfschulen wird üblicherweise vom Klassenlehrer im Hauptunterricht berücksichtigt. (Ein Beispiel für die Auflistung des Erzählstoffes nach den Altersstufen ist im Kapitel 3.4 dieser Arbeit zu finden). Wünschenswert jedoch wäre die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern und Fremdsprachenlehrern, damit der jeweilige Lernstoff so weit wie möglich auch inhaltlich in allen Unterrichtsstunden behandelt würde. Im Übrigen wurden in der Beobachtungssituation Erzählungen aller Art und Momente der erzählerischen Darstellungen und Schilderungen mitgezählt, also nicht nur der Stoff den man üblicherweise unter dem Erzählstoff-Begriff (Fabeln, Märchen, Legende etc.) als solchem verstehen könnte. Wie die Durchschnittswerte (0,5 / 5 und 0 / 5) auf der Matrix uns zeigen, fehlt der Aspekt des Erzählens total im DaF-Unterricht in der Mittelstufe (0 / 5), und ergibt sich auch kaum im DaF-Unterricht der unteren Stufen (0,5 / 5). Nur eine Lehrperson (L2) in der Zielschule 1 hat während meiner Untersuchung im Unterricht kurze Tierfabeln auf Deutsch erzählt (vom Papier abgelesen, aber mit Gestik und Mimik gespickt).

Warum wird in den Deutschunterrichtsstunden so wenig erzählt (Kurzgeschichten, Fabeln, Märchen oder andere Erzählungen)? Dafür gibt es sicher mehrere Gründe. Ein Grund könnte wieder die Tatsache sein, dass das Aufrechterhalten der Arbeitsruhe und Ordnung im DaF-Unterricht (bei so großen Gruppen) leichter ist, wenn die Schüler sich nicht für lange Zeit auf so etwas konzentrieren müssen, das sie noch nicht richtig verstehen können. Beim Zuhören einer Erzählung müssen die Schüler also die Tatsache akzeptieren, dass sie wahrscheinlich nur hier und da einige Schlüsselworte verstehen werden. Es ist von großer Bedeutung, dass der Fremdsprachenlehrer sich beim Erzählen in die Geschichte einleben kann (mit Gestik, Mimik, Zeichnungen, Puppen usw.) und dadurch das Verstehen des Inhalts für die Schüler leichter machen kann.

Ob der heutige Schüler in der Lage ist, sich leise, trotz aller Unverständlichkeit, auf das Erzählen in der fremden Sprache zu konzentrieren, ist vielleicht eine relevante Frage? Eins ist mir jedoch mittlerweile klar geworden: beim Erzählen an der Waldorfschule geht es nicht nur um das Erzählen irgendeines Inhalts oder Märchens. Wenn der Lehrer eine Geschichte mit eigenen Worten erzählt, sollte das ganze Wesen des Kindes, bis in die Tiefe der Seele, beim Zuhören angesprochen werden. Das Zuhören der Erzählungen schafft innere Bilder in dem Wesen des Kindes, und innere Bilder fördern das Empathievermögen, welches wiederum die Fähigkeit sich hineinzudenken ausbaut. Nach dem steinerschen Ideal würden die Tatsachen im Unterricht so besprochen und gehandhabt, dass die Schüler zusammen mit dem Anschaulichen auch das Gesetzmäßige und Wesenhafte der Gegenstände im Sinne echter Bilder verstehen und erleben lernten. Dieses Ziel in der fremden Sprache zu erreichen mag sich vielleicht viel zu idealistisch für einen Fremdsprachenlehrer anhören. Vor allem geht es hier auch um eine Fähigkeit Geschichte lebendig, und lieber noch mit eigenen Worten, zu erzählen. Alle Deutschlehrer, obgleich auch gute, sind nicht unbedingt schauspielerisch begabt oder haben eine Vorliebe für das Erzählen und Darstellen. Ob es an den heutigen Schülern oder an den Deutschlehrern liegt, warum so wenig im DaF-Unterricht erzählt wird, kann diese Untersuchung leider nicht beantworten.

#### **7.3.4 Kommentar zum Resultat der Variable 4**

In der Unterstufe spielen verschiedene sprachliche Aktivitäten und Spiele im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle. Wie im Theorieteil dieser Arbeit deutlich dargestellt wurde, lernen Schüler während der ersten 3 Schulstufen an der Waldorfschule die Fremdsprache weithin durch das Singen, Spielen, Schauspielen, rhythmisches Bewegen und Rezitieren im Chor. Das deutschsprachige Handeln wird durch typische Phrasen und Formulierungen, tagtägliche Fragen und Antworten eher spielerisch und vor allem mündlich geübt. Laut meiner Beobachtungen scheint dieses Verfahren nicht nur ein steinerpädagogisches, theoretisches Ideal zu sein, sondern tatsächlich der Fall in der Waldorf-Praxis. Wie die durch die Untersuchung gewonnene Zahl auf der Matrix zeigt (4,4 / 5), ist ein interaktiver Unterricht eher Realität in der DaF-Unterrichtspraxis der unteren Stufen einer Waldorfschule. Dieses Ergebnis kann auch daran liegen, dass die Deutschstunden in der Unterstufe weit ritualisiert sind (siehe Kapiteln 5.1.2 und 6.5). Dieselbe Prozedur, die sich jede Stunde wiederholt, beinhaltet sehr viele interaktive und mündliche Elemente: auswendig gelernte Begrüßungen, Phrasen,

Anfangsgedichte, Lieder u.ä. Es können also aus den Resultaten solche Schlüsse gezogen werden, dass die Menge des mündlichen Einsatzes (Lehrer und Schüler) und der Interaktion im DaF-Unterricht sehr hoch während der ersten drei Schuljahre ist, und somit dem steinerschen Ideal gut entspricht.

Der Durchschnittswert bei dieser Variable sinkt aber in der Mittelstufe bis auf 1,6 / 5. Die Menge des interaktiven mündlichen Übens scheint im Laufe der Schuljahre wesentlich geringer zu werden. Dieser Befund erklärt sich nicht allein dadurch, dass im DaF-Unterricht mit den älteren Schülern weniger spielerisch gelernt wird. In der Beobachtungssituation wurden unter dieser Variable viele verschiedene Formen des Übens des mündlichen Ausdrucks miteinbezogen: Gedichte, Lieder, Spiele, Kinderreime, Drama, Dialog, mündliche Präsentation, Diskussion, Smalltalk und sogar Meinungsäußerungen in der Zielsprache. Bei dieser Variable wurden die Nummern 1-5 in der Bewertungsskala quantitativ verstanden, also es ging um die Stückmenge; wie viele interaktiv-mündliche Übungen / Sessionen innerhalb einer Unterrichtsstunde zu bemerken waren. Ich habe also z.B. einen Moment des 'Smalltalks' zwischen Lehrer und Schüler, oder eine mündliche Partnerübung als ein Element in der Bewertungsskala gezählt. Obwohl das spielerische Lernen in der Mittelstufe weniger wird, stehen also viele andere interaktive Formen des mündlichen Ausdrucks und Übens zur Verfügung. Wieder muss ich die Tatsache zum Ausdruck bringen, dass es sehr stark von dem Lehrer abhing, wie interaktiv und mündlich geprägt der Unterricht war. Wie schon früher erwähnt, kamen die Unterrichtsstunden der Unterstufe mir in allen Zielschulen einigermaßen homogen vor (wegen Ähnlichkeiten im Lehrstoff; sogar gleiche Spiele, Lieder und Gedichte wiederholten sich im Unterricht der 3 verschiedenen Zielschulen) In der Mittelstufe gab es aber teilweise sehr große Unterschiede zwischen den Lehrern dahingehend, wie der Stundenablauf inhaltlich oder von der Form her gestaltet war. In der Zielschule 2 beinhaltete der Deutschunterricht vom L4 im allgemeinen sehr viel Interaktion und Mündlichkeit, unabhängig von der Klassenstufe. L3 wiederum in der Zielschule 1 bevorzugte Lehrbücher schon ab der vierten Klasse (herkömmliche Text- und Übungsbücher) und es wurde die ganze Zeit mit dem Buch gelernt (Texte im Textbuch gelesen und übersetzt, und Übungen im Übungsbuch gemacht etc.), was also wahrscheinlich die Menge des interaktiven, mündlichen Ausdrucks verringert haben mag. Dafür bildet diese Untersuchungsvariable ein reizendes Paar mit der 5. Variable (Verwendung der Lehrbücher). Es ist im Voraus zu erwarten, dass die Resultate dieser beiden Variablen auf die eine oder andere Weise miteinander korrelieren

### 7.3.5 Kommentar zum Resultat der Variable 5

Bei der Beobachtung ging es um das Verwenden der herkömmlichen, vorgefertigten Standard-Lehrwerke (Lese- und Übungsbücher), ob sie überhaupt beim beobachteten Deutschunterricht verwendet wurden, und wenn ja, wie oft sie während der Stunde verwendet wurden. Das übliche Verfahren an Waldorfschulen ist, dass die Benutzung vom Lehrwerk im DaF-Unterricht nicht zu bevorzugen ist, zumindest nicht in der Unter- und Mittelstufe. Das Lehrwerk sollte also keine zentrale Rolle im Unterricht spielen. Demzufolge, im Idealfall, hätte es keine Lehrbücher in den beobachteten Zielunterrichtsstunden gegeben, da die vorliegende Untersuchung eben die Klassen der Unter- und Mittelstufe (1-6) miteinbezieht. Hierbei dürfen wir aber nicht vergessen, dass in der Waldorfschule die Freiheit des einzelnen Lehrers seinen Unterricht (oder sein -Material) zu bestimmen, sehr hoch geschätzt wird. Obwohl der lehrbuchlose Unterricht typisch oder wünschenswerter in der Waldorfschule sein mag, heißt es also meiner Meinung nach nicht, dass ein Deutschunterricht mit herkömmlichen Lehrbüchern dafür unmittelbar von der Qualität her schlechter oder weniger steinerpädagogisch wäre. Es hängt doch viel davon ab, wie das Lehrwerk im Unterricht verwendet wird und welche Rolle ihm im Unterrichtsablauf überhaupt gegeben wird. Hier aber war das Forschungsziel eher quantitativ die Verwendung der Lehrbücher zu zählen und zu bewerten, unabhängig von der Verwendungsweise oder der sonst möglichen steinerpädagogischen Qualität des Unterrichts.

Auf der Matrix steht bei dieser Variable eine Null an der Stelle für die Unterstufe. Ich habe insgesamt 19 Deutschunterrichtsstunden in der Unterstufe an den drei Zielschulen beobachtet. 3 Lehrer (L2, L4, L6) von den 6 Ziellehrpersonen unterrichteten die Klassen 1-3. Das Lehren und Lernen in den 19 von mir beobachteten Stunden geschah völlig ohne Lehrbücher. An jeder Zielschule und bei jedem Deutschlehrer war das interaktive und spielerische Element noch stark dabei. Es wurden keine schriftlichen Übungen oder Leseübungen gemacht, sondern mündlich nach Nachahmung, nach Wiederholung, nach Mitmachen gelernt. Diese Null in der Bewertungsskala erzählt uns, dass der Deutschunterricht in den ersten drei Schulstufen weitaus buchlos gestaltet wird, dass also die Unterrichtspraxis in den drei Zielschulen ganz und gar dem waldorfpädagogischen Ideal entspricht.

Die gemessenen Werte bleiben aber nicht so optimal und ideal durch alle Schulstufen, sondern verändern sich wieder deutlich, wenn es um die mittleren Stufen geht. Ab der vierten Klasse wurde die Verwendung der Lehrbücher im DaF-Unterricht häufiger. Je höher die Stufe, desto häufiger wurde das Lehrwerk benutzt. Ich habe insgesamt 20 Deutschstunden in der Mittelstufe (Klassen 4-6) beobachtet. Die gewonnene Durchschnittszahl für die Mittelstufe war 2,8 / 5. Daran ist deutlich zu merken, dass die Zahl sich bei den mittleren Stufen erhöht hat. Allerdings ist die Zahl wesentlich geringer, als die Zahl in einer üblichen Regelschule sein würde, in der das Lehrbuch immer noch (und besonders in Finnland) eine zentrale und eindeutige Rolle im Unterricht spielt. Das Ergebnis weist jedenfalls darauf hin, dass das Lehrwerk auch in den mittleren Stufen der drei Zielschulen keine allzu große Rolle spielt. Jedoch muss wieder erwähnt werden, dass die Verwendung des Lehrwerks sich, in dieser Untersuchung, sehr auf ein- und dieselben Lehrer zentriert hat. Obwohl drei Lehrer (L4, L5 und L6) ganz und gar von der ersten Klasse an bis zur sechsten Klasse lehrbuchlos unterrichtet hatten, erzählt die Durchschnittszahl jedoch über eine andere Realität, in der die drei anderen Lehrer (L1, L2 und L3) die Lehrbücher schon ab der vierten Klasse in jeder Unterrichtsstunde häufig verwendeten. Hier wird jetzt die Frage gestellt, warum die Fremdsprachenlehrer ab der vierten Klasse in zunehmenden Maße in ihrem Unterricht zu Lehrbüchern greifen.

Alain Denjean (2003) hat sich mit der Lehrbuchfrage der Waldorfschulen beschäftigt. Durch seine Untersuchungen hat er vier Hauptgründe für die Verwendung der vorgefertigten Lehrbücher gefunden.

- 1) Lehrer fanden die anfallende Arbeit (Vorbereitung eines Fremdsprachenunterrichts ohne Lehrbuch) viel zu mühsam und zeitraubend bezogen auf die übrigen Aufgaben und Bedürfnisse des Tages (Familie, Schlaf, Freizeit usw.)
- 2) Lehrer hatten kein richtiges pädagogisches Konzept und ein solches (erprobtes und bewährtes) haben sie im Lehrbuch übernehmen können.
- 3) Als dritter Grund galt Angst vor Disziplinproblemen und Unsicherheit. Schwierigkeiten wie man Grammatik oder Wortschatz ohne Bücher vermitteln kann und Unfähigkeit einen lebendigen mündlichen Unterricht zu entwickeln (chorisches Einüben eines Gedichtes, dramatische Szene usw.) spielten dabei eine Rolle.

- 4) Fast jedesmal steckte im Hintergrund auch noch ein Aspekt, nämlich dass die Waldorfpädagogik und ihre Grundlagen den Lehrern kaum oder gar nicht bekannt waren. Oder, dass sie am Anfang ihrer Unterrichtstätigkeit innere Schwierigkeiten damit hatten. Darüber hinaus wurde ihnen keine kollegiale Hilfe geleistet.

Laut Denjean (2003) erstreckt sich die Hauptsorge im Waldorf-Fremdsprachenunterricht nicht nur auf die Lehrbuchfrage, sondern geht weiter hinaus auf die Kernprinzipien der ganzen Pädagogik.

Manche Kollegen oder Kolleginnen hatten kein Bedürfnis, initiativ und phantasievoll zu unterrichten, und wollten lieber mit einem klaren, ausgearbeiteten Programm die ihnen anvertrauten Schüler bescheiden zu den gesteckten Zielen führen. Diese Probleme weisen auf eine andere Ebene, die weit über die Lehrbuchfrage hinausgeht: Wie steht es um die pädagogische Kunst, die »Erziehungskunst« als solche? (Denjean 2003)

#### **7.4 Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse zwischen der durchgeführten Unterrichtsbeobachtung und der Befragung**

Ein Bestandteil der vorliegenden Arbeit war auch eine schriftliche Befragung (siehe Anhang 3) mit offenen Fragen, die im Frühling 2013 per E-Mail an 9 Deutschlehrer, die in finnischen Waldorfschulen tätig sind, geschickt wurde. Wegen der geringen Anzahl der empfangenen Antworten (4) und der begrenzten Größe dieser Pro-Gradu-Arbeit, werden die Ergebnisse hier nicht ausführlich und systematisch behandelt. Eine Übersicht zu den Antworten der unternommenen Befragung, in Beziehung zu den hier untersuchten Variablen, wird dennoch im Folgenden vorgestellt und kommentiert. Eine gründlichere Analyse der Befragungsergebnisse ist in meiner Seminararbeit für das Lehramt zu lesen. Wie im Anhang zu sehen ist, sind die Fragen in der Befragung nicht direkt auf die Forschungsgegenstände / Variablen dieser Untersuchung (Aspekte der mündlichen Kompetenz im DaF-Unterricht) gerichtet, sondern die folgenden Kommentare, bezüglich des Forschungsthemas, tauchten nur so in den Antworten der Lehrpersonen auf und wurden von mir entdeckt und zusammengestellt. An dieser Stelle ist auch zu erläutern, dass ich die Antworten der Lehrpersonen nicht am Anfang dieser Arbeit gelesen habe, also erst nach dem Bearbeiten des Unterrichtsbeobachtungsmaterials, damit die empfangenen Antworten keinen Einfluss auf das Auswählen der theoretischen steinerspezifischen Fremdsprachenlernideale und Untersuchungsvariablen haben können.

In den Rückantworten der 4 Waldorf-Deutschlehrer kamen auf unterschiedliche Weise all die Aspekte / untersuchten Variablen dieser Arbeit vor. Die Wichtigkeit der ersten und vierten Variablen, der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache (1.), und das interaktive mündliche Üben (4.) wurden in den Antworten von drei Lehrern deutlich betont. Sie haben die Rolle des mündlichen Ausdrucks und Übens (aller Art Gedichte, Lieder, Spiele etc.) beim Lernen in der Unterstufe hervorgehoben, obgleich nur eine der vier Lehrpersonen sich des Prinzips der Immersion bewusst war, d.h. dass möglichst viel und vielseitig die Zielsprache im Unterricht verwendet werden sollte, da das Fremdsprachenlernen in der Unterstufe, dem Muttersprachenerwerb ähnlich, also weitaus aus Nachahmung geschieht. Die Bedeutung der guten Aussprache (des Lehrers) kam auch in einer Antwort vor. In Bezug auf diese 1. und 4. Variable, erwähnten zwei Lehrer auch das erlebnisreiche, gefühlsmäßige und ganzheitliche Lernen und Lehren, durch die die Stimmung und Wesensart der Zielsprache/-kultur (Sprachgeist) besser empfangen wird.

Nur in einer Antwort wurde die Frage des Übersetzens (Variable 2) behandelt, indem die Lehrperson sich gegen das Übersetzen aussprach. Die Lehrperson meinte, dass nur ohne das ständige Übersetzen, in die oder aus der Muttersprache, das Vertrauen des Schülers in den eigenen Verstand / das eigene Sprachempfinden ermöglicht wird. Diese Ansicht habe ich persönlich sehr bemerkenswert gefunden und sie hat mir ein tieferes Verständnis für die Bedeutung des Nicht-Übersetzens beim Waldorf-Fremdsprachenlernen geschenkt. Interessant fand ich auch die Meinung, in der die Verwirklichung dieses Aspektes eventuell durch die Erwartungen der Eltern (über eine konkrete, sofort für das Übersetzen fertige Sprachbeherrschung des Kindes) verhindert wird.

Keine der vier Lehrpersonen hat den Aspekt des Erzählens in den Beantwortungen angebracht. Dieser Befund hat in mir Zweifel erweckt, da auch das Resultat der Unterrichtsbeobachtung bei dieser Variable gezeigt hat, dass der Aspekt des Erzählens im DaF-Unterricht in den Zielwaldorfschulen kaum berücksichtigt wurde. Ob es zu vermuten sei, dass das erzählerische Element gar keine so große Rolle im Waldorf-Fremdsprachenlernen spielt, wie ich ihn in dieser Arbeit habe nachweisen wollen? Möglich ist auch, dass die Ziellehrpersonen diesen Aspekt einfach nicht zu den wichtigsten Prinzipien des Waldorf-Fremdsprachenlernens zählten, oder dass sie sich ganz und gar nicht dieses Ideals bewusst sind. Allerdings zwei von den Lehrpersonen

gaben die Bedeutsamkeit des schauspielerischen Schilderns (Gestik, Bewegung, Rhythmus etc.) beim Unterricht an.

Die Lehrbuchfrage tauchte auch in einigen Antworten auf. Zwei der Lehrpersonen verwendeten vorgefertigte Standard-Lehrbücher (ab der vierten Klasse) in ihrem Unterricht, und zwei lehrten ohne Lehrwerke über alle Schulstufen bis zur siebten Klasse. Durch drei Antworten wurde deutlich, dass die Heftarbeit (das Selbst-Gestalten des 'Deutschbuches' mit Zeichnungen) für die Arbeitsruhe im Unterricht von Bedeutung war.

Es sind mehrere Argumentationen aus den Beantwortungen der Ziellehrpersonen zusammenzuziehen, die im Übrigen die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung erklären können. Genannte Hindernisse für das Verwirklichen steinerpädagogischer Ideale / Prinzipien im DaF-Unterricht gab es laut der Befragung folgende: 1) zunehmende Konzentrationsprobleme bei Schülern, d.h. Probleme beim Aufrechterhalten der Arbeitsruhe (laut der Antworten zweier Lehrpersonen wird deswegen auch nicht so viel mündlich gearbeitet oder Drama- und ähnliche Spiele gespielt). 2) Die Klassengröße wurde als Nachteil gesehen, also, dass es viel zu viele Schüler gleichzeitig im Klassenraum zum Sprachenlernen gibt. Was in den Aussagen der Lehrer auch gegen das optimale Unterrichten spricht, war 3) die allgemeine Eile, die in dem Beruf (Druck des Lehrplans u.a.) zu verspüren ist. 4) Das Fehlen des passenden, zusätzlichen Lehrmaterials wurde auch bei einer Person als Hindernis gesehen. In einer Antwort kam auch 5) der Zwang des Fremdsprachenlernens als eine Behinderung vor. Weil zwei obligatorische Sprachen von der ersten Klasse an in der Waldorfschule gelernt werden, kann es sein, dass diejenigen, die nicht sprachlich begabt oder motiviert sind, im Laufe der Zeit frustriert werden. Bei drei Lehrpersonen errichtete 6) der Aspekt des fehlenden künstlerischen Talents (kann nicht singen, Noten lesen, ein Instrument spielen, zeichnen oder schauspielern) eine Sperre gegen die Verwirklichung eines steinerpädagogisch-idealen Unterrichts. Dieses Ergebnis habe ich persönlich bedeutungsvoll gefunden. Laut der Befragung ist die größte Behinderung für die Verwirklichung des waldorfpädagogischen Lehrens nicht das Fehlen der Lehrwerke, sondern das Fehlen der künstlerisch-kreativen Fähigkeiten der Lehrer.

Faktoren, die das Verwirklichen steinerpädagogischer Prinzipien im Unterricht fördern, waren laut der Befragung u.a. 1) die kollegiale Unterstützung und Hilfe, sowie 2) das in



der Schule unter den Kollegen traditionell weitergegebene Wissen und die Erkenntnis über das waldorfpädagogische Fremdsprachenlernen. 3) Fortbildungsmöglichkeiten und eigene pädagogische Arbeit wurden auch als fördernde Faktoren genannt. Zudem wurde 4) die kurzen Lernsessionen in der Unterstufe (22,5 Min.), die eine passende Zeit für nur mündliches Üben sei, in einer Antwort als Vorteil gesehen.

## **8. ERGEBNISSE**

Mit der vorliegenden Pro-Gradu-Arbeit wurde versucht, erstens eine theoretische Basis über das steinerpädagogische Fremdsprachenlernen zu beleuchten, und zweitens eine empirische Untersuchung durchzuführen, die die Verwirklichung einiger zentraler steinerpädagogischer Fremdsprachenlernideale in der DaF-Unterrichtspraxis überprüft. Das Ziel meiner Arbeit (Theorieteil + empirische Untersuchung) war es herauszufinden, welche die steinerpädagogischen Fremdsprachenlernideale sind und inwieweit sie in der Unterrichtspraxis (DaF) in Waldorfschulen berücksichtigt werden. Auf den Theorieteil dieser Arbeit stützend, wurden einige steinerspezifische Aspekte des Fremdsprachenlernens herausgehoben und der Fokus in der empirischen Untersuchung auf diese Aspekte gerichtet.

Ein steinerspezifisches Merkmal im DaF-Unterricht ist u.a. die Betonung der Mündlichkeit beim Lernen, und dieses Thema wurde auch in meiner empirischen Unterrichtsforschung näher betrachtet. Die Untersuchungsmethode war eine systematische Unterrichtsbeobachtung, in der 39 DaF-Unterrichtsstunden in drei verschiedenen Zielwaldorfschulen in Finnland von mir beobachtet wurden. Es ging um eine teilnehmende Beobachtung, in der die Verfasserin selbst in allen untersuchten und beobachteten Unterrichtsstunden im Klassenraum anwesend (passiv) war. Dies erwies sich als ein äußerst gut funktionierendes Untersuchungsverfahren, um unmittelbare Information über die Interaktion und die Arbeitsweise in einer authentischen Klassenraumsituation zu empfangen.

Wie schon erwähnt, ist ein Thema, das wesentlich zum Waldorf-Fremdsprachenlernen gehört, die mündliche Kompetenz. Auf die mündliche Kompetenz (sowohl die des Lehrers als auch die des Schülers) konzentrierte sich auch meine empirische Untersuchung. Während meiner Unterrichtsbeobachtungen habe ich 5 verschiedene steinerspezifische Merkmale bzw. Aspekte der Mündlichkeit beim Deutschlernen beobachtet. Die untersuchten Aspekte bzw. Variablen lauteten: 1) Einsatz in der Zielsprache, 2) Übersetzen aus der / in die Zielsprache, 3) Verwendung des Erzählstoffes,

4) Menge des interaktiven mündlichen Ausdrucks / Übens, und 5) Verwendung der Lehrbücher.

Bei der Unterrichtsforschung ging es um das Beobachten verschiedener Aspekte der Mündlichkeit während eines authentischen Waldorf-DaF-Unterrichts. Unter anderem ging es um den Einsatz des Lehrers in der Zielsprache während des Unterrichts (1. Variable), d.h. wie oft die Lehrperson die Zielsprache (Deutsch) während einer Unterrichtsstunde verwendet. Der durch die Untersuchung erhaltene Befund entsprach auch meiner persönlichen Erfahrung. In allen Zielschulen, im DaF-Unterricht der ersten zwei Klassen (1-2), haben die Ziellehrpersonen während des Unterrichts hauptsächlich nur die Zielsprache verwendet. Bei allen Lehrpersonen wurde der Einsatz in der Zielsprache aber deutlich geringer schon ab der dritten Klasse. Weil der Unterricht in den unteren Stufen größtenteils von Interaktionen, Spielen, gemeinsamem Sprechen und Singen, Wiederholen des auswendig gelernten Stoffes etc. in der fremden Sprache besteht, ist es auch zu erwarten, dass der Einsatz in der Zielsprache ziemlich hoch ist. Somit entspricht die Klassenraumrealität in diesem Fall auch gut dem steinerschen Ideal. Das Fremdsprachenlernen in der Unterstufe einer Waldorfschule basiert viel auf der Nachahmungsfähigkeit des Kindes, deshalb ist es auch äußerst wichtig, dass die Lehrpersonen die Zielsprache möglichst viel und auch möglichst vielseitig während des Unterrichts verwenden. Auf den Einsatz der Zielsprache durch die Lehrkraft bezogen, sieht die Situation in den Zielwaldorfschulen in den unteren drei Schulstufen (1-3) gut aus.

Der Durchschnittswert bei dieser Variable sinkt aber deutlich wenn es um die Mittelstufe geht. Laut meiner Untersuchung sprachen die Lehrpersonen beträchtlich weniger Deutsch mit Schülern während der Unterrichtsstunden der mittleren (4-6) Klassen. Gründe dafür können z.B. häufigere Verwendung der Lehrwerke (ab der vierten Klasse) sein, und die Veränderung der verwendeten Lehrmethode (u.a. wird das Schreiben und Lesen in der fremden Sprache ab der vierten Klasse eingesetzt). Ein möglicher Grund für den geringeren Einsatz in der Zielsprache in den Unterrichtsstunden der Mittelstufe kann auch das Aufrechterhalten der Arbeitsruhe und Ordnung sein. Ein Grund dafür liegt aber natürlich auch an der Lebensalterpädagogik selbst, insofern das Fremdsprachenlernen sich in den unteren Stufen ganz und gar an den mündlichen Ausdruck (Output) des Lehrers anlehnt.

Der zweite mündliche Aspekt, den ich in der Beobachtungssituation beobachtet habe, war das Übersetzen in die und aus der Zielsprache. Bei dieser Variable ging es darum, wie viel bzw. wie oft die Lehrpersonen beim Unterricht ihr Sprechen übersetzen. Beide Wege (aus dem Finnischen in das Deutsche und andersherum) wurden genutzt. Meistens wurde aus dem Deutschen in das Finnische übersetzt. Die durch die Untersuchung gewonnenen Durchschnittswerte erzählen uns, dass in den drei Zielwaldorfschulen der Grad / die Menge des Übersetzens sich bemerkenswert in den oberen Stufen vermehrt. Da die allgemeine Richtlinie in den Waldorfschulen eine Art Immersion bzw. die Entwicklung eines ganzheitlichen Sprachgefühls bevorzugt, und das pedantische Wort-für-Wort-Verstehen der Sprache nicht allzu hoch geschätzt wird, ist das Übersetzen den steinerschen Idealen nach nicht so wünschenswert, vor allem nicht in den unteren Stufen. Jedoch, nach meinen Beobachtungen, übersetzten die Lehrpersonen fast die Hälfte ihres zielsprachigen Outputs im DaF-Unterricht der Mittelstufe. Es ist zu vermuten, dass es daran liegt, dass die Lehrer das intellektuelle Verstehen der Schüler im Laufe des Unterrichts sicherstellen und überprüfen wollen, damit die Schüler jederzeit verstehen können, worum es inhaltlich im Unterricht (im Text, in der Aufgabe, im Gespräch etc.) geht, und was demnächst im Unterrichtsablauf zu machen ist (Instruktionen), wodurch die Schüler sich auch schneller auf das Tun richtiger Sachen konzentrieren können. Dahinter kann aber auch die Angst vor Disziplinproblemen stecken, also die Angst der Lehrperson davor, dass die Schüler frustriert und unruhig werden, wenn sie die gesprochene Zielsprache nicht sofort verstehen können. Bei dieser Variable kamen die Resultate dieser Untersuchung jedenfalls dem steinerschen Ideal nicht sehr nahe. Laut dieser Ergebnisse verwenden die Lehrpersonen die Zielsprache im Deutschunterricht in der Mittelstufe deutlich weniger, und das, was im Unterricht vom Lehrer auf Deutsch ausgedrückt wird, wird noch zum Teil ins Finnische übersetzt.

Der dritte Aspekt, den ich in der authentischen Klassenraumsituation während der Untersuchung habe beobachten können, war die Menge des Erzählens. Obwohl die Rolle und Wichtigkeit des Erzählstoffes bei der Waldorfpädagogik in der Quellenliteratur deutlich betont wird, scheint die Verwirklichung dieses steinerpädagogischen Ideals nicht gerade optimal im DaF-Unterricht zu sein. Bei der Beobachtungssituation wurden aller Art Erzählungen und Momente der wörtlich-erzählerischen Darstellungen mitgezählt, nicht nur solche, die unter dem traditionellen 'Waldorf-Erzählstoff'-Begriff zu verstehen sind. In den drei Zielwaldorfschulen fehlt

der Aspekt des Erzählens im DaF-Unterricht der Mittelstufe völlig und findet sich auch kaum im DaF-Unterricht der unteren Stufen. Wie kommt dieses Ergebnis zustande? Ob der heutige Schüler nicht in der Lage ist, sich leise, trotz aller Unverständlichkeit, auf das Erzählen in der fremden Sprache zu konzentrieren, ist hier wahrscheinlich eine relevante Frage. Vor allem, wie R. Steiner es den Waldorflehrern suggeriert hat, geht es hier um eine Fähigkeit, Geschichte lebendig mit eigenen Worten zu erzählen, sie mit Gestik und Mimik vorzuführen. Es ist vielleicht in die Richtung zu denken, dass es einfach sehr viele Deutschlehrer gibt, obgleich auch gute, die weder schauspielerisch begabt sind noch eine Vorliebe zum Erzählen, Darstellen und Spielen haben. Es stellt sich aber natürlich auch die Frage, ob und inwieweit die Deutschlehrer sich in den steinerschen Idealen auskennen. Ob es an den heutigen Schülern, am Zeitmangel, oder an der Unfähigkeit bzw. der Unwissenheit der Deutschlehrer liegt, warum so wenig im DaF-Unterricht in den drei Zielwaldorfschulen erzählt wurde, kann diese Untersuchung leider nicht beantworten.

Als vierter Aspekt der Mündlichkeit wurde die Menge des interaktiven mündlichen Ausdrucks während eines Deutschunterrichts untersucht. Wie im Theorieteil dieser Arbeit deutlich dargestellt wurde, lernen die Schüler in der Waldorfschule während der ersten 3 Schulstufen die Fremdsprache weithin durch das deutschsprachige Handeln: Rituelle Phrasen, Singen, Spielen, Schauspielen, rhythmisches Bewegen und Rezitieren im Chor. Laut der vorliegenden Ergebnisse scheint dieses nicht nur ein steinerpädagogisches, theoretisches Ideal zu sein, sondern auch eine tatsächliche Realität im Deutschunterricht der ersten Schulstufen. Es kann also aus den Resultaten der Schluss gezogen werden, dass die Menge des mündlichen Einsatzes (Lehrer und Schüler) und die Interaktion im DaF-Unterricht während der ersten drei Schuljahre sehr hoch ist, und somit dem steinerschen Ideal gut entspricht. Dieses Ergebnis ergibt sich auch teilweise daraus, dass der Deutschunterricht in der Unterstufe stark ritualisiert ist. Dieselbe Prozedur mit vielen interaktiven und mündlichen Elementen (Begrüßungen, Phrasen, Anfangsgedichte etc.) wiederholt sich immer wieder jede Stunde.

Die Menge des interaktiven mündlichen Übens scheint jedoch im Laufe der Schuljahre wieder wesentlich geringer zu werden. Dieser Befund erklärt sich nicht allein dadurch, dass im DaF-Unterricht mit den älteren Schülern weniger spielerisch gelernt wird, da in der Beobachtungssituation unter dieser Variable viele verschiedene Übungsformen des mündlichen Ausdrucks miteinbezogen wurden: Gedichte, Lieder, Spiele, Kinderreime, Drama, Dialog, mündliche Präsentation, Diskussion, Smalltalk und Meinungs-

äußerungen. Eine Erklärung für die Abnahme des interaktiven mündlichen Ausdrucks in den mittleren Stufen könnte die zunehmende Verwendung der Lehrbücher sein. Dieser Befund erklärt sich aber auch teilweise aus der Entwicklungspsychologie Steiners (lebensaltergemäße Pädagogik), in der das Lehren und Lernen sich mit der Zeit und mit dem Wachstum des Kindes verändert, d.h. vom Alter der konkreten Nachahmung, geht der Lernweg allmählich in Richtung mehr bewussten Tuns und intellektuellen und abstrakten Verstandes (Schreiben und Lesen u.ä.). Obwohl Steiner die mündliche Kompetenz des Schülers in Form von Meinungsäußerungen und Konversationsfähigkeit durch alle Schulstufen für wichtig hielt, muss hier aber festgestellt werden, dass dieses Ideal nicht der Wirklichkeit in der Mittelstufe der beobachteten Zielwaldorfschulen entspricht. Nach diesem Resultat wäre es interessant, die Korrelation zwischen dem Maße mündlicher Interaktion und der Verwendung von Lehrbüchern im DaF-Unterricht zu untersuchen.

Hier möchte ich noch einen anderen Aspekt ins Spiel bringen, und zwar die finnische Mentalität (vgl. Steiners Begriff *Volksseele*). Die mündliche Kompetenz ist sowieso nicht die starke Seite finnischer Schüler, einmal abgesehen vom Schultyp. Wir Finnen sind einfach nicht so kommunikativ und redselig von Natur aus. Von der Kommunikativität her würden die Deutschunterrichtsstunden in einer Waldorfschule in den USA sicher anders aussehen als die Unterrichtsstunden hier bei uns in Finnland. Obwohl der Grad der Kommunikativität und das Fördern mündlicher Kompetenz beim Fremdsprachenunterricht eher eine lehrer-, schul-, oder guppenbezogene Sache ist, bin ich der Meinung, dass die Aspekte des Volkscharakters dabei auch eine Rolle spielen. Unabhängig von der Nationalität scheint es mir, dass davon auszugehen ist, dass der mündlichen Kompetenz allemal mehr Wichtigkeit in der Waldorfschule beigemessen wird, als in der üblichen Regelschule.

Bei dem fünften untersuchten Aspekt in dieser Untersuchung ging es um ein typisches steinerspezifisches Merkmal, nämlich um die Verwendung der Lehrbücher (der herkömmlichen, vorgefertigten Standard-Lehrwerke). Die Frage lautete, ob sie in den Zielwaldorfschulen im Deutschunterricht verwendet wurden, und in welchem Maße. Im Idealfall spielt das Lehrwerk keine zentrale Rolle im Waldorf-DaF-Unterricht in der Unter- und Mittelstufe (1-6). Das Forschungsziel war quantitativ/zeitlich die Verwendungshäufigkeit der Lehrbücher zu zählen und zu bewerten.

In allen Zielschulen geschah das Lehren und Lernen in den ersten (1-3) Klassen völlig ohne Lehrbücher. Das interaktive und spielerische Element war noch stark dabei und es wurde viel mündlich durch Nachahmung, Wiederholung und Mitmachen gelernt. Durch diese Null in der Bewertungsskala meiner Untersuchung wird uns mitgeteilt, dass die Unterrichtspraxis, soweit die Lehrbuchfrage betroffen ist, in den drei Zielschulen ganz und gar dem waldorfpädagogischen Ideal entspricht.

Die gemessenen Werte bleiben aber nicht so optimal und ideal durch alle Schulstufen, sondern verändern sich wieder deutlich, wenn es um die mittleren Stufen geht. Ab der vierten Klasse wurde die Verwendung der Lehrbücher im DaF-Unterricht häufiger. Je höher die Stufe, desto häufiger wurde das Lehrwerk benutzt. Es wäre wichtig zu untersuchen, warum die Fremdsprachenlehrer in solch zunehmendem Maße in ihrem Unterricht ab der vierten Klasse zu den Lehrbüchern greifen. Ob ähnliche Gründe auch bei der Lehrkraft in Finnland herauszufinden wären, die Alain Denjean (2003) in seiner Untersuchung in Deutschland entdeckte?

Die Untersuchung erwies, dass eine deutliche Veränderung in der Methodologie in Hinsicht auf Fremdsprachenlernen an Waldorfschulen um die Zeit des Wechsels von der Unterstufe zur Mittelstufe zu bemerken ist. Der Unterschied in den gewonnenen Werten bei allen untersuchten Aspekten war deutlich zu erkennen. Es können solche Schlüsse aus der vorliegenden Untersuchung gezogen werden, dass der DaF-Unterricht in einer Waldorfschule größtenteils in der Unterstufe (Klassen 1-3) dem steinerpädagogischen Ideal entspricht. In den unteren Stufen wird eher spielerisch und erlebnisreich, durch Nachahmung gelernt. Lehrbücher werden gar nicht verwendet und der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache während des Deutschunterrichts ist hoch. Der einzige untersuchte Aspekt, der laut dieser Untersuchung in der Unterstufe dem steinerschen Ideal nicht entsprochen hat, war der Aspekt des Erzählens. Obwohl die Wichtigkeit des erzählerischen Aspekts in der Waldorfpädagogik in der Quellenliteratur betont wird, fehlte dieser Aspekt fast vollständig im Deutschunterricht der Unter- und Mittelstufe der Zielwaldorfschulen.

Laut der vorliegenden Arbeit kann Folgendes zusammengefasst werden: Die Realität in der Mittelstufe (Klassen 4-6) in den Zielschulen sieht sehr anders aus als die Realität in der Unterstufe. Alle durch diese Untersuchung gewonnenen Werte weisen darauf hin, dass die Klassenraumrealität im DaF-Unterricht in den mittleren Stufen den

steinerpädagogischen Idealen nicht mehr so gut entspricht. Ab der vierten Klasse wird in geringerem Maße mündliche Interaktion in der Zielsprache geübt und die Lehrpersonen greifen im Unterricht häufiger zu den Lehrbüchern. Der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache während des Deutschunterrichts verringert sich im Laufe der Schulstufen, aber trotzdem ist deutlich zu merken, dass das Übersetzen (aus der / in die Zielsprache) sich gleichzeitig vermehrt.

Woran diese deutliche Veränderung in den untersuchten steinerspezifischen Aspekten des Fremdsprachenlernens, an und nach der Wende zwischen Unter- und Mittelstufe, liegt, darauf wurde schon im vorigen Kapitel eingegangen, in dem mit einigen Gedanken zurück zu den Grundprinzipien der Lebensalterpädagogik und der Entwicklungspsychologie Steiners gegangen wurde, wobei auch einige Aspekte darüber aus der Sicht des Lehrers (Ergebnisse der Befragung) beleuchtet wurden. Kurzum: Jede bemerkenswerte Entwicklungsumwandlung des Kindes (z.B. um das zehnte Lebensjahr, also an der Wende zwischen Unter- und Mittelstufe) spiegelt sich natürlich auch in den Lehrmethoden wider. Dadurch können die gewonnenen Resultate sich aber nicht allein erklären. Die Veränderungen in den Methoden beim Fremdsprachenunterricht sollten aber meines Erachtens nicht auf Kosten der ursprünglichen steinerschen Ideale geschehen.

In dieser Arbeit habe ich versucht, eine möglichst vielseitige und richtungsgebende Übersicht der steinerspezifischen Fremdsprachendidaktik und der gegenwärtigen Lage des DaF-Unterrichts an finnischen Waldorfschulen zu bekommen. Diese Übersicht gründet sich einerseits auf den Theorieteil dieser Arbeit, in der die Sachkenntnis sowohl auf der Quellenliteratur als auch auf den Vorkenntnissen der Verfasserin beruht. Andererseits aber stützt die Übersicht sich auf die obenerwähnten Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen, die im Frühjahr 2013 in drei verschiedenen Waldorfschulen durchgeführt wurden.

## **9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK**

In der vorliegenden Pro-Gradu-Arbeit wurden einige Aspekte des Fremdsprachenlernens bzw. des DaF-Unterrichts in der Waldorfschule durchleuchtet und untersucht. Indem die theoretischen steinerspezifischen Ideale im Hinblick auf Sprachenlernen und -lehren in dieser Studie herausgearbeitet und bestimmt wurden, wurde darauf bauend noch eine empirische Unterrichtsforschung in Form einer systematischen Unterrichtsbeobachtung in der Schulpraxis von drei finnischen Waldorfschulen

durchgeführt. Als Hauptfrage für die vorliegende Untersuchung galt: Was sind die Hauptprinzipien und Ideale des Fremdsprachenlernens und -lehrens in der Waldorfschule und in welchem Maße werden sie in der realen Schulpraxis berücksichtigt? In meiner Arbeit wurde der Versuch unternommen, Antworten auf die betreffenden Fragen zu bekommen. Am Anfang habe ich die allgemeinen Grundprinzipien der Waldorfpädagogik erforscht und mich darauf mit dem Aspekt des Fremdsprachenlernens nach Rudolf Steiner auseinandergesetzt. Die theoretischen Hintergründe der Pädagogik und die Ansichten Steiners wurden zuerst im Theorieteil dieser Studie erläutert. Die Verwirklichung der herausgefundenen waldorfpädagogischen Fremdsprachenlehrideale wurde in authentischen DaF-Unterrichtssessionen, durch die von mir unternommenen Unterrichtsbeobachtungen überprüft, infolgedessen der zweite Teil dieser Arbeit die Untersuchungsanlage abhandelt. Anschließend wurden die durch meine Untersuchung gewonnenen Ergebnisse hier von mir im Verhältnis zum theoretischen Hintergrund der Pädagogik und zu den Anschauungen Steiners analytisch kommentiert.

Diese Arbeit kann sowohl als eine Übersicht über die Leitgedanken und theoretischen Hintergründe des steinerspezifischen Fremdsprachenlernens, als auch als ein richtungsgebendes Exemplar von der Verwirklichung der waldorfpädagogischen Fremdsprachenlehr- und lernideale in der Schulpraxis finnischer Waldorfschulen betrachtet werden. Überdies wollte ich mit dieser Arbeit nach einem pragmatisch-praktischen Ziel streben, nämlich, dass die vorliegende Arbeit eventuell mit ihrem ausführlichen Theorieteil dem einen oder anderen Waldorf-Deutschlehrer-Neuling in Zukunft Nutzen bringen könnte.

Die Sprachlehrer, die in den Waldorfschulen in Finnland tätig sind (u.a. einige Ziellehrpersonen dieser Studie), kommen meistens direkt aus der akademischen Welt in die Waldorf-Welt und besitzen deshalb keine vorherige Vertrautheit mit der Steinerpädagogik. Sie haben üblicherweise einen akademischen Master-Abschluss abgelegt, und daher, weil auch keine fachbezogene, waldorfspezifische Ausbildung für Fremdsprachenlehrer in unserem Land existiert, ist es äußerst interessant und nötig, die Verwirklichung der waldorf-fremdsprachendidaktischen Ideen direkt vor Ort zu untersuchen. Aus diesem Grunde fand ich es wichtig zu überprüfen, ob es überhaupt möglich ist, ohne angemessene Ausbildung (Vertrautheit mit der fachbezogenen Pädagogik) fremde Sprachen steinerpädagogisch sachgemäß zu unterrichten und



inwieweit die waldorfpädagogischen Charakteristika infolgedessen im Deutschunterricht vorkommen.

Allerdings habe ich mich während dieser Untersuchung mehrmals darüber wundern müssen, wie gleichartig und den pädagogischen Idealen entsprechend in den Zielwaldorfschulen Deutsch unterrichtet wurde. Dies war der Fall besonders im Deutschunterricht unterer (1-2) Schulstufen. Verwunderung habe ich aber auch teilweise beim Beobachten der oberen Klassenstufen erlebt, bei denen die waldorfpädagogischen Lehrprinzipien nicht den Idealen entsprechend umgesetzt zu werden scheinen. Meine Wahrnehmung und Annahme über die Umsetzung steinerpädagogischer Prinzipien in die DaF-Unterrichtspraxis wurde dann schließlich mit der systematischen Unterrichtsbeobachtung auch nachgewiesen.

Obleich der (DaF-)Unterricht in der Regelschule und in der Waldorfschule demselben überregionalen Lehrplan folgt, gibt es trotzdem viele Unterschiede in der Anschauungsweise und Methodologie zwischen den zwei Schultypen. Das ganze Lehr- und Lernkonzept in der Waldorfschule unterscheidet sich so deutlich von dem der Regelschule, dass es meines Erachtens sehr wichtig wäre, auch die Sprachlehrer mit den Grundlagen des steinerspezifischen Fremdsprachenlernens vertraut zu machen. Hinter der Waldorfpädagogik steckt das anthroposophische Menschenbild von Rudolf Steiner, an dem sich auch der DaF-Unterricht in der Schulpraxis orientieren sollte. Alle Fragen der Didaktik und Methodik sind mehr oder weniger aus der Anthroposophie abzuleiten und der Lehrplan baut ebenso auf die Entwicklungspsychologie von Steiner. Eine der wesentlichsten Besonderheiten der Waldorfpädagogik ist meines Erachtens die Berücksichtigung der ganzheitlichen Lebensalterpädagogik (bzw. die Einteilung der Entwicklung vom Kind in Jahrsiebte) in allen Lehr- und Lernvorgängen durch alle Schuljahre hindurch. Die rhythmische Gliederung des Lernens in Epochen sowie die Betonung des künstlerisch-handwerklichen Schaffens und des bildhaften Veranschaulichens beim Lernen sind auch Grundprinzipien dieser Pädagogik. Auf dem waldorfpädagogischen Lernweg sind das Denken, das Fühlen und das Tun ganzheitlich und ausgeglichen miteinbezogen. Der Unterricht sollte alle Sinnesorgane und Wesensglieder des Kindes; den Körper, die Seele und den Geist ansprechen. Die Lehrer werden eher als 'Erziehungskünstler' gesehen, sie bemühen sich also darum, ihren Unterricht möglichst lebendig, kreativ und leicht begreiflich zu gestalten.

Gemäß der pädagogischen Entwicklungspsychologie Steiners geschieht der Sprachunterricht in der Waldorfschule in den ersten drei Schuljahren weithin durch die Nachahmung und das intuitive Erleben der Sprache. Der Fremdsprachenerwerbsprozess wird ähnlich zum Muttersprachenerwerbsprozess gesehen. Während dieser Zeit wird im Unterricht möglichst viel mündlich gearbeitet. In die fremde, in diesem Fall deutsche, Sprache wird hörend, verstehend, sprechend, singend und spielend eingetaucht (Richter 2003: 144). Grob gesehen, und wie in der Waldorfmethode vorgegeben wird, wird zuerst in der fremden Sprache sprechen gelernt, danach schreiben gelernt und letztendlich auch lesen gelernt (Steiner 1966: 136). Im Fremdsprachenunterricht wird dem mündlichen Ausdruck und dem Lernen im Gespräch Vorrang gegeben, durch alle Schuljahre hindurch. Bei solch einem Lernen, das auf der Nachahmungsfähigkeit des Kindes basiert, spielt der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache eine äußerst wichtige Rolle. Dieser Aspekt, bezüglich der mündlichen Kompetenz (Lehrers und Schülers), stand im Brennpunkt der vorliegenden Untersuchung.

In den ersten drei Schuljahren bekommen die Kinder eine Art *Immersion* im Rahmen des DaF-Unterrichts. Die Unterrichtsstunden werden vollständig oder größtenteils in der fremden (deutschen) Sprache durchgeführt. Die Kinder lernen Deutsch beim Sprechen und der Lehrer nimmt die Muttersprache möglichst wenig zu Hilfe. Den Kindern werden vielerlei sprachliche Aktivitäten, typische Phrasen und Formulierungen des Wortwechsels; Begrüßungen, tagtägliche Fragen und Antworten, Kinderreime, Lieder, Bewegungsspiele, Fingerspiele, rhythmische und praktische Übungen im Zählen etc. beigebracht. Das lebhaft demonstrieren und Schauspielen kleiner Szenen und Situationen in der deutschen Sprache gehört genauso zum Lehrplan aller Schulstufen. Das Üben der kommunikativen (mündlichen) Kompetenz durch Konversationen, Fragen und Antworten, dramatische Szenen, situationsbezogene Spiele und Rezitieren neuer Gedichte und Lieder sollte ein Bestandteil des Deutschunterrichts auch in den Mittelstufen bleiben, und deswegen habe ich diesen Aspekt des interaktiven mündlichen Übens auch in meiner Untersuchung erforschen wollen. Durch das oben Erwähnte wird es möglich, die Kinder dem Strom der fremden Sprache anzuknüpfen und sie in die Sprache hereinzutragen, ohne das Bedürfnis des Übersetzens oder Erklärens. (Rawson & Richter 2004: 249; Richter 2003: 147) Diesbezüglich ist das Wort-für-Wort-Übersetzen beim Waldorf-Fremdsprachenlernen zu vermeiden, also der Aspekt des Übersetzens im DaF-Unterricht wurde in dieser Untersuchung von mir auch betrachtet.

Laut der waldorfpädagogischen Fremdsprachenlernideen kann der Sprachunterricht ab der dritten - vierten Klasse mehr individualisiert werden, d.h. statt im Chor oder in Gruppen die Sprache zu üben, können Einzelleistungen allmählich auch gefordert werden. Alter Unterrichtsstoff wird weiter geübt und das Schreiben und Lesen wird eingeführt. In dem Schreiben fangen die Kinder an mit dem vertrauten Material; mit den Texten, die sie schon kennen und im Laufe der ersten Schuljahre über das Hören auswendig gelernt haben. Auf diese Weise fällt das Wiedererkennen vertrauter Wörter ihnen leichter. So können sie sich auch der Rechtschreibung und Struktur der Sprache bewusst werden. (Rawson & Richter 2006: 249; Richter 2003: 152) Erzählungen und Geschichten haben auch einen bedeutsamen und zentralen Platz in der Pädagogik und dadurch auch im DaF-Unterricht. Zum Lesen eignen sich gut all die Geschichten, die im Laufe der ersten Schuljahre erzählt wurden. Aus diesem Grunde wurde der Aspekt des Erzählens auch als ein Beobachtungsgegenstand in die vorliegende Untersuchung aufgenommen.

In den mittleren Schulstufen kommt der systematische Grammatikunterricht in der deutschen Sprache ins Spiel. Grammatik wird – wie Steiner es empfiehlt – in der Muttersprache und getrennt vom anderen Unterrichtsstoff gelehrt. Darüber hinaus soll der Sprachlehrer seinen Unterricht auf die grammatischen Begriffe bauen, die im Hauptunterricht in der Muttersprache mit dem Klassenlehrer behandelt worden sind. Sobald die ersten Grundlagen der Grammatik und des Wortschatzes geschaffen worden sind, können die Schüler damit anfangen, kleine schriftliche Aufgaben zu erledigen. Die üblichen vorgefertigten Standard-Lehrwerke werden im Waldorf-DaF-Unterricht nicht benutzt (erst in der Oberstufe), sondern die Schüler gestalten (schreiben + illustrieren) selbst den Inhalt ihrer Deutschhefte. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, spielt auch der Aspekt der Integration von verschiedenen Fächern und dadurch eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrern eine wesentliche Rolle in der Waldorfschule. Die Verwendung der Lehrwerke im Deutschunterricht interessierte mich auch und wurde deshalb als eine Untersuchungsvariable in meiner Unterrichtsbeobachtung betrachtet.

Die Ideen und die Verwirklichung des Waldorf-Fremdsprachenlernens und -lehrens, besonders in Hinsicht auf Deutsch als Fremdsprache, standen im Mittelpunkt dieser Magisterarbeit. Meine Frage während dieser Arbeit lautete: Was sind die steinerspezifischen Fremdsprachenlernideale und wie durchführbar sind diese - sich

teilweise sehr idealistisch anhörenden - sprachdidaktischen Prinzipien in der Schulpraxis?

Die empirische Untersuchung wurde im Frühling 2013 in drei finnischen Waldorfschulen durchgeführt. Die angewandte Methode war teilnehmende Unterrichtsbeobachtung auf der Basis eines systematisch strukturierten Beobachtungsbogens. In der Untersuchung wurden insgesamt 39 DaF-Unterrichtsstunden, gegeben von 6 verschiedenen Deutschlehrern, beobachtet. Des Weiteren wurde durch eine an 9 finnische Waldorf-Deutschlehrer versandte Befragung recherchiert, wie bewusst sich die Waldorf-Deutschlehrer der waldorfpädagogischen Prinzipien und Ideale in ihrem Unterricht sind, und welche Ansichten sie zum Thema sonst haben. Als Forschungsgegenstand in der Analyse dieser Arbeit diente allerdings nur die systematische Unterrichtsbeobachtung.

Ein steinerspezifisches Merkmal im DaF-Unterricht ist die Betonung der Mündlichkeit beim Lernen. Dieses Thema wurde in meiner empirischen Untersuchung unter die Lupe genommen. Ich habe mich auf fünf verschiedene steinerspezifische Merkmale bzw. Aspekte der Mündlichkeit konzentriert und meinen Fokus bei der Beobachtungssituation auf diese Gegenstände gerichtet. Die untersuchten Aspekte bzw. Variablen lauteten: 1) Einsatz des Lehrers in der Zielsprache, 2) Übersetzen aus der / in die Zielsprache während des Unterrichts, 3) Verwendung des Erzählstoffes, 4) Menge des interaktiven mündlichen Ausdrucks, und 5) Verwendung der Lehrbücher. Die Variablen 1-3 beziehen sich auf das Handeln der Lehrpersonen, die Variable 4 auf das der Schüler und die Variable 5 auf die Aktionen der beiden im Unterricht. Diese oben erwähnten steinerspezifischen Ideale, in Anbetracht der Mündlichkeit beim Fremdsprachenlernen, wurden von mir durch die Unterrichtsbeobachtung überprüft.

Die Untersuchung erwies, dass bezüglich der betreffenden Aspekte, eine deutliche Veränderung in der Methodologie in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen an Waldorfschulen an und nach der Wende von Unterstufe zur Mittelstufe zu bemerken ist. Der Unterschied in allen untersuchten Aspekten war aus den gewonnenen Werten deutlich zu erkennen. Es können solche Schlüsse aus der vorliegenden Untersuchung gezogen werden, dass der DaF-Unterricht in einer Waldorfschule größtenteils in der Unterstufe (Klassen 1-3) dem steinerpädagogischen Ideal entspricht. In den unteren Stufen wird die Fremdsprache eher spielerisch und erlebnisreich, durch Nachahmung

gelernt. Der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache ist während des ganzen Deutschunterrichts hoch und die Menge des interaktiven mündlichen Übens ist ausgesprochen groß. Beim Deutschlernen in den unteren Stufen der Zielwaldorfschulen wurden auch keine Lehrbücher verwendet. Der einzige untersuchte Aspekt, der laut dieser Untersuchung in der Unterstufe dem steinerschen Ideal nicht entsprochen hat, war der Aspekt des Erzählens. Obwohl die Wichtigkeit des erzählerischen Aspekts in der Waldorfpädagogik in der Quellenliteratur deutlich betont wird, fehlte dieser Aspekt fast vollständig im Deutschunterricht der Unter- und Mittelstufen in den Zielwaldorfschulen.

Auf der Basis der durchgeführten Untersuchung kann festgestellt werden, dass die Realität in der Mittelstufe (Klassen 4-6) in den Zielschulen sehr anders aussieht als die Realität in der Unterstufe. Alle durch diese Untersuchung gewonnenen Werte weisen darauf hin, dass die Klassenraumrealität im DaF-Unterricht der mittleren Stufen nicht mehr ausreichend den steinerpädagogischen Idealen entspricht. Ab der vierten Klasse wurde in geringerem Maße mündliche Interaktion in der Zielsprache geübt und die Lehrpersonen griffen häufiger zu Lehrbüchern in ihrem Unterricht. Interessant war auch zu bemerken, dass der Einsatz der Zielsprache durch den Lehrer während des Unterrichts geringer wurde, je höher die Klassenstufe war. Gleichzeitig erwies die Untersuchung aber auch, dass im DaF-Unterricht der Mittelstufe deutschsprachige Sätze, Wörter und Begriffe häufiger ins Finnische übersetzt und erklärt wurden.

Nach meiner Untersuchung bin ich zu der Auffassung gekommen, dass das Deutschlernen weithin den Idealen nach in der Unterstufe (Klassen 1-3) erfolgt. Dies ist leider nicht mehr der Fall in den oberen Schulstufen. Woran liegen diese deutlichen Veränderungen in den untersuchten steinerspezifischen Aspekten des Fremdsprachenlernens an und nach der Wende zwischen Unter- und Mittelstufe? Warum das Deutschlernen in der Mittelstufe (Klassen 4-6) deutlich weniger den steinerpädagogischen Idealen entspricht, ist eine wesentliche Frage, zu der nur eine weitere Untersuchung mögliche Antworten bringen könnte. Liegt es möglicherweise daran, dass das pädagogisch-didaktische Konzept (Lehrinhalte, -methoden und -ziele) der Waldorfschulen für die ersten drei Jahre für die Sprachlehrer irgendwie bekannter, begreiflicher, deutlicher und leichter zu verfolgen ist, als das der oberen Stufen? Oder liegt es vielleicht am Fehlen der fachbezogenen steinerpädagogischen Ausbildung für Sprachlehrer in Finnland? Sind sich die DaF-Lehrer dem waldorfpädagogischen

Lehrplan in der oder ab der vierten Klasse nicht bewusst oder fehlen ihnen die Fähigkeiten für das Umsetzen und Durchführen der steinerpädagogischen Ideale im Unterricht der 4-6 Klassen? Welche Rolle im Vergleich zu den anderen Ergebnissen dieser Forschung spielt die Erkenntnis, dass die Verwendung der Lehrbücher im DaF-Unterricht sich ab der vierten Klasse deutlich erhöht? Ein weiteres interessantes Forschungsthema könnte die Korrelation zwischen den durch diese Untersuchung gewonnenen Werten sein. Wie korrelieren sie miteinander? Im Rahmen dieser Pro-Gradu-Arbeit war es nicht möglich die Gründe für die Ergebnisse ausführlicher zu untersuchen, d.h. durch welche Faktoren die Umsetzung der Waldorfidiale in die Wirklichkeit im Sprachunterricht gefördert bzw. verhindert werden. Nur eine kurze Zusammenfassung aus Lehrersicht zum Thema (Befragung) war möglich. Die Ergebnisse dieser Pro-Gradu-Arbeit bieten jedenfalls viele inspirierende Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen.

Der ganze erfasste Stoff, entstanden aus dem Theorieteil dieser Arbeit, aus der geführten Unterrichtsbeobachtung, aus den Gesprächen mit der Lehrkraft, aus den schriftlichen Antworten der Waldorf-Deutschlehrer zum Fragebogen usw., hat eine wesentliche und unverzichtbare Rolle in der Schaffung dieser Arbeit gespielt, nicht zuletzt meine persönliche Arbeitserfahrung an Waldorfschulen oder der steinerpädagogischen Schulung an der Snellman-korkeakoulu. Durch all dies ist mein Wissen und Verständnis für das Untersuchungsthema erweitert und vertieft worden. Die umfassend gewonnene Information über das Thema dient natürlich der ganzen Arbeit, obwohl das Wissen nicht immer aufspürbar oder gar wissenschaftlich auswertbar war.

Erwähnenswert scheint mir auch, dass je tiefer mein Verständnis gegenüber der Waldorfpädagogik und ihren Ideen wird, desto eigenartiger mir diese durchgeführte Untersuchung vorkommt, und zwar in der Form wie ich versucht habe, die Verwirklichung der steinerschen Ideale zu untersuchen. Gerade im Verhältnis zu dieser Pädagogik, wenn ich den Kern der Pädagogik richtig verstehe, geht es beim Lehren vor allem um eine ganzheitliche Unterstützung des heranwachsenden Kindes, die alle Wesensebenen des Menschen mit einbezieht. Es geht also um eine Unterstützung, in der der Lehrer sich bewusst über die verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes ist, und dadurch all die Wesensebenen des heranwachsenden Menschen in seinem Unterricht miteinbeziehen kann. Die waldorfpädagogische Erziehungskunst bedeutet für mich vor allem eine Kunst, durch die der Lehrer (egal ob Klassen- oder Fachlehrer) bewusst,

schöpferisch, und mit Liebe eine lebendige Beziehung sowohl zu seiner Arbeit als auch zu seinen Schülern unterhält. Im Idealfall steht der Lehrer also auch immerzu im Kontakt zu der (methodisch-didaktischen) Weisheit, die in ihm drinnen steckt. Dieses verlangt einen ganzheitlichen und lebendigen Zugang des Lehrers zum Unterrichten, und diese Züge können nicht so leicht wissenschaftlich-quantitativ gemessen werden.

Obwohl die gewonnenen Resultate bei mehreren Variablen der unternommenen Unterrichtsbeobachtung während einer beobachteten Deutschunterrichtssession sehr hoch gewesen wären, also z.B. die Menge des interaktiven mündlichen Übens und der Einsatz des Lehrers in der Zielsprache sehr groß gewesen wären, bedeutet es meiner Erfahrung und meines Wissens nach noch nicht, dass der Unterricht hinsichtlich der steinerschen Ideale unmittelbar optimal gestaltet gewesen wäre. Gewissermaßen kann der Unterricht trotz aller förmlichen Perfektion inhaltlich leer und routinemäßig sein. Es können sozusagen während einer Schulstunde mehrere Lieder gesungen werden, Spiele gespielt werden und Gedichte rezitiert werden, ohne dass Herz und Seele des Lehrers dabei mitwirken, also ohne, dass der Lehrer sich den Lehrstoff inhaltlich und förmlich durch sein Wesen zu Eigen gemacht hat. Meiner Meinung nach entspricht ein solcher Unterricht den steinerschen Idealen der Erziehungskunst und des lebendigen Unterrichts nicht. Im Gegenteil betrachtet, bedeutet z.B. das Verwenden der Standard-Lehrwerke im Unterricht auch nicht unmittelbar eine schlechtere steinerpädagogische Qualität. Während meiner Unterrichtsbeobachtung habe ich natürlich aller Art Deutschunterrichtsstunden beobachten dürfen. Leider aber erkennt man den Aspekt der Lebendigkeit des Unterrichts nicht in den Tabellen und Durchschnittswerten dieser Arbeit. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, fokussierte meine Untersuchung sich größtenteils auf die, auf eine oder andere Weise, messbaren Äußerlichkeiten.

Ich möchte noch einmal betonen, dass alle gewonnenen Resultate der vorliegenden empirischen Untersuchung auf meinen persönlichen Beobachtungen basieren, d.h. sie beinhalten bei aller nötigen wissenschaftlichen Objektivität doch immer meine eigenen subjektiven Wahrnehmungen. Inwiefern die Schulpraxis (im DaF-Unterricht) dem steinerschen Ideal entspricht, ist meines Erachtens eher eine lehrer-, gruppen- oder schulbezogene Frage, die vermutlich von Schule zu Schule und von Klassenzimmer zu Klassenzimmer in Finnland abweicht. Die vorliegende Unterrichtsforschung hat also keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist als Versuch richtungsweisender Schilderung von einer spezifischen sozialen Wirklichkeit zu sehen. Daraus sollten also

keine endgültigen Verallgemeinerungen von der Unterrichtspraxis aller finnischen Waldorfschulen gemacht werden. Allerdings können sie als hinweisender Ausgangspunkt weiterer Forschung und Diskussion dienen.

Obwohl Waldorfpädagogik schon immer alles andere als frei von Kritik und Vorurteilen gewesen ist, scheint sie heutzutage beliebt zu sein wie nie zuvor. Die Waldorfbewegung hat sich weit verbreitet und neue Schulen werden fortwährend gegründet. Aufgrund meiner Untersuchungen und meiner eigenen Erfahrung in der Waldorfschulpraxis darf ich davon ausgehen, dass trotz aller Diversität und der möglichen Ausnahmen die Ideale und die Art und Weise, in der in der Schule gelehrt wird, etwas an sich hat, was mich und meine persönlichen Werte und Einstellungen über das Lernen und Leben im Allgemeinen anspricht. Ich glaube, dass ich einen Weg gefunden habe, der mir, als Mensch und als zukünftige Deutschlehrerin, neue Ansichten und alternative Mittel und Methoden für das Lernen und Lehren aufzeigt. Mittel, durch die das Lehren und Lernen fremder Sprachen womöglich lebendiger, ganzheitlicher und liebevoller wird. Und dieser alternative Weg auf den Spuren des Sprachgeistes darf mit Freude weitergehen...

*Viel mehr, als man glaubt, schafft eigentlich die Sprache. Die Sprache enthält große, gewaltige Geheimnisse; der Sprachgenius ist etwas ungeheuer Schöpferisches.*  
(Rudolf Steiner, 29. März 1919)



## LITERATURVERZEICHNIS

Aaltola, Juhani & Valli, Raine (Hg.) (2010): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahmavaara, Ulla (1993): "Vieraiden kielten opetuksesta". In: Steinerkasvatus 1/1993, S.17–24. Tampere: Tammes.

Dahl, Erhard (1997a): "Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts". In: Erziehungskunst (Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners) 5/1997, S. 473–482. Teil I: Zur Entwicklung der Neusprachendidaktik.

Dahl, Erhard (1997b): "Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts". In: Erziehungskunst, 6/1997, S. 609–616. Teil II: Zum Sprachverständnis im Waldorf-Fremdsprachenunterricht und seinen Wirkungen.

Denjean, Alain (2000): Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. (Menschenkunde und Erziehung 72).

Denjean Alain (2003): "Fremdsprachen und Lehrbücher". In: Erziehungskunst Nr. 9/2003, S. 996-1003. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. (Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners).

Ehnqvist, Tarja (2006): Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa? Helsinki: Yliopistopaino (Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204).

Eskola, Jari & Suoranta Juha (2003): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. Aufl. Jyväskylä: Gummerus.

Jaffke, Christoph (1984): "Der Fremdsprachenunterricht in den ersten drei Schuljahren". In: Erziehungskunst 11/1984, S. 673-686. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kiersch, Johannes (1992): Fremdsprachen in der Waldorfschule: Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachen-Unterrichts. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kugler, Walter (1978): Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Köln: Du-Mont.

Lindenberg, Christoph (1997): Rudolf Steiner - Eine Biographie: 1861-1925. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lutzker, Peter (2001): "Mehr als Vokabeln. Für einen ganzheitlichen Fremdsprachenerwerb". In: Erziehungskunst 4/2001, S. 403-407. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Myllymäki, Aino (2013): Hauptzüge des DaF-Unterrichts in der Regelschule und in der Waldorfschule. Eine exemplarische Fallstudie zum Vergleich der Unterrichtsmethode der fünften Klasse an zwei finnischen Schulen. Pro Gradu-Arbeit Universität Tampere, (Deutsche Sprache und Kultur) Tampere: TamPub Julkaisuarquivo.  
<http://tampub.uta.fi/browse?value=MYLLYM%C3%84KI%2C+AINO&type=author>

Paalasmaa, Jarno (2009) *Omassa rytmissä*. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Juva: PS-kustannus.

Rawson, Martyn & Richter, Tobias (2004) Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Übersetzt von Hannele Laakso & Marketta Rauramo. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Richter, Tobias (Hg.) (2003): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006): KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (18.8.2013.)

Steiner, Rudolf (1962): Mein Lebensgang. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, Rudolf (1960): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, Rudolf (1966): Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung / Zbinden Druck und Verlag AG.

Steiner, Rudolf (1970): Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, Rudolf (1985): Vapauden filosofia. 3. Aufl. Jyväskylä: Gummerus.

Steiner, Rudolf (1996): Opettamisen taito. Steinerkoulun opetusmenetelmiä. Helsinki: Hakapaino Oy.

Steiner, Rudolf (2004): Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta. (Hg. von Suomen antroposofinen liitto). 6. überarb.Aufl. Porvoo: Porvoon painopaikka Oy.

Steiner, Rudolf (2009): Ihmistutkimus pedagogiikan perustana. Yleinen ihmisoppi. Tampere: Antroposofinen työkeskus Tammes ry.

Ylikotila, Tuomas (2012): Steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta. Pro gradu –Arbeit. Jyväskylä University Digital Archive.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201210272800>

## **INTERNETQUELLEN**

[www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de) =  
[www.waldorfschule.de/](http://www.waldorfschule.de/) ; <http://de.wikipedia.org/wiki/Waldorfschule> (29.3.2013)

[www.steinerkoulu.fi](http://www.steinerkoulu.fi) =  
[www.steinerkoulu.fi/index.php?page=steinerkasvatuksenliitto](http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=steinerkasvatuksenliitto) (29.3.2013)

[www.goetheanum.org](http://www.goetheanum.org) =  
<http://www.goetheanum.org/Infolyer-Anthroposophie-und-Goetheanum> (08.08.2013)

www.wltws.org =  
www.wltws.org (World Language Teachers In Waldorf Schools) (04.09.2014)

www.anthrowiki.at =  
<http://anthrowiki.at/Anthroposophie> (08.08.2013)

www.anthroposophie.byu.=  
<http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/299.pdf> . (Rudolf Steiner Online Archive)  
(17.03.2014)

www.anthroposophie.byu.=  
<http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/a364.pdf> (Steiner, Rudolf: Sprache und Sprachgeist.) (19.7.2014)

www.wikipedia.org =  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Immersion\\_%28Sprachwissenschaft\\_und\\_Erziehung%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Immersion_%28Sprachwissenschaft_und_Erziehung%29)  
(08.08.2013)

www.wikipedia.org =  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Storytelling\\_%28Methode%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Storytelling_%28Methode%29) (08.08.2013)

www.snellman-korkeakoulu.fi =  
<http://www.snellman-korkeakoulu.fi/opiskelu/koulutusohjelmat/steinerpedagogiikan-yleisopinnot-60-op> (12.08.2013)

www.erziehungskunst.de =  
[http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv\\_alt/2003/p003ez0903-996-1004-Denjean.pdf](http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2003/p003ez0903-996-1004-Denjean.pdf) (04.03.2014)

www.statista.com =  
<http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/82/likert-skala/> (20.08.2013)

www.waldorf-refrath.de =  
<http://www.waldorf-refrath.de/Schule/Waldorf/Klassenlehrerzeit/Klasse04.php>  
(21.08.2013)

www.antropos.fi =  
<http://www.antropos.fi/?p=yleisesittely&s=antroposofia> (06.01.2014)

**ANHANG 1**  
**UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGSBOGEN**

Tuire Matikainen / Uni Turku

Datum.....Schule.....Lehrer.....Klasse.....

1)

Einsatz in der Zielsprache	1	2	3	4	5
Lehrer verwendet die Zielsprache					

2)

Übersetzen	1	2	3	4	5
Lehrer übersetzt in die / aus der Zielsprache					

3)

Erzählstoff	1	2	3	4	5
Lehrer erzählt /schildert					

4)

Menge des interaktiven mündlichen Übens	1	2	3	4	5
Gedichte, Lieder, Kinderreime, Dramastücke, Dialog etc.					

5)

Verwendung der Lehrbücher	1	2	3	4	5
Lehrbuch wird verwendet					

Zusätzliche Bemerkungen:

## ANHANG 2 DATENMATRIX

Beobachteten Deutschunterrichtsstunden (1-39) aller drei Zielschulen in Klassenstufen gruppiert. Daneben der im Unterricht gewonnene Wert jeder Variable.

VARIABLEN: (V1- V5)

1. Einsatz des Lehrers in der Zielsprache
2. Übersetzen in die / aus der Zielsprache
3. Verwendung des Erzählstoffes
4. Menge des interaktiven mündlichen Übens
5. Verwendung der Lehrbücher

### Die Werte der Klassenstufen 1-3

VARIABLEN	V1	V2	V3	V4	V5
1) 1.Klasse	4	-	-	5	-
2) 1.Klasse	5	1	-	5	-
3) 1.Klasse	4	1	-	5	-
4) 1.Klasse	2	1	1	3	-
5) 1.Klasse	4	-	-	5	-
6) 2.Klasse	2	3	-	4	-
7) 2.Klasse	2	4	2	4	-
8) 2.Klasse	4	-	1	5	-
9) 2.Klasse	4	-	2	5	-
10) 2.Klasse	4	-	-	5	-
11) 2.Klasse	4	-	-	5	-
12) 2.Klasse	4	-	-	5	-
13) 2.Klasse	4	-	-	5	-
14) 3.Klasse	1	3	1	1	-
15) 3.Klasse	1	3	1	2	-
16) 3.Klasse	4	1	-	5	-
17) 3.Klasse	2	2	1	5	-
18) 3.Klasse	3	1	-	5	-
19) 3.Klasse	2	2	-	4	-
<b>Gesamtzahl =&gt;</b>	<b>60</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>83</b>	<b>0</b>
<b>durch 19 dividiert =&gt;</b>	<b>3,2</b>	<b>1,2</b>	<b>0,5</b>	<b>4,4</b>	<b>0</b>

## Die Werte der Klassenstufen 4-6

<b>VARIABLEN</b>	<b>V1</b>	<b>V2</b>	<b>V3</b>	<b>V4</b>	<b>V5</b>
20) 4.Klasse	1	1	-	1	4
21) 4.Klasse	1	5	-	1	5
22) 4.Klasse	1	3	-	1	4
23) 4.Klasse	2	3	-	1	4
24) 4.Klasse	2	4	-	1	4
25) 4.Klasse	4	-	-	5	-
26) 4.Klasse	3	1	-	4	-
27) 4.Klasse	1	4	-	3	-
28) 5.Klasse	3	3	-	4	-
29) 5.Klasse	2	2	-	2	-
30) 5.Klasse	2	2	-	-	5
31) 5.Klasse	1	-	-	1	4
32) 5.Klasse	1	5	-	1	5
33) 5.Klasse	1	3	-	1	3
34) 6.Klasse	2	2	-	1	4
35) 6.Klasse	2	4	-	1	5
36) 6.Klasse	1	-	-	1	3
37) 6.Klasse	1	3	-	1	4
38) 6.Klasse	1	4	-	1	-
39) 6.Klasse	1	-	-	1	2
<b>Gesamtzahl=&gt;</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>56</b>
<b>durch 20 dividiert =&gt;</b>	<b>1,7</b>	<b>2,5</b>	<b>0</b>	<b>1,6</b>	<b>2,8</b>

## **ANHANG 3 BEFRAGUNG**

Tuire Matikainen  
Universtität Turku  
Pro-Gradu-Arbeit

### **WALDORFPÄDAGOGISCHES FREMDSPRACHENLERNEN**

- Antworte frank und frei, Deinem Wissen nach, auf die folgenden Fragen:

- 1) Dein Alter, Geschlecht und Ausbildung?
- 2) Deine Beziehung zur / Vertrautheit mit Waldorfpädagogik?
- 3) Wie lehrt man fremde Sprachen / Deutsch waldorfpädagogisch? Was sind Deiner Meinung nach die wesentlichsten Prinzipien beim Lehren fremder Sprachen in der Waldorfschule?
- 4) Welche von den obenerwähnten Prinzipien kommen in Deiner Unterrichtspraxis vor und wie?
- 5) Welche steinerspezifischen Prinzipien / Ideale, die Du kennst, können nicht in Deinem Unterricht in die Tat umgesetzt werden und warum?
- 6) Welche Faktoren fördern und / oder verhindern die Verwirklichung der waldorfpädagogischen Lernideale beim Fremdsprachen- / Deutschunterricht

**DANKE FÜR DEINE ANTWORT!**



## **KYSELY**

Tuire Matikainen  
Turun Yliopisto  
Pro gradu -tutkielma

### **STEINERPEDAGOGINEN VIERAIDEN KIELTEN OPETUS**

- Vastaa vapaasti ja vilpittömästi oman tietämyksesi ja tuntemuksesi mukaan:

- 1) Ikä, sukupuoli ja koulutustaustasi?
- 2) Suhteesi ja perehtyneisyytesi steinerpedagogiikkaan?
- 3) Miten vieraita kieliä /saksaa opetetaan steinerpedagogisesti? Mitkä ovat mielestäsi steinerpedagogisen vieraiden kielten opettamisen keskeisimmät periaatteet?
- 4) Mitkä edellä mainituista periaatteista toteutuvat opetuksessasi käytännön tasolla ja miten?
- 5) Mitkä tietämistäsi steinerpedagogisista periaatteista/ideaaleista eivät toteudu opetuksessasi ja miksi?
- 6) Mitkä tekijät mielestäsi edesauttavat ja/tai estävät steinerpedagogisten opettamisideaalien toteutumista vieraiden kielten/saksan opetuksessa?

**KIITOS VASTAUKSESTASI!**

## **Kielenhengen jäljillä**

### **Steinerpedagoginen vieraiden kielten didaktiikka ja sen toteutuminen saksan opetuksessa suomalaisissa Steinerkouluissa**

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan steinerpedagogista vieraiden kielten oppimis- ja opettamiskäsitystä. Tutkimus valottaa steinerpedagogisen vieraiden kielten oppimiskäsityksen teoreettista taustaa sekä siihen liittyviä ideaaleja. Aiheeseen perehdytään saksa vieraana kielenä -opetuksen näkökulmasta. Teoriaosassa jäljitetään ensin steinerpedagogiikan yleisiä peruseriaatteita ja metodologiaa, jonka jälkeen huomio kohdistuu Rudolf Steinerein näkemyksiin kielestä, kielen oppimisesta ja vieraiden kielten opettamisen ideaaleista. Teoriaosaa johdattelevat seuraavat tutkimuskysymykset: mitä on steinerpedagoginen vieraiden kielten opetus? Mitä periaatteita ja ideaaleja liittyy vieraiden kielten opettamiseen ja oppimiseen steinerkouluissa?

Tutkielman empiirinen osio käsittelee keväällä 2013 toteutettua havainnointitutkimusta, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen siitä, missä määrin nämä esitellyt steinerpedagogiset periaatteet ja ideaalit toteutuvat tai niitä huomioidaan koulukäytännössä saksan oppitunneilla. Tutkimukseen osallistui kuusi saksan opettajaa kolmesta Suomen steinerkoulusta ja observoituja saksan oppitunteja kertyi yhteensä 39. Tutkimusmenetelmänä oli osallistuva havainnointi autenttisisessa luokkahuonetilanteessa ja havainnointi kohdistui luokka-asteiden 1-6 opetukseen. Opetustilanteen systemaattinen observointi tapahtui havainnointilomakkeen avulla, jonka väittämät olivat etukäteen määriteltyjä ja liittyivät steinerpedagogisen vieraiden kielten opetuksen ideaaleihin, tässä tutkimuksessa tarkemmin suullisen kompetenssin eri aspekteihin. Tämän lisäksi yhdeksälle Suomen eri Steinerkouluissa työskentelevälle saksan opettajalle lähetettiin avoin kysely, joka osaltaan valotti steinerpedagogisen vieraiden kielten opettamisen perspektiiviä opettajan näkökulmasta. Analysoitavana tutkimusmateriaalina tässä pro gradu -työssä toimii kuitenkin vain oppituntihavainnoinnin kautta saavutettu aineisto. Tutkielman empiirisessä osassa käsitellään suoritetun tutkimuksen tutkimuskysymykset ja -menetelmät, kuvaillaan aineistonkeruuprosessia sekä analysoidaan saavutettuja tuloksia teoreettisen viitekehyksen valossa. Teoriaosuus on ehkä tavanomaista laajempi siitä pragmaattis-käytännöllisestä syystä, että tutkimuksen on tarkoitus hyödyttää steinerkouluissa

työskenteleviä aloittelevia saksanopettajia, auttaen heitä tiedostamaan ja ymmärtämään paremmin steinerpedagogista vieraiden kielten oppimisen käsitystä.

Oletettavasti suurin osa saksan opettajista (myös tutkimukseeni osallistuneista opettajista), jotka työskentelevät tällä hetkellä Suomen eri steinerkouluissa, ovat valmistuneet normaalia akateemista tietä pitkin yliopistoista maistereiksi ja aineenopettajiksi. Tästä johtuen harvalla aloittelevalla steinerkoulun saksanopettajalla on ennestään perehtyneisyyttä steinerpedagogiikkaan ja sen erityispiirteisiin. Suomessa ei myöskään ole tarjolla erillistä ammatillista koulutustietä steinerkoulun kieltenopettajaksi, vaikka ainedidaktista lisäkoulutusta ja perehdyttämistä ajoittain järjestetäänkin Steinerkasvatuksen liitto ry:n toimesta mm. Snellman-korkeakoulussa. Tästä syystä on erityisen kiinnostavaa ja tärkeää tutkia steinerpedagogisten opetusideaalien toteutumista vieraiden kielten oppitunneilla, autenttisissa luokkahuonetilanteissa. Jos opettajilla ei ole ennestään perehtyneisyyttä steinerpedagogiikkaan, niin miten pedagogiikan asianmukainen toteutuminen käytännön kieltenopetuksessa on mahdollista?

Tämä tutkimus osoitti, ehkä hieman yllättäenkin, miten samankaltaista ja steinerpedagogisten ideaalien mukaista saksan kielen opetus joissakin kohdekouluissa ja joillakin opetusluokilla oli. Erityisesti alaluokkien (luokat 1-3) opetuksessa steinerpedagogiset erityispiirteet olivat selvästi havaittavissa. Ylempien kouluasteiden (luokat 4-6) saksan kielen opetuksessa taas yleiset steinerpedagogiset vieraiden kielten opetus- ja oppimisideaalit eivät näyttäneet toteutuvan niin hyvin.

Vaikka steinerkoulut noudattavatkin saksan opetuksessaan samaa valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa kuin muutkin peruskoulut, on näiden kahden koulutyypin välillä siitä huolimatta huomattavia näkemyksellisiä ja metodologisia eroja. Steinerpedagoginen kasvatustilasto oppimis- ja opetuskäsityksineen poikkeaa siinä määrin tavallisesta, että olisi erittäin tärkeää, että myös steinerkoulujen kielten opettajilla olisi mahdollisuus tavalla tai toisella perehtyä steinerpedagogiikan ainekohtaisen didaktiikan peruseräisiin.

Steinerpedagogiikan taustalla vaikuttaa Rudolf Steinerein ajatuksiin pohjautuva antroposofinen ihmiskuva. Tähän kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen perustuu koko steinerpedagogiikka ja -didaktiikka. Kaikki steinerpedagogiikan metodis-didaktiset

aspektit ovat jäljitettävissä Steinerin antroposofisesta kehityspsykologiasta. Tähän ihmiskuvaan ja kasvatustilfilosofiaan pohjautuvat myös steinerkoulujen kansainväliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Yksi olennaisimmista steinerpedagogiikan piirteistä on kokonaisvaltainen ikäkausipedagogiikka ja sen noudattaminen lapsen eri kasvuvaiheissa steinerkoulujen opetuksessa. Kaikki oppimis- ja opetustapahtumat kouluvuosien aikana pyritään luomaan niin, että ne ottavat huomioon lapsen eri ikävaiheisiin (seitsenvuotijaksoihin) ja olemuspuoliin (tunne, tahto, ajatus) liittyvät erityispiirteet ja kasvun haasteet. Oppimisen jakaminen rytmisiin jaksoihin, kuvallisen opetuksen tärkeyden korostaminen sekä opetuksessa painottuva taiteelliskäsityötaidollinen aspekti ovat steinerpedagogiikan tyypillisiä tunnusmerkkejä. Parhaimmillaan steinerpedagogisen opetuksen, myös kielten opetuksen, tulisi puhutella kaikkia lapsen aisteja ja olemuspuolia (keho, sielu, henki). Steiner näki opettajat opetus- ja kasvatustaiteilijoina, joiden tulisi omassa työssään pyrkiä mahdollisimman tietoiseen, elävään ja havainnollisuuden kautta ymmärrettävään opetukseen.

Steiner ei tee suurta eroa vieraiden kielten oppimisen ja äidinkielen oppimisen prosesseissa. Tästä näkemyksestä käsin, ikäkausipedagogiikan mukaisesti, vieraiden kielten oppiminen steinerkoulun alaluokilla tapahtuu pitkälti jäljittelyn ja intuitiivisen kielen kokemisen kautta. Ensimmäisten kouluvuosien aikana kielten tunneilla painottuu suullinen ilmaisu ja vieraaseen kieleen sukelletaan opetuksessa puhuen, kuunnellen, laulaen, leikkien ja ymmärtäen (Richter 2003:144). Kielten opetuksessa oppimisjärjestys eri osa-alueiden suhteen noudattaa yleistä steinerpedagogiikan linjaa, eli ensin opetellaan puhumaan, sitten kirjoittamaan ja vasta viimeiseksi lukemaan vieraalla kielellä (Steiner 1966:136). Kohdekielen suullinen ilmaisu, puhuminen sekä puheen kautta oppiminen korostuu steinerkoulujen vieraiden kielten opetuksessa läpi kouluvuosien. Näin ollen kielten opettajan oma kommunikatiivinen kompetenssi on erityisen tärkeässä asemassa. Jos vieraan kielen oppiminen alaluokilla perustuu pääosin lapsen jäljittelykykyyn ja vieraan kielen kokonaisvaltaiseen omaksumiseen, on oppituntien aikana opettajan kohdekielisen ulosannin määrän oltava mahdollisimman runsasta, monipuolista ja kielellisesti tasokasta. Opettajan oman kielenhallinnan olisi näin ollen oltava melkein syntyperäisen puhujan tasoa. Tästä syystä tämän työn empiirisen tutkimuksen keskiössä on niin opettajan kuin oppilaankin suullinen kompetenssi ja sen eri aspektit steinerpedagogisessa vieraiden kielten opetuksessa.

Ensimmäisten kolmen kouluvuoden aikana steinerkoulujen oppilaat saavat saksan tunneilla kielikylpymäistä opetusta. Opetus tapahtuu kokonaan tai ainakin suurimmaksi osaksi kohdekielellä. Oppilaat oppivat saksaa pääsääntöisesti puheesta ja opettaja käyttää äidinkieltä mahdollisimman vähän opetuksessa apunaan. Oppilaat oppivat monenlaisia kielellisiä toimintoja, tyypillisiä fraaseja ja sananvaihdon muotoja: tervehtimisiä, päivittäisiä kysymyksiä, lastenloruja, lauluja, runoja, sekä liikkeellisyrytmisiä kielitaidon harjoituksia. Asioiden elävä demonstrointi ja pienten draamallisten kohtauksien näyttelemine kuuluu myös oleellisena osana vieraiden kielten opetussuunnitelmaan steinerkouluissa. Pohja vieraiden kielten oppimiselle luodaan kommunikatiivisen, erityisesti suullisen kompetenssin, kehittämisen kautta. Keskustelujen, kysymysten ja vastausten, draamallisten tilanteiden ja pelien sekä runojen lausumisen tulisi olla osa steinerkoulujen kielten opetusta myös ylemmillä luokilla. (Richter 2003:147)

Kaiken edellä mainitun kautta mahdollistuu lasten liittäminen kohdekielen virtaan ilman tarvetta selittää tai kääntää asioita omalle äidinkielelle. (Rawson & Richter 2004:249) Sanasta sanaan -kääntämistä vältetään steinerpedagogisessa vieraiden kielten opetuksessa muutenkin mahdollisimman paljon, sillä pedagogiikassa pidetään tärkeänä sitä, että lapsi oppii pikkuhiljaa luottamaan omaan kielelliseen ymmärryskykyynsä, joka taas ei pääse koskaan kehittymään kunnolla, jos sanat ja lauseet käännetään aina välittömästi omalle äidinkielelle.

Steinerpedagogiikassa kuvallisella kerronnalla on tärkeä sija. Erilaisilla tarinoilla, legendoilla ja faabeleilla on osansa myös vieraiden kielten opetuksessa. Kertomusaineistoksi kielten tunneilla käy kaikenlaiset pienet tarinat ja ennen kaikkea tutut, kertaalleen jo äidinkielellä kuullut sadut ja kertomukset. Steinerpedagogisen kieltenoppimisenäkemyksen mukaan kielten opetus voi kolmannelta tai neljänneltä luokalta lähtien muuttua yksilöllisemmäksi. Sen sijaan, että edelleen harjoitettaisiin kohdekieltä suullisesti kuorossa tai yhtenä ryhmänä, voidaan oppilailta jo edellyttää yksilösuorituksia. Aikaisemmilla luokilla suullisen ilmaisun kautta opittua aineistoa hyödynnetään tässä vaiheessa vieraalla kielellä kirjoittamisessa ja lukemisessa. Kirjoittaminen aloitetaan tutusta materiaalista eli teksteistä, jotka oppilaat jo osaavat, ja jotka he ovat ensimmäisten vuosien aikana kuullen oppineet ulkoa. Tällä tavalla tutujen sanojen tunnistaminen helpottuu. Samalla oppilaat tulevat myös vähitellen tietoisiksi

kielen rakenteesta ja oikeinkirjoituksesta. (Rawson & Richter 2006: 249; Richter 2003: 152)

Keskiasteilla (luokat 4-6) tulee kuvaan mukaan systemaattinen kieliopin opetus. Kielioppi opetetaan Steinerin kehotuksesta omalla äidinkielellä ja muusta opetusaineistosta erillään. Vieraiden kielten opettajan tulisi rakentaa oma kieliopin opetuksensa niille kieliopillisille termeille, jotka oppilaat ovat luokanopettajan kanssa käsitelleet äidinkielen opetuksessaan. Heti kun sanastoa ja ensimmäisiä kieliopillisia periaatteita on otettu haltuun, voivat oppilaat alkaa pienten kirjallisten tehtävien tekemisen.

Yksi steinerkoulun näkyvimmistä ominaispiirteistä on oppikirjattomuus. Tavanomaisia, valmiita standardisoituja oppikirjoja ei käytetä opetuksessa lainkaan (ainakaan alaluokilla). Oppilaat työstävät itse käsin omat oppikirjansa, eli työvihkot tai saksan vihkot, joihin he kirjoittavat oppitunnin aiheen mukaan oleelliset asiat ylös sekä kuvittavat myös sivut itse värikynin. Kieltenopetuksen toteuttaminen ilman valmiita oppikirjakappaleita ja annettuja, valmiiksi muotoiltuja tehtäviä voi useammalle opettajalle olla haasteellista. Tämän tutkimuksen mukaan oppikirjojen käyttö saksan kielen opetuksessa lisääntyi huomattavasti 4. luokalta eteenpäin tutkimukseen osallistuneissa Steinerkouluissa. Oppimateriaalin tuottamisen haastavuus saattaa olla yksi osatekijä siihen, että oppikirjojen käyttö lisääntyy.

Steinerkouluissa oppiainerajat ylittävä opetus (integraatio) ja sitä kautta opettajien keskinäinen yhteistyö on aivan erityisen tärkeässä roolissa. Vieraiden kielten opetuksen eheyttäminen eri oppiaineiden (maantiedon, historian ja äidinkielen) sisältöjen ja etenemisjärjestyksen mukaisesti edellyttää kielten opettajilta sekä tietoisuutta yleisestä steinerkoulujen opetussuunnitelmasta, että yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien kanssa.

Kuten edellä jo mainittiin, yksi steinerpedagoginen ominaispiirre vieraiden kielten opetuksessa on suullisen ilmaisun merkityksen korostuminen. Suullinen kompetenssi ja sen eri ilmenemismuodot steinerpedagogisessa saksan kielen opetuksessa nousevat kiinnostuksen kohteiksi tässä tutkimuksessa. Oppituntien havainnoinnissa keskityttiin viiteen eri steinerpedagogiseen ideaaliin, jotka liittyvät suulliseen ilmaisuun vieraiden kielten opetuksessa. Havainnoinnin kohteina olivat seuraavat aspektit:

- 1) Kohdekielen käyttö
- 2) Kielen kääntäminen kohdekielelle / kohdekielestä
- 3) Kertomusaineiston käyttö
- 4) (vuorovaikutteisen) suullisen ilmaisun / harjoituksen määrä
- 5) Oppikirjojen käyttö

Ensimmäisten kolmen muuttujan havainnointi kohdistui opettajan toimintaan, neljännen muuttujan havainnointi kohdistui enemmän oppilaiden toimintaan ja viidennen muuttujan kohdalla huomio kohdistui sekä opettajan että oppilaiden toimintaan oppituntin aikana. Kyseessä oleva havainnointitutkimus tarkastelee näitä yllä mainittuja suullisen ilmaisun eri aspektoja päästäkseen selville siitä, missä määrin saksan kielen oppituntien todellisuus vastaa edellä esitettyihin aspekteihin liittyviä steinerpedagogisia ideoita.

Havainnointitulosten mukaan näyttäisi siltä, että tarkasteltavina olleisiin ideoihin liittyen saksan kielen opetuksessa on nähtävissä selvä metodologinen muutos siirryttäessä alaluokilta (1-3) ylemmille (4-6) luokille. Muutos oli nähtävissä saavutetuissa tuloksissa jokaisen tarkastellun aspektin kohdalla. Havainnoinnin perusteella voidaan päätellä, että saksan kielen opetus kohdekoulujen alaluokilla vastaa hyvin pitkälti steinerpedagogisia ideoita ja käytäntöjä. Alaluokilla vierasta kieltä todella opitaan kokemuksellisesti leikkien, laulaen ja toimien. Opettaja käyttää pääasiassa saksan kieltä opetuksessaan eikä juuri käännä kohdekielellä lausumiaan asioita oppilaiden äidinkielelle. Suullisen ilmaisun ja harjoittelun määrä on alaluokilla myös erittäin suuri, johtuen opetuksen kielikylpymäisestä luonteesta ja opetussessioiden ritualisoituneesta rakenteesta. Oppilaat lausuvat samoja ulkoa opittuja runoja ja loruja, leikkivät jo opittuja tuttuja sana- tai sormileikkejä ja laulavat lauluja yhtenä kuorona oppitunnista toiseen. Tutkimuksessa observoitujen steinerkoulujen alaluokkien opetuksessa ei myöskään näkynyt yhtäkään oppikirjaa. Ainoa tarkasteltavana olleista suullisen kompetenssin aspekteista, jonka kohdalla opetuskäytäntö ei näyttänyt lähellekään vastaavan steinerpedagogista ideoita, liittyi kolmanteen havainnoituun muuttajaan (kertomusaineiston käyttö). Vaikka kuvallisen kerronnan tärkeys ja kertomusaineiston käytön merkitys korostuvatkin selvästi steinerpedagogisessa lähdekirjallisuudessa, puuttui suullisen kerronnan elementti lähes kokonaan saksan oppitunneilta, niin ala- kuin yläluokillakin.

Tämän havainnointitutkimuksen tulosten myötä on myös todettava, että ylempien luokka-asteiden (4-6) saksan kielen opetus ei näytä vastaavan steinerpedagogisia ideaaleja yhtä suuressa määrin kuin mitä alaluokkien opetus. Saksan kielen opetus ylempillä luokka-asteilla näyttää melko lailla toiselta kuin alaluokkien saksan opetus. Neljänneltä luokalta lähtien suullisen ilmaisun ja harjoittelun määrä väheni huomattavasti ja opettajat tarttuivat opetuksessaan enenevässä määrin myös oppikirjoihin. Kiinnostavaa oli myös huomata, että mitä korkeammasta luokka-asteesta oli kyse, sitä vähemmän opettaja käytti kohdekieltä (saksaa) oppitunneillaan. Samanaikaisesti kuitenkin kääntämisen määrä lisääntyi, eli opettaja käänsi kohdekielellä ilmaisemiaan asioita (kuten sanoja, lauseita, termejä) tunnin aikana useammin oppilaiden äidinkielelle.

Systemaattisen observoinnin perusteella voidaan tulla siihen johtopäätökseen, että saksan opetus steinerkouluissa on steinerpedagogisempaa ensimmäisten kouluvuosien aikana kuin mitä se sen jälkeen on. Mistä tämä selkeä muutos tarkasteltujen suulliseen ilmaisuun liittyvien aspektien kohdalla oikein johtuu? Miksi saksan opetus ei ylempillä luokilla toteutettuna enää vastaakaan steinerpedagogisia ideaaleja yhtä hyvin kuin ensimmäisillä luokilla? Kysymyksiin voi antaa perusteellisia vastauksia vain mahdolliset jatkotutkimukset, mutta joitakin oletuksia voidaan ilmaista myös tämän työn puitteissa.

Tutkimuksen kautta havaittu muutos saksan opetuksen käytännöissä ja menetelmissä, siirryttäessä alaluokilta keskiluokille, selittyy osittain steinerpedagogiikan omasta metodologiasta käsin. Suullisen kompetenssin harjoittamisen määrä oppilailla vähenee luonnollisesti hiukan, kun oppiminen muuttuu kollektiivis-alitajuisesta yhdessä oppimisesta tietoisemmaksi ja yksilöllisemmäksi toiminnaksi (kirjoittamisen, lukemisen ja kieliopin opettelu myötä). Tämä seikka selittää kuitenkin muutosta vain 4. muuttujan kohdalla (interaktiivisen, suullisen ilmaisun harjoittelun määrä). Syyt ja selitykset havaittuun muutokseen muiden muuttujien kohdalla on haettava muualta. Kyse voi olla siitä, että steinerkoulujen metodis-didaktinen konsepti (opetussisällöt, -metodit ja -tavoitteet) vieraiden kielten opettamiseen liittyen on ensimmäisten luokkien osalta selkeämpi, konkreettisempi ja paremmin kielten opettajien hahmotettavissa kuin myöhempien vuosiluokkien vastaava. Syy voi olla myös siinä, että kielten opettajat eivät ole tietoisia steinerpedagogiseen vieraiden kielten opettamiseen liittyvistä periaatteista ja ihanteista koskien ylempien koululuokkien opetussuunnitelmaa, mikä



taas voi johtua steinerpedagogisen ainedidaktisen koulutuksen puuttumisesta (henkilökohtaisella tai valtakunnallisella tasolla). On myös mahdollista, että steinerkoulujen kielten opettajat ovat tietoisia steinerpedagogisista periaatteista, mutta niitä on neljännen luokka-asteen jälkeen syystä tai toisesta hankalampi toteuttaa käytännössä. Oppikirjojen käytön lisääntyminen neljänneltä luokalta lähtien voi olla yksi mahdollinen syy muutokseen steinerkoulujen saksan opetuksen metodologiassa. Oppikirjojen lisääntynyt käyttö taas voi olla seurausta opettajien puutteellisista steinerpedagogisista tiedoista ja taidoista.

Tässä pro gradu -työssä ei ollut mahdollista tutkia tarkemmin niitä syitä, jotka saavutettujen tutkimustulosten takana piilevät. Opettajille lähetetyn kyselyn pohjalta tosin saadaan alustavaa osviittaa niistä seikoista, jotka saksan opettajien mielestä estävät / edistävät steinerpedagogista vieraiden kielten opetusta. Yksi kiinnostava tutkimusaihe olisi tässä työssä tarkasteltujen suulliseen kompetenssiin liittyvien aspektien keskinäinen korrelaatio. Miten havainnoinnin kautta saavutettujen muuttujien arvot korreloivat keskenään?

Pro gradu -tutkielmani tekemistä ovat koko työstämisprosessin ajan hyödyttäneet lähdekirjallisuuden lisäksi autenttisten oppituntien systemaattinen havainnointi, opettajien kyselyyn lähettämät vastaukset sekä mukana olleiden saksanopettajien ja muun steinerkoulun opettajiston vapaamuotoinen haastattelu, samoin tutkijan oma työkokemus steinerkoulussa ja steinerpedagoginen koulutus Snellman-korkeakoulussa. Tässä kohtaa on myös mainittava, että mitä syvemmäksi ymmärrys tästä pedagogiikasta ja sen taustalla vaikuttavista arvoista, ihmiskuvasta ja kasvatuseriaatteista käy, sen vaikeampaa sen käsitteleminen ja mittaaminen perinteisen kasvatustieteellisen tutkimuskehyksen puitteissa on. Tapa, jolla tässä työssä on osin kvalitatiivisin, osin kvantitatiivisin keinoin pyritty tarkastelemaan steinerpedagogisten opetusideaalien toteutumista käytännössä, vaikuttaa jotenkin epäsopivalta tutkimusaiheeseen nähden. Steinerpedagogiikan mukaan opetuksessa on ennen kaikkea kyse kokonaisvaltaisesta lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta, tavalla, joka puhuttelee lapsen kaikkia olemuspuolia. Tämä taas edellyttää opettajalta tietoisuutta niin ihmisyyden eri olemuspuolista kuin lapsen eri kehitysvaiheistakin sekä niiden taustalla vaikuttavista lainalaisuuksista. Steinerpedagoginen opettamisen taito on sitä, että opettajalla on rakkaudellinen, elävä ja luova suhde omaan opetustyöhönsä ja omiin oppilaisiinsa.

Edellä mainitut piirteet taas taipuvat vaikeasti tieteellisesti tutkittaviksi tai mitattaviksi kohteiksi.

Tästä ymmärryksestä käsin on tätä pro gradu -tutkielmaa luettaessa otettava huomioon se tosiseikka, että vaikka havainnoinnin kautta saavutetut tulokset joidenkin tutkittujen aspektien kohdalla olisivat yhdellä oppitunnilla olleet erittäin korkeat (lähellä steinerpedagogisia ideaaleja), eli esimerkiksi opettaja on käyttänyt pääsääntöisesti kohdekieltä opetuksen aikana, kielen kääntäminen on ollut vähäistä, suullisen ilmaisun ja harjoittelun määrä on ollut suuri ja oppikirjoja ei ole ollut käytössä lainkaan, niin ei tämä vielä kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, että opetus olisi steinerpedagogisesti tarkasteltuna ollut ideaalia. Kaikesta muodollisesta ja menetelmällisestä täydellisyydestä huolimatta opetus on silti saattanut olla rutiinomaista suorittamista ja sisällöltään 'kuollutta' tai tyhjää. Vieraiden kielten oppitunneilla voidaan steinerkoulussakin laulaa, leikkiä ja lausua runoja ilman, että opettaja on sydämellään ja sielullaan opetuksessaan mukana. Ilman, että opettaja on muokannut opetettavan aineksen oman persoonansa ja olemuksensa kautta sisällöllisesti ja muodollisesti omakseen. Tai ilman, että luokassa ylipäättään vallitsee oppimiseen tarvittava työrauha. Päinvastaisesta näkökulmasta tarkasteltuna taas se, että oppitunnilla on käytetty tavanomaisia valmiita standardioppikirjoja, ei mielestäni suoraan kerro opetuksen huonommasta steinerpedagogisesta laadusta. Vaikka oppikirjat olisivatkin osittain käytössä saksan oppitunneilla, se ei silti tarkoita, etteikö opetus tästä huolimatta voisi olla steinerpedagogisesti optimaalista: kokonaisvaltaista, elävää ja vieraiden kielten opetusideaaleja vastaavaa.

Tutkimuksessa eteen tuli monenlaisia saksan oppitunteja. Valitettavasti systemaattisen havainnoinnin tulokset ja niiden perusteella lasketut keskiarvot eivät kuitenkaan pysty kertomaan tästä saksan opetuksen elävyyden asteesta kohdekouluissa yhtään mitään. Tutkimus kohdistui pelkästään ulkoisiin ja enemmän tai vähemmän mitattavissa oleviin aspekteihin, joilla kyllä tietysti itsessään on oma viestinsä ja painoarvonsa.

Havainnoinnin kautta saavutetut tulokset ovat monien osatekijöiden summia ja niiden taustalla vaikuttavat syyt ovat myös moninaisia. Se, missä määrin saksan opetus vastaa steinerpedagogisia ideaaleja käytännössä, vaihtelee havaintojen mukaan niin päivä-, opettaja-, ryhmä- kuin koulukohtaisestikin.

Kyseessä on ollut yritys tutkia ja tarkastella steinerpedagogisten, vieraiden kielten oppimiseen liittyvien ideaalien toteutumista kolmessa Suomen steinerkoulussa, joten tämän työn tuloksista ei tulisi tehdä lopullisia johtopäätelmiä tai valtakunnallisia yleistyksiä steinerkoulukäytäntöihin tai saksan opetukseen liittyen. Kyseessä olevan havainnointitutkimuksen tuloksia tulisi tarkastella enemmänkin suuntaa ja vihjeitä antavina näkyminä yhteen kouluelämän osatodellisuuteen.

Vaikka yleinen suhtautuminen steinerpedagogiikkaan on kautta aikojen ollut kaikkea muuta kuin kriittistä ja ennakkoluuloista vapaata, näyttää steinerpedagogiikka olevan tänä päivänä suositumpaa kuin koskaan aikaisemmin. Steinerpedagogiikka on viimeisten vuosikymmenten saatossa saavuttanut jalansijaa joka mantereella ja uusia steinerkouluja perustetaan parhaillaankin eri puolilla maailmaa. Syy lienee steinerilaisuuden syvän inhimillisessä ja kokonaisvaltaisessa ihmiskäsityksessä ja tämän käsityksen onnistuneessa käytännöllis-taiteellisessa toteutuksessa opetuksen keinoin. Tämän pro gradu -tutkielman ja steinerkouluista saatujen kokemusten valossa tullaan siihen loppupäätelmään, että kaikesta mahdollisesta kirjavuudesta ja poikkeuksista huolimatta steinerpedagogiikan ideaalit ja lähestymistapa opettamiseen pitävät sisällään jotakin sellaista, joka puhuttelee useiden syvimpiä arvoja ja käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja elämästä yleensäkin. Steinerpedagogiikka tarjoaa paljon uusia näkemyksiä ja vaihtoehtoisia menetelmiä oppimisen ja opettamisen toteuttamiseen. Steinerpedagogiikka on vaihtoehto, visio ja tie, jonka kautta vieraiden kielten opettamisesta ja oppimisesta voi tulla kokonaisvaltaisempaa, elävämpää ja rakkaudellisempaa.