

Peter Lutzker

Fremdsprachen *ohne* Lehrbuch

Am 12. Februar 1997 trafen sich in der Düsseldorfer Waldorfschule mehr als 60 Waldorflehrer mit den Fächern Englisch, Französisch und Russisch zu einer ganztägigen Fortbildungsveranstaltung mit dem Thema: »Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts und der Gebrauch eines Lehrbuchs – Widerspruch oder Chance?« Eingeladen hatte – wie schon einmal im Vorjahr – die Bezirksregierung Düsseldorf im Einvernehmen mit der Arbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen. Von staatlicher Seite waren Fachleiter für Englisch, Französisch und Russisch sowie der zuständige Fachdezernent anwesend; es waren auch Vertreter verschiedener Lehrbuchverlage gekommen. Am Vormittag wurden im Plenum zwei Referate pro und contra Unterricht mit Lehrbuch gehalten, die wir im folgenden gekürzt abdrucken. Verblüffend war einerseits, daß auch prominente Professoren gegen Lehrbücher votieren, andererseits, daß die älteren Lehrbücher nicht mit heutigen Lehrwerken vergleichbar sind. Anschließend wurde das Thema lebhaft und kontrovers diskutiert, vor allem unter den Waldorflehrern selber. Am Nachmittag befaßten sich drei nach Sprachen aufgeteilte Arbeitsgruppen mit je einer – den Schulen schon vorher zugeschickten – Lektion aus einem Englisch-, Französisch- und Russischlehrbuch. Die Teilnehmer begrüßten den schulübergreifenden fachlichen Gedankenaustausch und die vertrauensvolle Kooperation zwischen Waldorfschulen und Schulaufsicht.

Red.

Erlauben Sie mir, am Anfang etwas vorwegzuschicken, um eventuell auftretenden Mißverständnissen vorzubeugen. Ich denke, daß es an diesem Tag grundsätzlich nicht um Rechtfertigung oder Kritisieren geht. Ich verstehe unser Zusammentreffen als die Möglichkeit, in einem offenen Austausch verschiedene Gesichtspunkte zu dieser Thematik darzustellen und gemeinsam zu besprechen. Es sollte selbstverständlich sein, daß man nicht pauschal vom Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule und vom Fremdsprachenunterricht an der Regelschule sprechen kann. Jeder weiß, daß es guten und schlechten Sprachunterricht in allen Schulformen gibt. Aus dieser Tatsache folgt logischerweise, daß es guten und schlechten Sprachunterricht mit Lehrbüchern und ohne Lehrbücher gibt. Auch wenn das, was ich nachher sage, möglicherweise für manche sehr pointiert klingt, hoffe ich doch, in diesem Sinn verstanden zu werden.

Im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule wird in Klasse 1 bis 3 – ähnlich wie beim Erwerb der Muttersprache – rein mündlich gearbeitet. Die musisch-künstlerischen Elemente, vor allem Rhythmus und Reim, bilden durch Lieder, Gedichte, Bewegungsspiele und kleine dramatische Szenen eine Säule dieses Unterrichts; die andere besteht in Elementen der Alltagssprache ...

... Ab der 4. Klasse beginnt man, ein selbstgemachtes Sprachenbuch anzulegen: mit viel Poesie, mit einem Schlüsselwortschatz und den wichtigsten Grammatikregeln. Zu den sorgfältig geschriebenen Texten malen die Kinder Bilder. (Abbildungen aus: Christoph Jaffke/Magda Maier: »Fremdsprachen für alle Kinder«, mit freundl. Genehmigung des Ernst Klett Grundschulverlages Leipzig)

Die Lehrbuch-Frage in der Fremdsprachendidaktik

Die grundsätzliche Frage, ob man im Fremdsprachenunterricht mit einem Lehrbuch arbeiten soll, wird in Waldorfkreisen seit einigen Jahren bewegt, aber natürlich nicht nur in Waldorfkreisen. Wenn man sich die Fachzeitschriften und neueren Publikationen in den letzten Jahren im Fremdsprachenbereich ansieht, wird deutlich, daß diese Lehrbuchfrage auch in der Regelschulpädagogik zunehmend diskutiert wird. Eine Reihe von Artikeln in der Zeitschrift »Die Neueren Sprachen« hat sich diesem Thema in den letzten Jahren z. T. sehr kontrovers gewidmet, und es gibt auch verschiedene Bücher, die dieses Thema kritisch aufgreifen.¹ Gemeinsam haben die Gespräche in Waldorfkreisen und in der Regelschuldidaktik, daß diese Frage als ein entscheidender Faktor im Umgang mit Fremdsprachen nicht nur in methodischer Hinsicht, sondern bis in die gesamten Zielsetzungen hinein angesehen wird.

Um einen Einblick in diese Auseinandersetzung *außerhalb* von Waldorfkreisen zu geben, möchte ich mich auf zwei anregende Bücher in dieser Diskussion beziehen. Harald Weinrich vergleicht in seinem Buch »Wege der Sprachkultur«² die Arbeit mit einem Lehrbuch mit der Arbeit an einem literarischen Text und stellt dabei die »Unbequemlichkeit« des Lesens eines literarischen Textes gegenüber der »Benutzerfreundlichkeit« des Lehrbuchs heraus. Diese »Unbequemlichkeit« der Literatur sieht er als unausweichlich an, da ständig unbekannte Wörter, Wendungen, Strukturen usw. auftreten können. Er stellt jedoch die Frage, ob es der richtige Weg ist, diesen Schwierigkeiten und dieser Komplexität aus dem Wege zu gehen und die geordnete Progression des Lehrbuches vorzuziehen. Er schreibt: »Ich räume ein, daß man mit solchen radikalen komplexitätsabweisenden Methoden, wenn man dann eine hübsch lernschrittige Unterrichtsreihe beschreibt, gewisse Effizienzen melden kann. Ein kritischeres Bewußtsein kann sich jedoch solcher Augenblickserfolge nicht recht erfreuen, denn mit der Komplexität wird natürlich auch das Leben aus dem Sprachunterricht ausgetrieben ... Der Komplexitätsschock wird auf diese Weise nicht etwa aus der Welt geschafft, sondern nur aus dem Unterricht eliminiert und für die Zeit danach aufgehoben, wenn nämlich die Sprache wirklich gebraucht werden soll. Ich finde eine Didaktik, die solches empfiehlt, feige. Ich bin daher der Ansicht, der Fremdsprachenunterricht sollte der sprachlichen Komplexität nicht ausweichen, sondern Methoden entwickeln, ihr zu begegnen. Für diese Aufgabe bietet sich die Literatur hervorragend an.«³

Das Überraschende in Weinrichs Argumentation liegt jedoch m. E. nicht in seinem Plädoyer für Literatur im allgemeinen, sondern im Stellenwert, den diese im *gesamten* Verlauf des Fremdsprachenunterrichts an der Schule haben soll: »Die einzige Empfehlung, die ich allenfalls zu geben habe, läuft

darauf hinaus, dringend davor zu warnen, die Konfrontation mit der Komplexität immer weiter hinauszuschieben und den Sprachschüler durch immer sanftere Übergänge, immer reduziertere Minimalgrammatiken, immer kümmerlichere Mindestwortschätze an ein weiches didaktisches Dahingleiten zu gewöhnen und ihn in der bösen Täuschung zu wiegen, als ob es so etwas wie sprachliche und sachliche Komplexität in der Fremdsprache gar nicht gäbe. Die Literatur, wenn wir sie hier einmal als Erscheinungsform für die Komplexität des Lebens nehmen dürfen, gehört daher nicht etwa erst in die Oberstufe oder die Mittelstufe, sondern sie gehört schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts.«⁴

Diese vielleicht überraschende Idee ist in den letzten Jahren in der Fachdidaktik zunehmend aufgegriffen worden. Am beeindruckendsten und konkretesten wird diese Problematik bei Hans Hunfeld in seinem Buch »Literatur als Sprachlehre« dargestellt.⁵ Demnach sei die zentrale Frage der Fremdsprachenpädagogik die, ob man bereit ist, von der ersten Stunde an mit Gedichten und Literatur im weitesten Sinn umzugehen oder ob man die pragmatischen Ziele und Methoden eines Lehrbuchs bevorzugt. Über den Beispielsatz im Lehrbuch schreibt er: »Er lehrt weder den tatsächlichen noch den persönlichen, sondern den gewünschten Gebrauch der Sprache. Er verlangt Reproduktionen einer Wirklichkeit, die er sprachlich und inhaltlich bestimmt. Wie die Fiktion steht auch die Lehrbuchwelt in Distanz zur Wirklichkeit. Aber öffnet der fiktionale Text seinem Leser viele Möglichkeiten von Wirklichkeiten, so schränkt der Lehrbuchtext diese Wirklichkeit auf das inhaltlich wie grammatikalisch einfachste Muster ein.«⁶

Die »vereinfachte Welt«, die ein Lehrbuch konstruiert, um progressive sprachliche Schritte durchnehmen zu können, sieht er gerade in den Fremdsprachen als besonders gefährlich an, da von vornherein sprachliche Begrenzungen vorhanden sind. Hunfeld schreibt weiter: »Literatur redet gegen eine solche Welt an. Sie muß gerade da zur Sprache kommen, wo die Vereinfachung und die Floskel sich aufdrängen wollen, wo die auf die Norm gebrachte Sprache mit der Autorität eines Musters auftritt. Literatur durchbricht den Zwang, der von Fremdsprachenlehre immer schon ausgeht.«⁷

Bei Hunfeld wie bei Weinrich wird jedenfalls sehr deutlich, daß die Lehrbuchfrage nicht einfach nur die Waldorfpädagogik von der Regelschulpädagogik trennt, sondern eine Reihe von Grundsatzfragen hinsichtlich des Ziels und der Methoden des Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen aufwirft.

Fremdsprachen in den Waldorfschulen

Bevor wir noch tiefer in diese Problematik einsteigen, möchte ich versuchen, einen kurzen Überblick darüber zu geben, wie wir in Waldorfschulen ohne

Lehrbücher arbeiten, wobei nicht im geringsten ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

In den Klassen 1 bis 3 wird in den Fremdsprachen möglichst durchgehend das ganzheitliche Lernen praktiziert. Es sind die musisch-künstlerischen Elemente, vor allem *Rhythmus* und *Reim*, die durch Lieder, Gedichte, Bewegungsspiele und kleine dramatische Szenen eine wesentliche Säule dieses Unterrichts bilden. Die andere Säule besteht in Elementen der Alltagssprache, kleinen Dialogen über Themen wie Familie, Haustiere, Wetter, Raumgegenstände etc.

Ab der 4. Klasse beginnt man, ein selbstgemachtes Sprachenbuch mit viel Poesie, mit einem Schlüsselwortschatz und den wichtigsten Grammatikregeln anzulegen. In dieser Altersstufe herrscht eine andere Stimmung als in den ersten drei Jahren. Hier ist spielerischer Wettbewerb am Platz; Grammatikregeln und Wortschatz werden jetzt bewußt »gesammelt«. (Es ist der Anfang eines Alters, in dem gerne alles mögliche gesammelt wird.) Es wird noch viel rezitiert, wobei das Dramatische zunehmend wichtiger wird. Inzwischen gibt es einen Kanon von bewährten Lektüren, die in der Mittelstufe gelesen werden und oft dramatisch bearbeitet worden sind: z. B. aus dem Englischunterricht der 4. Klasse »Hay for my Ox«, aus der 4. oder 5. Klasse »Dick Whittington«, für die 5. Klasse »King Arthur«, die 6. Klasse »Robin Hood«, 7. Klasse »The Jungle Book«, 8. Klasse »A Christmas Carol«. Letztendlich

sollen diese Beispiele als Anregungen verstanden werden: Es liegt in der Freiheit und Verantwortung des Lehrers, das passende Werk für die jeweilige Klasse auszuwählen.

In der Oberstufe wird in der Regel nur mit Originaltexten gearbeitet. Gedichte spielen hier gerade in der Rezitation noch eine wichtige Rolle. Man liest in erster Linie Literatur, aber natürlich auch Sachtexte, Biographien usw. Es wird grundsätzlich versucht, altersgemäße Texte zu finden, die den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Schüler entsprechen und sich deswegen auch am Waldorf-Lehrplan orientieren. Dies kann man z. B. anhand der 11. Klasse verdeutlichen, wo im Gesamtlehrplan dieses Jahrgangs immer wieder zwei wesentliche Motive erkennbar sind: erstens die Suche nach sich selbst: »Wie werde ich zu einem freien Menschen?«, oder anders ausgedrückt: »Auf welche Kräfte in mir und im anderen kann ich mich wirklich verlassen?« Im Ringen um die Antwort zu dieser Frage spielt z. B. das Lesen des »Parzival« im Deutschunterricht dieses Schuljahres eine zentrale Rolle.⁸ Zweitens die tiefe Bedeutung des »Apollinischen« (der Geistes- und Formenklarheit) und »Dionysischen« (der rauschhaft-dynamischen Bewegtheit) in der Kunst; das Zusammenspiel dieser Kräfte soll in unterschiedlichen Fächern auf verschiedene Weise konkret erlebt werden. Diese beiden Motive finden sich in den Fremdsprachen im Lesen von großen dramatischen Lektü-

Abbildungen: Aus selbstgeschriebenen und -gemalten Sprachenbüchern von Waldorfschülern

ren wieder. Es ist in der Waldorfschule eine bewährte Tradition, daß in diesem Jahrgang im Englischunterricht ein Werk von Shakespeare gelesen wird und im Französischen wo möglich ein Werk von Molière.

Eine bewußte Erarbeitung der Fremdsprachengrammatik ist bis zum 9./10. Lebensjahr (bis einschl. 3. Schuljahr) gar nicht gewollt. Zwischen dem 9. und dem 12. Lebensjahr hat die Wortformenlehre Vorrang. Erst nach dem 12. Lebensjahr wird eine bewußte Erarbeitung der Syntax angestrebt. Zum Methodischen kann man sagen, daß es ein großes Anliegen Rudolf Steiners war, daß der Grammatikunterricht von einer inneren Lebendigkeit getragen sein soll.⁹ Es geht um einen phantasievollen Grammatikunterricht, oft situationsbezogen, in dem auch der Humor eine entscheidende Rolle spielt. Was letztendlich wirklich festgehalten und gelernt werden soll, sind die entscheidenden grammatikalischen Regeln und nicht die Beispielsätze, die diese Regeln mit bestimmten Inhalten »einengen«. Im Englischen spielt der Grammatikunterricht neben dem Lesen, Sprechen, Spielen usw. eine eher untergeordnete Rolle. Die Ausnahme bildet die 9. Klasse, wo dem eine größere Bedeutung beigemessen wird, um es zusammenfassend nach den Mittelstufenjahren zu einem gewissen vorläufigen Überblick zu bringen. Im Französisch- und Russisch-Unterricht wird die Grammatik eine stärkere Rolle spielen.

Am Ende ist die besondere Rolle der Fremdsprachenklassenspiele, die von vielen Schulen traditionsgemäß als Klassenspiele in der 10. Klasse aufgeführt werden, zu erwähnen, wobei meines Wissens am häufigsten Werke von Thornton Wilder und Bernard Shaw gewählt werden.

Es gibt einen klaren roten Faden von der 1. bis zur 12. Klasse, den ich in unserem Zusammenhang herausheben möchte. Die Texte, die auf allen Stufen rezitiert, gespielt und gelesen werden, sind allesamt Literatur im weitesten Sinne. Es sind originale, möglichst nicht vereinfachte Texte, die nicht aus pragmatischen Gesichtspunkten geschrieben worden sind. Dadurch stellen sie etwas Reales und Lebendiges, wenn auch etwas Komplexeres dar. Das gilt für »Robin Hood« genauso wie für »Macbeth«. In beiden Fällen geht man nicht der Komplexität der Sprache oder des Lebens aus dem Weg, sondern versucht, ihr mit Lebendigkeit unmittelbar zu begegnen. Dadurch kann Interesse und Begeisterung bei den Schülern geweckt werden, da sie sich in der passenden Textwahl des Lehrers direkt angesprochen fühlen können. Hieraus entsteht die Bereitschaft, lange Texte zu lernen, Rollen zu üben, lange Hausaufgaben zu machen, Aufsätze zu schreiben usw. Die drei Stunden in der Schule, die man pro Woche zur Verfügung hat, werden auf signifikante und wertvolle Weise ergänzt durch die Zeit zu Hause.

Die offene Frage, die in unserer anschließenden Diskussion bewegt werden muß, ist, inwiefern dieses Ideal realisiert werden kann bzw. welche Voraussetzungen bei Lehrern und Schülern hierfür notwendig sind.

In welchen Zusammenhängen sind Lehrwerke notwendig?

Der Frage nach der eventuellen Notwendigkeit eines Lehrbuches kann man auch anhand eines Beispiels, wo ein Lehrbuch sich als unentbehrlich erwiesen hat, weiter nachgehen. Ich habe hier zwei Lehrwerke; das erste, das ich von meinem Sohn ausgeliehen habe, wird für das anfängliche Lernen des Cellospiels häufig benutzt.¹⁰ Das andere ist ein viel schwierigeres Lehrwerk für ein Blasinstrument (Waldhorn), ein Etüdenwerk für Fortgeschrittene.¹¹

Wie geht man gewöhnlicherweise mit einem solchen Lehrwerk um? Das erste sollte ausschließlich, ohne Hinzunehmen anderer Kompositionen, benutzt werden; beim zweiten setzt man voraus, daß gleichzeitig Original-Literatur geübt wird, Konzerte, Sonaten usw. Sie sehen, das Beispiel läßt sich in dieser Hinsicht gut auf verschiedene Schwierigkeitsgrade von Sprachlehrwerken übertragen.

Wie geht das Anfangsheft vor? Zunächst steht ein klares Fortschreiten im Mittelpunkt. Gewisse Fähigkeiten werden in einer logischen Reihenfolge aufgebaut, und der Unterricht wird mit bekannten Kinderliedern und gezielten Übungen abwechslungsreich gestaltet, um jeweils ein bestimmtes Ziel zu erreichen – einen neuen Ton zu lernen, einen Bewegungsablauf zu meistern usw. Hier ist tatsächlich keine Komplexität gewünscht, sondern es geht um das Prinzip, daß die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten eine gewisse Abfolge verlangt. Alle Fähigkeiten, die notwendig sind, um etwas Neues zu lernen, sollen schon vorhanden sein, um den nächsten Schritt so leicht wie möglich zu machen.

Mit dem fortgeschrittenen Etüdenheft geht man zwar freier um, doch auch in diesem Lehrwerk ist das sinnvolle und konsequente Fortschreiten ganz entscheidend: Hier ist vor allem der langsame Aufbau der gesamten Lippenmuskulatur gefordert. Natürlich hat man für alle Instrumente solche Lehrwerke, und es gibt wahrscheinlich keinen Musiklehrer, der nicht mit Lehrwerken dieser Art arbeitet.

Die zentrale Frage ist, ob dieses Beispiel auf das Erlernen einer Fremdsprache übertragbar ist. Haben wir hier nicht ein Beispiel vor uns, warum man mit einem Lehrbuch arbeitet und wie effektiv es sein kann?

Stellen Sie sich folgendes vor: Ein kleines Kind hört viel Violine, bekommt die Geige selbst in die Hand, probiert es immer wieder für sich, und dann mit fünf Jahren kann es weitgehend korrekt spielen. Wenn das Kind noch ein zweites Instrument hört, z. B. ein Blasinstrument, und dann vielleicht sogar eines mit einem völlig anderen Tonsystem – sagen wir eine chinesische Flöte –, kann es die Flöte parallel zur Violine ebenfalls mit fünf Jahren korrekt spielen. Es hat keinen Unterricht gehabt und brauchte wenig Korrektur.

Für jedes Schulorchester wäre dies sehr zu wünschen, aber leider klappt es

in der Musik nicht so wie beim Erwerb der Sprache. Nur bei der Sprache funktioniert es auf diese Weise, weil der Mensch eine angeborene Sprachfähigkeit hat – jedoch keine angeborene Fähigkeit zum Geigenspiel. Spätestens seit Chomsky¹² ist klar, daß die Sprache vom Kind selbsttätig erworben und nicht passiv gelernt wird, und dieses Erwerben beruht auch nicht auf einem direkten Nachahmen. Ein Kind braucht nur den Kontakt zu Menschen und irgendwelcher Sprache (oder auch mehreren Sprachen), und es wird sie erwerben.¹³

Spracherwerb und Sprachenlernen

Wir wissen, daß sich der natürliche kindliche Spracherwerb tatsächlich nur in der Kindheit vollziehen kann. Die sogenannte kritische Periode¹⁴ stellt eine Grenze dar, und jenseits dieser Grenze vollzieht sich der Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen anders. Die Gründe dafür sind vielfältig, hängen jedoch eng mit neurologischen, aber auch psychologischen Entwicklungsprozessen zusammen. Allerdings ist die Fähigkeit, die jedem Menschen den Erwerb der Muttersprache ermöglicht, nicht ganz getrennt von der Fähigkeit, Fremdsprachen zu lernen.

Wir wissen z. B., was es bedeutet, wenn Schüler auch nur ein paar Monate ins Ausland gehen. Sie haben neue Begegnungen, machen neue Erfahrungen, und oft tauchen sie fast beiläufig in die Sprache ein und machen bedeutende Fortschritte. Dies gilt für schwache wie für gute Schüler. Im Zusammenhang mit unserem Thema möchte ich zwei Gesichtspunkte aus diesem Prozeß hervorheben: Einerseits ist der Schüler unmittelbar mit dem realen Leben in all seiner Komplexität und mit vielen neuen Anregungen konfrontiert, und andererseits haben seine Fortschritte mit dem kontrollierten Aufbau von sprachlichen Fähigkeiten wenig zu tun. Von einem geordneten sprachlichen Fortschreiten kann innerhalb eines Auslandsaufenthalts keine Rede sein; hier herrschen »Inhalte«, aus dem unmittelbaren Leben genommen, vor.

Diese Prozesse spielen sich natürlich nicht nur in Auslandsaufenthalten ab. Forschungsergebnisse aus den letzten zwanzig Jahren zeigen z. T. bedeutende Vorteile der sogenannten Alternativen oder Humanistischen Methoden gegenüber herkömmlichen Methoden im Hinblick auf Effektivität.¹⁵ Diese verschiedenen Methoden haben gemeinsam, daß der Erwerbsprozeß gegenüber den bewußten Lernprozessen methodisch hervorgehoben wird. Es wird alles unternommen – z. B. durch sanfte Musik, Entspannungstechniken usw. –, um einen *bewußten* Lernvorgang auszuschalten und unmittelbar mit *Erwerbsprozessen* arbeiten zu können. Obwohl diese Methoden sicherlich nicht direkt auf den Schulunterricht übertragbar sind, können wir m. E. einiges daraus lernen.¹⁶ Wir können auch vom erfolgreichen Sprachunterricht an vielen skan-

dinavischen Schulen lernen, wo seit Jahren verwandte Methoden angewendet werden.¹⁷

Aber auch dort, wo diese alternativen Methoden nicht angewendet worden sind, wird zunehmend diskutiert, ob der Lernerfolg beim traditionellen Fremdsprachenunterricht, wenn er eintritt, wegen der Arbeit mit dem Lehrbuch eintritt oder fast unabhängig davon. Lehnhard Liegenhausen schreibt in »Die neueren Sprachen«¹⁸: »Die empirischen Befunde deuten darauf hin, daß den Lehrvariablen nur ein ganz bescheidener Anteil am Lernerfolg zukommt bzw. daß man von einer eingeschränkten Lehrbarkeit von Sprache auszugehen hat. Auch unter Unterrichtsbedingungen läuft der Erwerb einer Fremdsprache in hohem Maße als naturwüchsiger Prozeß ab, und naturwüchsige Prozesse erweisen sich gemeinhin gegenüber manipulativen Eingriffen von außen als weitgehend resistent. Mit anderen Worten, jeglicher Spracherwerb weist – ganz unabhängig von der jeweiligen Lernumgebung – ein hohes Maß an Eigengesetzlichkeit auf.«

Dieser Gesichtspunkt ist mir besonders wichtig, weil es für mich eine überzeugende Erklärung wäre, warum in jeder Schulform auch ausgezeichneter Sprachunterricht zu finden ist. Von dieser Perspektive aus betrachtet, kommt es hier nicht auf das Lehrbuch an, sondern auf die Qualitäten des Lehrers und besonders auf seine Sensibilität für die Bedürfnisse des Schülers. Das Lehrbuch spielt in diesem lebendigen Vorgang eine untergeordnete Rolle, wenn überhaupt eine.

Schlußbemerkungen

Abschließend möchte ich zunächst folgende Frage stellen: Was gewinnen wir, wenn wir die Entscheidung treffen, ein Lehrbuch am Anfang eines Schuljahres auszuteilen und es anschließend konsequent zu benutzen?

1. Wir gewinnen eine Ordnung, eine gewisse Garantie für einen logisch aufgebauten Lernfortschritt in der Sprache.
2. Wir gewinnen ein bis ins Detail ausgearbeitetes Lernprogramm von Fachleuten. Wir stehen dadurch mit unserer Unerfahrenheit bzw. unserer Unvollkommenheit nicht allein da, und wir können die Sicherheit haben, daß wir nichts grundsätzlich falsch oder anders machen.
3. Wir gewinnen eine Transparenz in unserer Arbeit, die für Schüler, Eltern und auch für nachfolgende Lehrer eine bedeutende Stütze sein kann.

Zu der Frage nach dem möglichen Gewinn möchte ich die folgende Frage hinzustellen: Was sagen wir gleichzeitig, wenn auch unausgesprochen, aus, wenn wir ein Lehrbuch austeilten und damit arbeiten?

1. Wir sagen, daß wir vielen Formen der Komplexität, sprachlich, inhaltlich oder beides zusammen, ausweichen möchten, um einen kontrollierbaren Lernvorgang zu gewährleisten. Anders ausgedrückt: daß lernpragmatische Gesichtspunkte Vorrang haben vor der inhaltlichen und sprachlichen Qualität eines Textes.
2. Wir sagen, daß wir lieber Texte von *anderen* auswählen lassen, als *selbst* aktiv für eine bestimmte Klasse in einer bestimmten Situation etwas suchen zu müssen.
3. Wir sagen, daß die Verbindung von Inhalten des Sprachunterrichts zu den Inhalten in anderen Fächern uns weniger wichtig ist, als den eigenen fachspezifischen Weg zu gehen. Wir nehmen in Kauf, daß der Fremdsprachenunterricht abgeschnitten wird von dem Waldorflehrplan als Ganzem.

Der Weg mit Lehrbuch ist eindeutig berechenbarer, glatter und mit weniger Hindernissen gepflastert; jedoch plädiere ich grundsätzlich für den steinigen und interessanteren Weg, mit der Erfahrung, daß die Schüler immer wieder bereit sind, diesen risikoreicheren Weg zu betreten. Das Fremde an Fremdsprachen bleibt erhalten – und bleibt spannend –, gerade weil man auf das ganz Geordnete, das völlig Überschaubare verzichtet. Dies ist manchmal unbequemer, aber immer lebensnäher; die Schüler lernen vieles dabei – und nicht nur für die Fremdsprache. In seinem grundlegenden Werk zum Fremdsprachenunterricht an den Waldorfschulen schreibt Johannes Kiersch¹⁹: »Im Waldorf-Sprachunterricht geht es nicht um die Übermittlung vorgeprägter Begriffe über die Sprache, nicht um die Tradierung anerkannter Bildungswerte oder um die bloße Nützlichkeit des Gelernten, sondern vor allem anderen um das freie Auffassen und Durchleben eines bestimmten Bereiches sinnlicher Realität. Waldorfschüler bemühen sich um die lebendige Sprache in der ›Anschaulichkeit‹ ihrer Laut- und Wortbildung und erwerben dabei artistische Sicherheit im Umgang mit Empfindungen. Sie lernen Schweigen, Abwarten, konzentriertes Hinhören, indem sie dazu angehalten werden, sich den Dunkelheiten und Überraschungen, den Fremdheiten einer Sprache unbefangen auszusetzen ... Die Reichhaltigkeit des inneren Lebens, des Seelenlebens besonders, wird in ihnen durch Unterricht in den Fremdsprachen gefordert. Zugleich lernen sie dabei, sich in die Empfindungen *anderer* einzufühlen. Sprachunterricht in der Waldorfschule ist Schulung der Fähigkeit zu menschlicher Anteilnahme, ist ›soziale Pädagogik‹, ist Friedenspädagogik nicht auf dem Wege der Diskussion oder des Informiertwerdens, sondern durch Ausbildung von *Wahrnehmungsfähigkeit*.«

Diese Gesichtspunkte und ihre weitergehende Bedeutung sollten wir in den weiteren Betrachtungen der Lehrbuchfrage klar im Blick haben, auch wenn dies manchmal in seinem Anspruch unbequem und in seiner Zielsetzung gewagt erscheint.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. die Literaturliste in dem Artikel von J. Kiersch in diesem Heft auf S. 4
- 2 Harald Weinrich: Wege der Sprachkultur, München 1988
- 3 Ibid., S. 249
- 4 Ibid., S. 250
- 5 Hans Hunfeld: Literatur als Sprachlehre: Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts, Berlin 1990
- 6 Ibid., S. 37-38
- 7 Ibid., S. 41
- 8 Vgl. Christoph Göpfert (Hrsg.): Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht, Stuttgart 1993, S. 136
- 9 Vgl. Rudolf Steiner: Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, GA 294, Dornach 1990, S. 129-135
- 10 Egon Saßmannshaus: Früher Anfang auf dem Cello, Band 1, Kassel 1976
- 11 Joseph Singer: Embouchure Building for French Horn, Melville, New York 1956
- 12 Noam Chomsky: »A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior«, in: Language 35, 1959. In seiner berühmten Kritik an Skinners behavioristischem Ansatz von »Reiz und Reaktion«, von »Belohnung und Verstärkung« als Erklärung des kindlichen Spracherwerbs definierte Chomsky den Umfang und die Art und Weise aller psycholinguistischen Untersuchungen neu. Durch seine sorgfältig durchgeführten Unterscheidungen zwischen dem, was ein Kind an Sprache gehört hat, und dem, was ein Kind von der Sprache schon »wissen« muß, um sie anzuwenden, wurden die in allen behavioristischen Erklärungen vorhandenen Widersprüche offensichtlich. Es gab nie eine Antwort auf Chomskys Kritik. Alle rein behavioristischen Erklärungen des Erwerbs von Sprache waren innerhalb kurzer Zeit nur noch von historischem Interesse.
- 13 Ich habe die Sprachwahrnehmung und den Spracherwerb als *Sinnesvorgang* untersucht in meinem Buch: Der Sprachsinne – Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang, Stuttgart 1996
- 14 Die »kritische Periode« für den Erwerb der Sprache ist die Periode, in der ein Kind eine Sprache auf natürliche Weise erwerben kann. Jenseits dieser zeitlichen Grenze ist ein natürlicher Spracherwerb nicht mehr möglich. Die stärksten Argumente für das Vorhandensein einer kritischen Periode für den Erwerb der Muttersprache liefern die Forschungsergebnisse über Aphasie. Kinder können bis zu einem Alter von ca. 8 Jahren auch nach massiven Verletzungen im Sprachzentrum des Gehirns die Muttersprache »neu« erlernen ohne anhaltende beeinträchtigende Auswirkungen. Nach der kritischen Periode ist dies nicht mehr möglich. Die genaue Zeitspanne dieser kritischen Periode ist umstritten: Im allgemeinen wird sie bis um das 7./8. Lebensjahr angesetzt; einige Forschungsergebnisse deuten jedoch auf einen Zeitpunkt um das 10./11. Lebensjahr hin.
- 15 Vgl. S. D. Krashen/T. D. Terrell: The Natural Approach, Englewood Cliffs 1983, S. 37
- 16 Eine gute Zusammenfassung dieser verschiedenen Methoden für den Fremdsprachenunterricht findet sich in Wil Knibbeler's Buch: The Explorative-Creative Way – Implantation of a Humanistic Language Teaching Model, Tübingen 1989, S. 7–26
- 17 Vgl. Lienhard Legenhausen: »Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. Ergebnisse aus dem dänisch-deutschen Forschungsprojekt LAALE«, in: Die neueren Sprachen 93:5 (1994), S. 470
- 18 Ibid. S. 468
- 19 Johannes Kiersch: Fremdsprachen in der Waldorfschule – Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 1992, S. 30