

Warum lernen wir eine Sprache?

Gedanken zum Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe¹

Erhard Dahl

Warum erziehen wir eigentlich?

Seit Jahren hört man in den Diskussionen der Fremdsprachenlehrer an Waldorfschulen von den Mühen, sich einer vornehmlich pragmatischen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts zu erwehren. Nicht selten weht dieser Gegenwind aus dem Kreis der Kollegen. Deshalb muss man eingangs festhalten: Der Fremdsprachenunterricht befindet sich in seiner pädagogischen Funktion ganz und gar im Einklang mit allen anderen Fächern der Waldorfschule. Dieser Fachbereich hat seinen Platz im Fächerkanon der Waldorfschule seit ihrer Begründung gefunden, weil er die Erziehungsziele und Aufgaben der Waldorfpädagogik fördert.

Warum fühlen sich die Erwachsenen aufgefordert, erzieherisch auf Kinder und Jugendliche einzuwirken? Diese nur scheinbar einfache Frage wurde Rudolf Steiner 1923 in Ilkley gestellt. Seine Antwort ist vor dem Hintergrund der Geschichte der Pädagogik originell und muss für alle nicht mit der Anthroposophie Vertrauten verblüffend gewesen sein: »Warum müssen wir Menschen überhaupt den Menschen erziehen? Warum geschieht es nicht so, dass der Mensch einfach durch Anschauung und Nachahmung sich dasjenige für das Leben erwirbt, was er braucht? Warum muss ein Erzieher, ein Pädagoge in die Freiheit des Kindes eingreifen – eine Frage, die man meistens gar nicht aufwirft, weil man die Sachen für ganz selbstverständlich hält. – Aber man ist erst Pädagoge, wenn man diese Frage nicht für selbstverständlich hält, wenn man darauf kommt, dass es ja eigentlich eine Aufdringlichkeit gegenüber dem Kinde ist, wenn man sich hinstellt und es erziehen will.«

Steiner verweist nun auf die im Menschen wirkenden Polaritäten von Denken und Wollen und führt aus: »[Die richtige Verbindung zwischen ihnen] kann verfehlt werden. [...] Beim Menschen geschieht die Zusammenschaltung von Denken und Wille nicht von selbst [...] Beim Menschen muss sie eine sittliche, eine moralische Handlung werden. Und deshalb kann der Mensch ein moralisches Wesen werden, weil er hier auf Erden Gelegenheit hat, erst sein Denken mit seinem Willen zusammenzuschalten [...] Darauf beruht der ganze menschliche Charakter, insofern er aus dem Inneren hervorgeht, dass die richtige Harmonie hervorgerufen wird durch menschliche Tätigkeit zwischen Denken und Wille.«²



Eine Fremdsprache ist mehr als Lektüre (Fotos: Fischer)

Bei Erziehung handelt es sich also »um die Harmonisierung der im Menschen wirkenden Polaritäten«. ³ Alle Unterrichtsfächer der Waldorfschule stehen dazu als Helfer bereit. Sie bieten dem Heranwachsenden künstlerisch ausgesuchte Möglichkeiten zur Harmonisierung der Polaritäten an; durch diese Lernmöglichkeiten, und nicht durch die Belehrung des Lehrers wollen wir helfen. Wir Erzieher *tragen heran* – die einzigartige Individualität des Heranwachsenden *wählt aus*. Diese Hilfe ist keine Didaktik, sie ist Mathetik (Lernhilfe).

Schüler zu Beginn der Oberstufe: ambivalent und janusköpfig

In den 9. Klassen sieht man im Unterricht so viele Jacken, Mäntel, Anoraks – da ist offenbar ein körperliches Bedürfnis, sich zu hüllen und zu schützen; man entdeckt Zurückhaltung und Ängstlichkeit.

So wie man seinen Körper versteckt, so versteckt man den eigenen Willen und das eigene Gefühl hinter Phrasen und Floskeln. Die Sprache wird nicht mehr als adäquates Mittel gesehen, um Inneres auszudrücken – Rückzug in die Innerlichkeit. Aber: man brüllt sich eben auch an, benutzt vulgäre Ausdrücke, bei denen sich dem Lehrer die Nackenhaare sträuben; insbesondere die Jungen erkennen die Macht der Sprache, je größer, desto angesehener scheint man in der Gruppe zu sein. Da ist der Gruppenzwang: Man muss sich der Gruppe gemäß verhalten, auch wenn es sich mit dem Ich nicht deckt – dumme Sprüche vor Kunstwerken, gewagte, schnell wechselnde, strenge und überzogene Urteile, gepaart mit dem Glauben an die Allmacht der eigenen Überlegungen, verbunden mit Leichtfertigkeit, Ungeduld, Bequemlichkeit – das Denken ist noch der Spielball eines ungeordneten

Willens; ausgesprochen unhöfliches Verhalten gegenüber Erwachsenen; schroffe Ablehnung, heftige Kritik, die sich auf die anderen richtet, aber nicht als Selbstkritik auftritt.

Eine innere Ambivalenz kann wahrgenommen werden: »Lass mich bloß in Ruhe – keiner kümmert sich um mich.« – »Führe uns, aber nicht mich.« – »Sag uns genau, was wir tun sollen beim Lernen, aber geh darüber hinweg, dass wir deine Richtungsvorgabe brauchen.«

Ein falsches Wort und sie sind tief verletzt. Viele Fehltag, insbesondere in der 9. Klasse. Viele suchen und sind allein mit ihren Empfindungen. Und diese Empfindungswelt hat bei vielen Schülern einen melancholischen Grundton. Noch bis Ende der 10. Klasse erlebt man bei ein und demselben Schüler sehr unterschiedliche Stimmungen, selbst im Verlauf von nur einer Woche: überschäumende Bejahung, totale Gleichgültigkeit, objektives Interesse, Dumpfheit, freudige Mitarbeit.

Da hört man, wenn man sich über fehlende Hausarbeiten beklagt, die besten Vorsätze und Versprechungen, die nicht aufrichtiger gemeint sein könnten, aber nur selten führen die Vorsätze zum Tun. Man durchschaut Dinge, im Kopf fühlt man den Aufbruch des Denkens, intellektuelle Fähigkeiten laufen geradezu davon, doch der Wille besitzt noch kein Durchsetzungsvermögen.

Der junge Mensch ringt in diesem Lebensalter – und leider nicht immer erfolgreich – darum, »sein ganzes Subjektives, sein Ich und seinen astralischen Leib [seinen Seelenraum] in ein Verhältnis [zu bringen] zu einem Objektiven«.⁴ Diese Verbindung soll nun im Sinne der Waldorfpädagogik nicht zur Außenwelt als solche hergestellt werden, sondern zu Kräften, welche diese Außenwelt innerlich ordnend durchdringen können.⁵ Mit 14, 15 Jahren herrscht noch Chaos im Innern des Jugendlichen. Wir müssen ihm helfen, dieses erwähnte und für das Kräftigen seines Ichs so wichtige Verhältnis herzustellen. Welche Hilfe für die Biographie ist es, wenn er in diesen Jahren u.a. durch das, was wir im Fremdsprachenunterricht an ihn herantragen, Selbstständigkeit im Denken, im Gefühlsleben und im Wollen entwickeln kann und er zur Klarheit im Denken, Innigkeit im Fühlen und Besonnenheit im Wollen kommt.

Klarheit im Denken

Formend an der Sprache und, da unsere Sprache unser Denken bestimmt, formend am Denken wirkt alles, was an Exaktheit beim Sprechen, bei der Beschreibung äußerer Phänomene, beim Unterscheiden von fremdsprachlichen Phänomenen und beim Bemühen, nichtsprachliche Wirklichkeit sprachlich differenziert zu ergreifen, erlernt wird.

Exaktheit beim Sprechen: Wo ist absolute Exaktheit unabdingbar? Zum Beispiel im Rechtsleben. Es wäre ein folgenschwerer Fehler, würde ich im folgenden Text die Wörter »just«, »governed« und »abolish« unerwähnt lassen oder durch andere ersetzen: »That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their *just* powers from the consent of the *governed*. That whenever any form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or *abolish* it.«

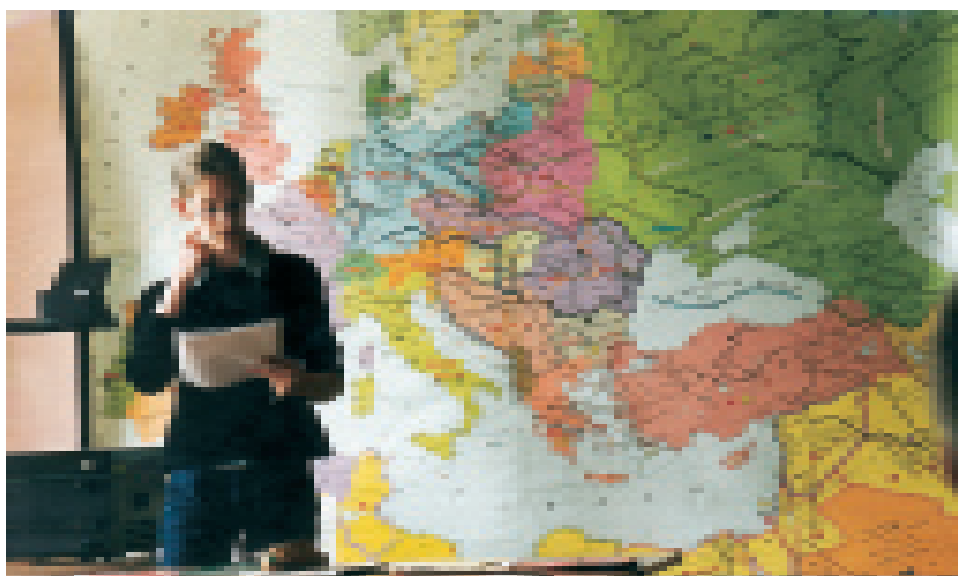
Rezitieren wir also mit den Neuntklässlern Texte, die nicht die geringste Veränderung erfahren dürfen, in denen Exaktheit unabdingbar ist für deren Bedeutung und Wert.

Aber es gibt Klassen, die noch mehr Anstrengungsbereitschaft zeigen, wenn man ihnen erklärt, dass der folgende Text nicht aus der oben verwendeten, über 200 Jahre alten *Declaration of Independence* stammt, sondern noch vor kurzer Zeit zwischen zwei großen Wirtschaftsunternehmen zu einem Vertrag geführt hat. Auch hier gilt: Jedes vergessene Wort kann finanziell katastrophale Folgen haben – das kann einige unserer Schüler zum exakten Sprechen anstacheln: »The advance payments serve as payment for prefinancing costs. They contain commitment fees, interest on the financing of the investment costs, inclusive of VAT paid by LESSOR and asserted with the tax authorities, as well as a management fee for the period between the conclusion of the contract and the Commencement Date.«

Exakt verfähre man mit der Sprache. »So soll eine neunte Klasse ruhig schwitzen, bis eine Sprachübung lautlich so präzise ›sitzt‹, dass sie sachgerecht ist.«⁶ Dass wir hiermit auch noch aktives Hin hören pflegen – der Gebrauch dieses Sinnes muss in der Oberstufe noch einmal neu gelernt werden – ist ein erfreuliches Nebenprodukt.

Exaktheit beim Beschreiben äußerer Phänomene: Zeichnen wir ein Gebäude an die Tafel, während ein Schüler hinter einem Tafelteil steht, der ihm die Sicht auf die Skizze des Lehrers versperrt. Bitten wir dann die Klasse, dem Schüler das Gebäude in der fremden Sprache so zu beschreiben, dass nicht ein einziges Fenster fehlt, nicht ein Fenster an der falschen Stelle sitzt, die Haustür nicht links statt rechts ist, das Dach nicht wie ein Dreieck, sondern wie ein Rechteck erscheint und dass zwei Fenster im Dachstuhl symmetrisch angeordnet sind. War die Beschreibung exakt, müssten die Zeichnungen des Schülers und des Lehrers übereinstimmen. Oder verstecken wir zusammen mit einem Schüler vor dem Unterricht einen Gegenstand. Der Schüler muss dann zu Beginn der Fremdsprachenstunde den Fundort so genau beschreiben, dass ein anderer Schüler auf

Durch Fremdsprachen bewusst sprechen lernen



den Weg geschickt werden kann und mit dem Gegenstand in der Hand zurückkommt. Weder beim Beschreiben der Zeichnung noch des Verstecks sollten wir sprachliche Hilfe leisten. Die Schüler sollten die Exaktheit oder Unzulänglichkeit ihrer Beschreibung erfahren. Wiederholtes Tun im Laufe eines Schuljahres führt schon zu immer präziseren Beschreibungen.

Exaktheit beim Unterscheiden fremdsprachlicher Phänomene: Meine Muttersprache muss ich nicht ausdrücklich lernen. Ich benutze sie nicht bewusst, fühle mich sicher und sehe keinen Grund, meinem Sprachverhalten gegenüber kritisch zu sein. Was nun die Fremdsprachen in der Menschenbildung auszeichnet, ist, dass der Lernende sie bewusst gebraucht; das macht ihn zunächst unsicher, dann aber kritisch und produktiv. Ein Fremdsprachenunterricht, der auch noch in der Oberstufe nur auf Imitation und Habitualisierung fußt, verfolgt ein falsches Prinzip. »Good« und »well« zwingen mich, zwischen »gut« als Adjektiv und »gut« als Adverb zu unterscheiden. Dass ein Blatt nicht auf einem Teich schwimmt (to swim), sondern dieses Subjekt das Verb »to float« nach sich zieht, zwingt mich, mich von der spezifischen Kategorisierung von Wirklichkeit in meiner Muttersprache zu trennen und insofern auch die andere Weltsicht, den anderen Denkstil anzunehmen. Fremde Sprachen bewusstseinsmäßig zu durchdringen, macht mein Denken genauer und reicher, ja meine eigene Sprache klarer und treffender. Ich gewinne auch an Freiheit gegenüber meiner Muttersprache, die unser strengstes geistiges Gehäuse ist und uns gedanklich, wahrnehmungs- und empfindungsmäßig einschränkt. Jede fremde Sprache öffnet neue Zugänge – kognitiv, emotional und wahrnehmungsmäßig – zur uns umgebenden Welt. Das Lernen fremder Sprachen stärkt den Heranwachsenden in seiner Beziehung zur Welt.

Das Bemühen, nichtsprachliche Wirklichkeit sprachlich differenziert zu ergreifen: Jede Sprache ist nicht nur für den neugeborenen Menschen eine weltgebende Instanz, jede Sprache schafft auch erst für den einzelnen Menschen Selbstbewusstsein – ohne sie kein Denken – und sie ist ein Instrument, ihm Wirklichkeit sichtbar, durchschaubar zu machen. Die Sprache ist in diesem Sinne ein Werkzeug, »durch das der Mensch sich in seinem Bewusstsein Klarheit über einen Gegenstand der Welt verschafft«. ⁷ Versuchen wir also im Fremdsprachenunterricht, Texte zu besprechen, die ein entsprechendes Vokabular enthalten. Wie wäre es mit einer Rede von Ernst Gombrich, einem der renommiertesten Kunsthistoriker, vom 8. Dezember 1961 in London über »The Tradition of General Knowledge«, an deren Ende er auf einer Seite seinen Zuhörern die »Western Civilisation« in ihrer Entwicklung durch 2500 Jahre schildert. ⁸ Oder wie wäre es in einer 11. oder 12. Klasse mit einem Artikel aus einer englischen Wochenzeitung, überschrieben mit »Making globalisation work for world's poor« ⁹, in dem sich das Vokabular auftut, das man benötigt, um gedanklich in den Mechanismus zwischen Globalisierung und Verarmung großer Teile der Weltbevölkerung einzudringen. Wir Lehrer können selbst zu einem Vokabular hinführen, das hilft, Verstecktes, Undeutliches sichtbar zu machen, und zwar in einem Gespräch mit den Oberstufenschülern über Themen wie »Toleranz aus Gleichgültigkeit«, »Was man ständig sieht, entzieht sich unserem Blick« oder »Die Leistung der Medien, uns das Leben im Denken zu ersparen«. Die Auswahl ist groß; geben wir den Schülern sprachliches Werkzeug, damit sie Wirklichkeit gedanklich durchdringen und

damit für sich sichtbar machen.

Innigkeit im Fühlen

Die historische wie die zeitgenössische Weltliteratur bietet den Fremdsprachenlehrern eine Vielzahl von Meisterstücken an, mit denen man im Unterricht mit Hilfe der reichen Bilder, der dramatischen Abläufe und der innerlichen Engagement fordernden fiktiven Lebenssituationen das erwachende Urteilsvermögen anzuregen vermag. Von Text zu Text erfassen die Heranwachsenden bewusster, was sie noch mehr geahnt als gewusst haben. Durch literarische Perlen und aktuelle Beispiele aus der Literatur schult man den ästhetischen Sinn der Jugendlichen.

Der literarische Text will kein distanziertes Verhältnis zwischen sich und dem Leser. Schaffen wir also keine Distanz zwischen Schüler und Literatur durch Scheinfragen, philologische Interpretationen oder durch die ohnehin zum Scheitern verurteilte Suche nach der Intention des Autors. Helfen wir lieber dabei, sich als Leser in die Geschichte zu verwickeln. Wir wollen nicht wissenschaftliche Geisteskalte, sondern Geisteswärme; wir stoßen vor ins Herz der Geschichte und erreichen darüber das Herz des Schülers. In diesem Sinne lässt die kanadische Autorin Anne Michaels in ihrem Roman *Fugitive Pieces* (dt. *Fluchtstücke*) ihren Ich-Erzähler sagen: »The best teacher lodges an intent not in the mind but in the heart.«¹⁰ (Der beste Lehrer vertraut seine Absicht nicht dem Bewusstsein, sondern dem Herzen an.) Ich füge hinzu: Ein guter Pädagoge »verführt« zum Lesen.

Während dem Denken das kritische Gegenüberstehen eignet, so eignet dem Fühlen die Hingabe oder Hinwendung. Selbstständigwerden im Gefühlsleben hat auch damit zu tun, dass der Jugendliche lernt, sich abzuwenden. Wovon? – Von der immer zum Wuchern bereiten Betonung des Eigenseins, vom Sondern von dem, was anders ist, fühlt, denkt als man selbst. Wohin wenden? – Zum Fremden – ein Prozess, der auf der seelischen Ebene immer die Loslösung mit sich bringt, das Aufgeben des Eigenseins. Das Fühlen, die Wahrnehmung, das Denken des Anderen willentlich teilen, das ist Empathie (Carl Rogers), seelisch aktive Toleranz. Ein Fremdsprachenunterricht, wie er an den Waldorfschulen gepflegt wird, der im Erwerb einer fremden Sprache nicht das Lernen eines anderen Zeichensystems, das sich nur in Lexik, Syntax und Phonetik von der Muttersprache unterscheidet, sondern das Eintauchen in das Wesenhafte der Sprache eines anderen Kulturkreises sieht, birgt Anlässe genug zur Entfaltung einer Innigkeit im Fühlen. Wie aber führen wir zum Wesenhaften einer anderen Sprache und Kultur? Geht es nicht darum, zumindest ansatzweise das Wesenhafte einer Sprache, wie es sich im Wortschatz, in grammatischen Strukturen, im Sprachverhalten manifestiert, zu vermitteln und bewusst zu machen? Geht es nicht darum, zumindest Teile des kollektiven Gedächtnisses eines Volkes kennenzulernen? Was hat man sich in einem Volk über Jahrhunderte erzählt? Volksmärchen, Volkssagen, Mythen, wie die eines Beowulf, eines King Arthur oder eines Robinson Crusoe. Geht es nicht um Wendepunkte der nationalen Geschichte – für Britannien: der Rückzug der Römer zu Anfang des 5. Jahrhunderts und das Ausgeliefertsein der Kelten gegenüber den nordischen Völkern, die Eroberung durch die Normannen 1066, die Unterzeichnung der Magna Charta im Juni 1215, die Verabschiedung der Habeaskor-

pusakte 1679, die sogenannte Glorious Revolution des Jahres 1688 und die Bill of Rights aus dem folgenden Jahr, der Aufbau und Zusammenbruch des britischen Empire? Geht es nicht um geschichtlich bedingte und sich nicht abschwächende Haltungen – wiederum für Britannien: der Widerwille, sich europäisieren zu lassen, in den man sich als Nicht-Brite kaum hinein fühlen kann, wenn man nicht zumindest sekundenweise den Stolz auf die modellbildenden Erfindungen wie Parlamentarismus, Parteiendemokratie, parlamentarische Regierungsmaschinerie und die zugehörige Verfassungstheorie, und den Stolz auf die Zivilreligion der Aufklärung mit den Schwerpunkten der Menschenrechte teilt, wenn man nicht das Vertrauen auf das uns so fremde Common Law mit den Briten teilt und deshalb Joseph Conrads Satz aus seinem Roman *The Secret Agent* noch nicht nachempfinden kann: »England, dieses Land mit seiner sentimentalischen Achtung individueller Freiheit«, wenn man nicht weiß, dass über Jahrhunderte Phänomene wie Völkerwanderungen und -vermischungen, Invasionen und Revolutionen für dieses Volk Fremdwörter waren?

Schule soll Glücksmöglichkeiten eröffnen. Nicht gemeint ist dabei die Wirkung, die ein Lob des Lehrers auf Seiten des Schülers hervorrufen mag, erst recht nicht um die Ankündigung des Lehrers, dass der Grammatiktest nicht, wie zunächst mitgeteilt, schon am nächsten Tag, sondern erst in einer Woche stattfindet, und auch nicht um die Botschaft, dass es keine Hausaufgaben gibt. Vielmehr ist das gemeint, was Steiner mit den Synonymen »Werkliebe, [...] Arbeitsliebe, [...] Liebe zu dem, was man selber tut« zusammenfasst.¹¹ Könnten wir Fremdsprachenlehrer nicht versuchen, auch hier einen Beitrag zu leisten? Im Fremdsprachenunterricht sollte es möglich sein, Oberstufenschüler an kleinen, aber durchaus anspruchsvollen Aufgabenstellungen erfahren zu lassen, welches Glück es bereitet, seine Sache zu meistern und anderen nützlich zu sein. Da kommt einem Kollegen die Idee, eine Kurzgeschichte der englischen Autorin Penelope Lively, Trägerin des anerkanntesten Literaturpreises Englands, mit einer 12. Klasse zu lesen. Jedoch erhalten die Schüler nicht den gesamten Text, die so entscheidenden letzten zwei Seiten fehlen! Als das Ende der Geschichte erreicht ist, ist bei vielen Schülern die Enttäuschung darüber, dass das Ende fehlt, an ihren Gesichtern abzulesen. Stirnrünzeln tritt auf, als der Lehrer den Vorschlag macht, das Ende der Kurzgeschichte selbst zu schreiben. Zähneknirschend nehmen die Schüler die Hausaufgabe entgegen. Nach einigen Tagen kommen die ersten Resultate. Die Zeit und Mühe, die verwendet wurden, unterscheiden sich erheblich, aber bei einigen Schülern scheint beim Schreiben die Lust am Fabulieren entstanden zu sein, die sie, wie das immer wieder festzustellen ist, auch sprachlich beflügelt. Die Freude über die Ergebnisse auf Seiten des Lehrers ist so groß, dass sich eine zweite Idee einschleicht, nämlich einige dieser Hausarbeiten mit Genehmigung der Schüler an die Autorin nach England zu schicken. Dann kommt der Tag, an dem den betreffenden Schülern der ausführliche Brief Penelope Livelys überreicht werden kann. Ihre Anerkennung und Lob spiegeln sich in den glücklichen Gesichtern der jungen »Autoren«. Werkliebe, sie führt zum Seelenfrieden und schafft kleine, aber sichere Inseln im turbulenten Gefühlsleben der Heranwachsenden. Es darf vermutet werden, dass die Erfahrung von Werkliebe der Beginn einer menschlichen Qualität und gleichzeitig Lebensnotwendigkeit sein kann: dem *life-long learning*. Noch wichtiger – der Jugendliche hat dabei seinen eigenen Seelenraum entdeckt und hat erfahren, was es heißt, Verantwortung für das eigene Glück zu

haben.

Besonnenheit im Wollen

Im Mittelalter galt die Besonnenheit neben der Weisheit, Tapferkeit und Gerechtigkeit als Kardinaltugend. Was meint dieser Begriff und warum ist er als Zielvorgabe so großartig geeignet für unser pädagogisches Handeln in der Oberstufe?

Lösen wir den Begriff »Besonnenheit« in seine konstitutiven Bestandteile auf, so erkennen wir unmittelbar in den jeweiligen Gegensätzen unsere 14- bis 15-jährigen Schüler wieder. Aus deren *Ungeduld beim Urteilen* sollte sich entwickeln das *ruhige Abwarten*; aus deren *voreiliger Meinung* sollte entstehen das *Abwägen*; der für dieses Alter so charakteristische *Leichtsinn* sollte sich verwandeln in *prüfendes Betrachten*, und schließlich sollte die häufig im dritten Jahrsiebt anzutreffende *Selbstzufriedenheit beim Urteilen* hinübergeführt werden zur *Hinwendung zur begründeten Wahrheit*.

Die Lehrer sollten Erfahrungsmöglichkeiten so auswählen, dass der Heranwachsende durch sie, statt durch den Lehrer belehrt wird, also den Lernbedürfnissen der Jugendlichen selbst den Weg überlassen. Als Lehrer kann man nur helfen, der Kraft des Schüler-Ichs Wirkung zu verschaffen.

Die Sprachlehrer können sich hier eine Gabe des Menschen zu Nutze machen, die sich erst dem Elft- und Zwölftklässler als Erlebnisbereich erschließt: die der stellvertretenden Erfahrung; darin besteht der Gewinn und der Genuss von Literatur. Wie kann es sein, dass Literatur Erfahrung ermöglicht, die fiktive Welt mich dermaßen ergreift, dass sie nicht nur meinem Urteilsvermögen zusetzt, sondern es sogar verfeinern kann? Jean Paul Sartre gibt uns die Antwort, wenn er im Zusammenhang mit Dostojewskis Roman *Schuld und Sühne* schreibt: »Einerseits hat das literarische Objekt tatsächlich keine andere Substanz als die Subjektivität des Lesers: die Erwartung Raskolnikoffs ist *meine* Erwartung, die ich ihm leihe; ohne diese Ungeduld des Lesers blieben nur nichtssagende Schriftzeichen übrig; sein Hass gegen den Untersuchungsrichter, der ihn vernimmt, ist *mein* Hass, den die Schriftzeichen in mir wecken und mir abschmeicheln, und der Untersuchungsrichter selbst würde ohne den Hass, den ich durch Raskolnikoff hindurch gegen ihn hege, gar nicht existieren, dieser Hass macht ihn lebendig, er ist sein Fleisch und Blut.«¹² Deshalb kann ein Shakespeare-Drama, ob *Hamlet*, *King Lear* oder *Macbeth*, alle ansprechen durch das, was auf jeden Heranwachsenden zukommt – dem ewigen Problem, wie der Einzelne in einer korrupten und unvollkommenen Welt überleben soll: Es kann Ausgangspunkt für das Beurteilen der menschlichen Doppelnaturen sein, von Treue und Verrat, Hass und Liebe, Machtgier und Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit und Heuchelei. Literarische Texte – und seien es nur Miniaturen – schaffen es, die *conditio humana* in den Erfahrungsbereich des Schülers zu tragen, sie an die eigenen seelischen Probleme heranzuführen, indem man sie im Leben anderer Menschen objektiviert vorgestellt bekommt. Geschichten können erzählen, was wir als Leser noch nicht kennen (dann unterhalten und belehren sie uns). Sie können aber auch erzählen, was immer schon war, was sogar in mir schon lebt, und somit offenbaren, deuten, bestätigen, was ich vielleicht unbewusst ahnte. Dann bewegen sie uns nicht nur, sondern verschaffen uns Bewusstsein als Grundlage für be-

gründete Urteile.

Doch der Lesevorgang und die rezeptiven Prozesse sind es nicht allein, die unserer Mitwirkung als Lehrer bei der Entwicklung des ruhigen Abwartens, des Abwägens, des prüfenden Betrachtens, der Hinwendung zur begründeten Wahrheit dienlich sind. Wieviel mehr können wir bewirken durch das Gespräch. Mein eigenes Urteil bekommt erst Kontur, indem ich es der Bestätigung, der Korrektur, der Verfeinerung durch Verbalisierung vor anderen Menschen aussetze. Das ist die Leistung des Gesprächs, denn nur im Gespräch, so Sokrates, nähere ich mich der Wahrheit. Für Lehrer, die zu Recht der sorgfältigen Planung vertrauen, ist dies ein Drahtseilakt, denn ins Gespräch-Kommen mit Elft- oder Zwölftklässlern heißt, auf den anderen eingehen und nicht wissen, wie das Gespräch verläuft. Aber wo erfüllen wir Steiners Anregung, im dritten Jahrsiebt zum freundschaftlichen Begleiter der Heranwachsenden zu werden, besser?

Versuchen wir also in der gesamten Oberstufe, Material für die Urteilsbildung zu finden, und werden wir nicht müde, beharrlich die Schüler zu fragen: »What do *you* think?«, damit sich die erwachende Seele – das Subjektive – mit der Welt – dem Objektiven – im Urteil verbindet. –

Es dürfte manchen Leserinnen und Lesern nicht entgangen sein, dass als Überschriften Worte aus einem Spruch Rudolf Steiners gewählt wurden, den er im April 1921 verfasste.¹³ Aber es sind nicht nur diese einzelnen Formulierungen, es ist der Inhalt des gesamten Spruchs, der zu diesem Beitrag angeregt hat. Er enthält eigentlich alles, was zu beschreiben versucht wurde:

Im Denken Klarheit,
Im Fühlen Innigkeit,
Im Wollen Besonnenheit:
Erstreb' ich diese,
So kann ich hoffen,
Daß ich zurecht
Mich finden werde
Auf Lebenspfaden
Vor Menschenherzen
Im Pflichtenkreise.
Denn Klarheit
Entstammt dem Seelenlichte,
Und Innigkeit
Erhält die Geisteswärme,
Besonnenheit
Verstärkt die Lebenskraft
Und alles dies
Erstrebt in Gottvertrauen
Lenket auf Menschenwegen
Zu guten, sicheren Lebensschritten.

Anmerkungen:

1 Der folgende Beitrag ist die überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrags, den der Autor am 1324



»What do you think« – durch Sprache das eigene Urteil finden

Zum Autor: Dr. Erhard Dahl, geboren 1947, Studium der Anglistik und Pädagogik an den Universitäten Köln und Paderborn, 1970-74 Lehrer für Englisch und Turnen an der Rudolf Steiner Schule Schloss Hamborn. Dissertation in London. 1976-85 wissenschaftlicher Assistent an der Universität Paderborn, Habilitation 1984, 1985-90 Professor für englische Literatur und ihre Didaktik. Seit 1990 Fachlehrer für Englisch an der Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart.

27.4.2001 im Seminar für Waldorfpädagogik in Hamburg hielt

- 2 Rudolf Steiner: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA 307, Dornach 1986, S. 88
- 3 Helmut Sembdner: Warum erziehen wir überhaupt?, »Erziehungskunst« 1977, S. 503
- 4 Vgl. Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302, Dornach 1988, S. 73
- 5 Vgl. Dietrich Esterl: Gedanken zum Deutschunterricht an der Oberstufe, in: Zur Menschenkunde der Oberstufe, Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart 1981, S. 83
- 6 Sonja Berger: Sprachpflege in der Oberstufe, in: Zur Menschenkunde der Oberstufe, a.a.O., S. 87
- 7 Dietrich Esterl, a.a.O., S. 81
- 8 Ernst Gombrich: Values in History, London 1965, S. 22
- 9 Larry Elliot: Guardian Weekly, June 29 – July 5 2000, S. 14
- 10 Anne Michaels: Fugitive Pieces, London 1998, S. 121
- 11 Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, GA 306, Dornach 1991, S. 130
- 12 J. P. Sartre: Was ist Literatur?, München 1958, S. 29
- 13 Wahrspruchworte, GA 40, Dornach 1986, S. 135