

Fremdsprachen und Lehrbücher

Alain Denjean

»Der Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule hat nie etwas getaugt.« »Die Schüler schaffen das Abitur in den Fremdsprachen nur mit massiver Hilfe von Nachhilfelehrern.« »Der Fremdsprachenunterricht in den Waldorfschulen ist chaotisch. Die Lehrer wechseln oft jährlich, haben keine Ausbildung, keine Erfahrung und erhebliche Disziplinprobleme. Deshalb ist die einzige Rettung die Einführung von Lehrbüchern gewesen. Seitdem läuft alles wie am Schnürchen. Jetzt weiß jedes Kind, was es zu lernen hat, und wir Eltern können das zu Hause begleiten und fördern.« – »Bei uns gibt es keine großen Probleme, aber die Sprachlehrer sind schon lange da.« »Ich glaube, meine Tochter hätte eigentlich kein Abi machen können, wenn sie anders gelernt oder ein Lehrbuch gehabt hätte; das sagt sie wenigstens.« »Mein Sohn liebt den Englischlehrer über alles. Er erzählt so gerne von allem, was mit England zu tun hat. Das ist schön, denn eigentlich gehört er nicht zu den Begabteren und hat große Schwierigkeiten zu schreiben und zu lesen.« »Als meine Tochter nach der Schulzeit in Frankreich war, hat sie sehr schnell französisch sprechen gelernt, obwohl sie sich im Französischunterricht nicht leicht tat.« ...

Aus langjähriger Erfahrung mit Eltern, Schülern und Kollegen in der deutschen Waldorfschulbewegung weiß ich, dass solche Aussagen berechtigt sind. Sie zu verallgemeinern, weil Bekannte oder Freunde oder »Opfer« die eine oder andere Ansicht bestätigen, führt aber häufig zu Fehleinschätzungen. Denn wer sich für die grundlegenden Anliegen der Waldorfpädagogik nicht interessiert oder nicht versteht, was gewollt ist, wird kein sauberes Urteil fällen können. Vieles, was Waldorfpädagogik will, scheint dem gängigen pädagogischen Verständnis zu widersprechen, ist aber bei genauerem Blick menschenkundlich wohl begründet.

Wenn nun in einer Waldorfschule der Fremdsprachenunterricht im Argen liegt, scheinen manche Maßnahmen, die mit der Waldorfpädagogik nichts zu tun haben, zu helfen. Aber wird die Waldorfschule, für welche sich Eltern entschieden haben, dadurch besser?

Ohne Frage: 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.

Die regulierende Wirkung des Lehrbuchs

Durch die Einführung eines Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht möchte eine zunehmende Zahl von neuen Kollegen einen übernommenen problematischen Unterricht verbessern. Sie hoffen so, die Missstände, die sie vorfinden, zu beseitigen. Hinter jedem

Lehrbuch steht aber ein pädagogisches Konzept, das mit dem Lehrbuch übernommen wird. Es ist jeweils zu fragen: Verträgt es sich mit der Waldorfpädagogik?

Schüler und Eltern erleben jedenfalls, dass durch ein Lehrbuch mehr Transparenz ins Unterrichtsgeschehen kommt: »Wir sind jetzt bei der Lektion 13, 15 oder 16.« Auch mögliche Spezialinteressen des Lehrers, vielleicht auch Einseitigkeiten in seiner Art zu unterrichten, werden ausgeglichen. Fehlende Schüler sehen sofort, was sie verpasst haben und nachholen müssen. Eltern wissen, dass ein Lehrbuch zu dem erstrebten Ziel führt, und gehen berechtigterweise davon aus, dass der Unterricht mit dem Lehrbuch das leistet. Mangelnde Ergebnisse können leicht analysiert und korrigiert werden. So werden viele der oben genannten Probleme scheinbar gelöst, und Friede kehrt ein ...

Auf Kollisionskurs

Die Waldorfschule hat selbstverständlich genauso wie jede andere schulische Einrichtung einen ordentlichen Unterricht zu leisten. Doch geht Waldorfpädagogik von vornherein weit darüber hinaus.

Wenn Eltern mit der staatlichen Schule wegen der mangelhaften Ergebnisse der PISA-Studie, wegen der Ablehnung der Aufnahme ihres Kindes ins Gymnasium oder aus anderen Gründen unzufrieden sind und aus ihrem elterlichen Verantwortungsgefühl für ihre Kinder eine Alternative suchen, so dass sie ihre Kinder in einer Waldorfschule anmelden, dann reicht ihnen vielleicht das durch das oben beschriebene Lehrbuch zu erreichende Ziel. Und zu Recht protestieren sie dann, wenn Chaos und Unordnung festgestellt, ein transparenter Leitfaden, Kompetenz und Lernerfolge vermisst werden. Wenn aber der Fremdsprachenunterricht »läuft«, heißt das noch lange nicht, dass dies im Sinne der Waldorfpädagogik geschieht.

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.

Sind Lehrbücher waldorferträglich?

Da ich persönlich innerhalb des Waldorfschulunterrichts noch nicht das Bedürfnis hatte, mit einem der vielen Lehrbücher zu arbeiten (ich habe es früher in Volkshochschulkursen getan), habe ich mich immer wieder für die Gründe interessiert, die Kollegen hatten, ein solches Lehrwerk zu verwenden. Meistens fanden sich vier Hauptgründe:

- Der Kollege oder die Kollegin hatte Mühe, die anfallende Arbeit, welche die Vorbereitung eines Fremdsprachenunterrichts ohne Lehrbuch erfordert, zu bewältigen: Es wurde zu viel Zeit von den übrigen Aufgaben (Familie, sozialer Umkreis, Vertiefung ...) und den Bedürfnissen des Tages (Schlaf, Erholung, Freizeit ...) in Anspruch genommen.
- Der Kollege oder die Kollegin hatte kein richtiges pädagogisches Konzept und war froh, eines übernehmen zu können, das für ihn oder für sie als erprobt und bewährt galt.



Aus einem französischen Lehrbuch für das Gymnasium

Angst vor Disziplinproblemen, Unsicherheit, welche Grammatikübungen zu wählen oder zu entwerfen seien, große Fragen, wie man Wortschatz vermittelt, Schwierigkeiten, einen lebendigen mündlichen Unterricht zu entwickeln, kein Gefühl für die Anforderungen der chorischen Einübung eines Gedichts oder einer dramatischen Szene, das alles waren Gründe, die bei der Entscheidung, auf ein Lehrbuch zurückzugreifen, eine große Rolle spielten. Auch Ängste gegenüber den Eltern, die, wenn der neue Lehrer der vierte oder fünfte innerhalb von vier, fünf Jahren war, diesen Kollegen sehr »unter die Lupe« nahmen, kamen hinzu.

- Fast immer aber spielte im Hintergrund auch noch eine Rolle, dass der Kollege oder die Kollegin entweder die Waldorfpädagogik und ihre Grundlagen nicht oder nur sehr spärlich kannte oder mit Beginn der Unterrichtstätigkeit innere Schwierigkeiten damit bekam. Erschwerend kam oft hinzu, dass keine kollegiale Hilfe geleistet wurde.
- 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?



Aus einem englischen Lehrbuch für die Hauptschule

Programm oder Kunst?

So ist eine Grundvoraussetzung für die Erziehungskunst die Bereitschaft, aus der gegenwärtigen Situation heraus zu unterrichten. Der vorbereitete Lehrer konfrontiert die Klasse mit seiner Vergangenheit, mit dem, was er vor dem Unterricht konzipiert und vorbereitet hat. So kann es vorkommen, dass der Lehrer sich in seiner 8. Klasse für die Lektüre vorbereitet hat. Er hat sich vorgenommen, mehr denkerisch mit der Erzählung umzugehen; er will von den Motiven ausgehen, weil der Wortschatz einfach ist und es günstig wäre, eine mehr denkerische Tätigkeit in dieser Klasse zu pflegen. In dem Beispiel, das mir vor Augen steht, handelt es sich um zwei jüdische Kinder in Paris im Jahre 1942, die der Vater nicht in die Schule lässt, weil sie dort verhöhnt wurden, und die stattdessen drei Stunden durch die Stadt spazieren dürfen (1. Motiv: die naive Freude). Als sie nach Hause kommen, ist der Rolladen des väterlichen Frisörladens heruntergezogen und es kommen ihnen Einzelheiten der letzten Wochen ins Bewusstsein, die sie bisher nicht beachtet hatten (2. Motiv: das nachträgliche Verstehen und Erwachen). Im Hause sitzt der Vater mit versteinertem Gesicht im Kinderzimmer auf dem Bett des einen Bruders, und sie nehmen Platz auf dem zweiten Bett. Der Vater erzählt am Abend oft über seine emigrierte Familie, aber heute – das spüren die Kinder – ist alles anders (3. Motiv: der bevorstehende Abschied).

Der Lehrer wollte den Alltag der Kinder mit diesem besonderen (letzten) Tag in Paris vergleichen, da äußerlich sich alles gleich abspielt.

Aber heute fehlen in der Klasse vielleicht zwei, drei »Zugpferde«, oder die Schüler

haben in der Pause Dinge erlebt und besprochen, die sie noch beschäftigen; es wird klar, dass Gedankliches für den Augenblick nicht das Beste ist. Die Schüler müssen vielmehr in den Stoff eintauchen. So reagiert der Lehrer spontan. Er beginnt mit einer konkreten Schilderung des Bürgersteigs vor dem Frisörladen: Gerüche; Geräusche; was sieht man durch das spiegelnde Schaufensterglas; teils erzählt der Lehrer, teils fragt er konkrete Details ab, die man von den früheren Kapiteln kennt oder vermuten kann. Die Klasse atmet immer ruhiger, die Augen »hören zu« und sehen die Details vor sich ... Der Lehrer erzählt immer mehr. Jetzt muss noch der Wortschatz verarbeitet werden. Das geschieht als Kollage-Arbeit, nicht als roter Faden wie geplant. Die Stunde ist intensiv. Das, was sich der Lehrer vorgenommen hatte, hat er durchaus behandelt. Es ist aber ganz anders geschehen, als geplant. Die Schüler haben mit innerer Anteilnahme mitgemacht. Es ist nicht eine Pflicht-Lernstunde mit Disziplin geworden. Morgen wird der Wortschatz von der Kollage-Arbeit aus in eine ganz andere Richtung gehen. Vom Bild des »Bürgersteiges« aus wird man nun gut in Erlebniswelten der Kinder auch gedanklich eintauchen können.

Nicht jeder Lehrer hat das Bedürfnis, künstlerisch zu unterrichten. Auch ist nicht jeder Lehrer ein pädagogischer »Michelangelo«. Jeder »Unterrichtskünstler« weiß, wie sehr er am Anfang seiner Kunst steht – auch wenn er viel Erfahrung hat. Dass aber in dem Ringen des Lehrers um die pädagogische Kunst ein stark motivierendes Element für die Schüler liegt, ist dem Neuling noch nicht bewusst, jedenfalls nicht aus eigener Erfahrung. Außerdem ist dieses Ringen nicht sehr gefragt: Ergebnisse will man sehen, und zwar schnell, vor allem wenn in den Jahren davor viel misslungen ist.

Jährlich treffen sich an der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim blockweise durch das Jahr hindurch 20 bis 30 neue Sprachlehrer von Waldorfschulen, die ohne Vorkenntnisse in Anthroposophie und ohne Ausbildung in Waldorfpädagogik unterrichten. Diesen Lehrern geht es meistens schlecht. Sie werden in den Schulen wenig oder gar nicht betreut, sie haben Disziplinprobleme, sie wissen nicht genau, was sie tun sollen, außer dass sie den Schülern eine Fremdsprache beizubringen haben; sie wissen oft auch nicht, wie sie den Unterricht lebendig und kreativ gestalten können. Außerdem merken viele dieser Lehrer, dass sie sich durch die Begegnung mit der Waldorfpädagogik und Anthroposophie verändern und manches im Leben anders greifen wollen. Jahr für Jahr arbeiten diese Kollegen in einer beruflichen und Lebenskrise mit den kursgebenden Kollegen intensiv zusammen, weil sie mit jeder ihrer zahlreichen Fragen über die »funktionierende« Ebene des Lehrbuchs hinausgehen. Sie verstehen elementar, dass nicht lediglich die objektbezogene Methodik der Erziehungswissenschaft mit Psychologie angereichert werden soll, sondern dass in der Waldorfpädagogik subjektbezogen der Stoff genutzt wird, um jenseits der Lernerfolge im Schüler individuelle Entwicklungsmöglichkeiten anzuregen. Und sie entdecken, welche Methodenvielfalt sich eröffnen kann, wenn man diesen Ansatz zu praktizieren versucht. Diejenigen, die schon mit einem Lehrbuch arbeiten, tun es entweder weiter, sind aber meistens unglücklich damit, oder sie geben das Lehrbuch am Ende des Schuljahres auf, um sich in das angedeutete Ringen um die Erziehungskunst hineinzuworfen.^{1*}

1 GA 166, Vortrag vom 1.2.1916, »Nehmen wir zum Beispiel ...« (siehe A. Denjean: Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule, Stuttgart 2000, S. 6)

Sicher: Es gibt eine »funktionierende« Ebene, die notwendig ist. Mit dem Lehrbuch kann man sie erreichen. Wer darüber hinaus mehr sucht, entdeckt einen unerschöpflichen Reichtum, den Reichtum des Lebens selbst. Fängt man an, damit umzugehen, so entwickelt man an den Schülern das, was sie in jedem Augenblick brauchen. Ein solcher Lehrer entdeckt auch, dass *ihm* Kraft und *den Schülern* Freude über das Können hinaus zuströmt. Meistens hat ein solcher Lehrer kein großes Bedürfnis mehr, ein Lehrbuch zu verwenden, und wenn er es, warum auch immer, doch tut, merkt er, dass er es eigentlich neu schreiben oder wenigstens neu greifen müsste. Tiefere Schichten des menschlichen Lebens werden



Aus einem russischen Lehrbuch für den Anfangsunterricht

angesprochen. So könnte man zum Beispiel zeigen, wie der Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe auch einen wertvollen Beitrag zur Suchtprävention leisten kann (ohne über Drogenkonsum und dergleichen zu sprechen).

Gespaltene Kollegien

Die Homogenität der Kollegien in den deutschen Waldorfschulen ist am Anfang des 21. Jahrhunderts gefährdet. Viele neue Lehrer sind »zufällig« auf die Waldorfpädagogik gestoßen. Es sind oft ihre »Beine«, die sie zu einer Waldorfschule getragen haben. Zu wenige aber bekommen oder greifen die Möglichkeit auf, mit dem Kopf, d.h. erkenntnismäßig nachzuziehen. Die Erkenntniswege sind verschieden: Die einen brauchen eine Seminausbildung, andere eher kollegiale Hilfe und eine fruchtbare gemeinsame pädagogische Arbeit.

dagogische Arbeit in den Donnerstagskonferenzen. Wiederum andere werden mit Fortbildungen und dem Rat von Freunden auskommen.

Die Ziele, die sich die Waldorfpädagogik setzt, sind jedoch nur mit den Mitteln eines lebendigen Unterrichts erreichbar. Deshalb muss von vornherein klar erkennbar sein, welches spirituelle Profil die Waldorfpädagogik anbietet. Ist dieses spirituelle Profil für Eltern, Lehrer und schließlich auch in anderer Weise für Schüler genügend erfahrbar?

Eine Spaltung deutet sich an: Bewusst oder unbewusst kamen die Lehrer an eine Schule mit der Absicht, der zukünftigen Generation dabei zu helfen, in unserer modernen Gesellschaft so Fuß zu fassen, dass jeder Heranwachsende in sich die nötigen Kräfte entwickelt, um seinen Beitrag zur Gestaltung unserer Gesellschaft zu leisten. Die einen kommen nicht über die Grundstufe des Lehrbuchs hinaus, während andere sich um Erziehungskunst bemühen. Dadurch entsteht in den Kollegien ein Vakuum und eine »Zwei-Stufen-Pädagogik«. Es erhebt sich die Frage: Knüpft der Fremdsprachenunterricht noch an die ursprünglichen Intentionen der Waldorfpädagogik an, oder veräußert er sich zu einem Leistungsfach, das zum Abitur führt? Verfolgen Lehrer einer Schule, wenn auch mit verschiedenen methodischen Griffen, die gleichen Ziele oder nicht? Das ist eine vielleicht unangenehme (und auch nicht leicht zu beantwortende) Frage. In dieser Situation befinden wir uns augenblicklich.

Nach außen liegt es an jeder Schule, Eltern zu mobilisieren, die im Umkreis der Schule Interessenten für den Fremdsprachenunterricht ausfindig machen sollen, und diesen Interessenten dementsprechend rechtzeitig eine Ausbildung zu ermöglichen. Nach innen ist es Aufgabe des Kollegiums, ausreichend für die Eingliederung der Lehrer zu sorgen, das heißt aber auch, diese neuen Kollegen die Vielfalt, die Lebendigkeit und die Tiefe unseres täglichen Unterrichtens erfahren zu lassen.

»Mangelware« Lehrer

Die deutschen Waldorfschulen benötigen Lehrer, die ihre Arbeit, das heißt vor allem die Schüler lieben, ihre Arbeit gerne tun und sie nach außen vertreten können. Für den Fremdsprachenunterricht heißt das:

- Die Hintergründe der Waldorfpädagogik klar darstellen, damit jeder, der sich angesprochen fühlt, die »richtige« Entscheidung treffen kann.
- Klare Hilfestellungen in einem Kollegium ermöglichen, und wenn man sich eingestehen muss, dass keine möglich ist, sie aus einer der 180 anderen deutschen Schulen holen oder pensionierte Fremdsprachenlehrer ansprechen.
- Eine Waldorf-Ausbildung anbieten und ermöglichen (Familie, Kinder versorgen, Eltern- oder Schularlehen ...).
- Den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen mit konkreten Terminangeboten an konkreten Orten anregen.
- Durch gegenseitige Hospitationen zwischen den Sprachlehrern erfahrbar machen, welches riesige Potenzial an Unterrichtsmöglichkeiten in der Waldorfpädagogik liegt.
- Monatsfeiern, Elternnachmittage, Fremdsprachenspiele usw. besuchen und Gäste mitbringen.

– Fremdsprachensprechstunden anbieten und sie im Sprachlehrerkollegium gut vor- und nachbereiten.

Die Lehrbuchfrage ist vor allem eine soziale Frage. Wer mit Hilfe von Lehrbüchern Fremdsprachen in einer Waldorfschule unterrichten will, kann es ohne Weiteres tun, wenn er seinen Standpunkt gegenüber den anderen Lehrern des Kollegiums so weit wie möglich geklärt hat. Die Fragen und Antworten werden naturgemäß individuell und altersmäßig verschieden sein. Das Wichtigste ist, dass die unangenehmen Fragen offen und kollegial besprochen werden und sich niemand frustriert in sein Schneckenhaus zurückzieht. Erst wenn das gemeinsame Bemühen um das spirituelle Fundament der anthroposophischen Pädagogik »herzlich« empfunden wird, kann der Fremdsprachenunterricht, ja die Waldorfpädagogik, ihre tiefe Wirksamkeit entfalten.

Literatur

Erhard Dahl: Wie lernt man Sprachen? Stuttgart 1999

Alain Denjean: Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule, Stuttgart 2000

Johannes Kiersch: Fremdsprachen in der Waldorfschule; Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 1992

Alec Templeton: Aus dem Englischunterricht der Mittelstufe, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1997

Zum Autor: Alain Denjean, 1950 in Frankreich geboren. Studium der Germanistik und Romanistik in Montpellier und Heidelberg. 1978-81 Französischlehrer an der Mannheimer Waldorfschule, dann Waldorfschule Uhlandshöhe Stuttgart. Seit 1996 auch Religionslehrer. Verantwortlich für die Fremdsprachenlehrerausbildung am Seminar für Waldorfpädagogik Stuttgart. Gastdozent im Seminar für Sprachlehrer Mannheim und im Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg. Tätig in der Fortbildung für Fremdsprachenlehrer in Deutschland. Mitgestalter der Semaine française au Canada in Toronto. Tätigkeit im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen und im European Council for Steiner Waldorf Education.

Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Sprachlehrer

Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik, Haußmannstr. 44 A, 70188 Stuttgart, Tel. 0711-210940, E-Mail: info@waldorflehrerseminar.de oder Internet: www.waldorflehrerseminar.de (einjährige Fremdsprachenlehrerausbildung).

Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg e.V., Hufnerstr.18, 22083 Hamburg, Tel. 040-88888610, E-Mail: mail@waldorfseminar.de oder Internet: www.waldorfseminar.de (auch einjährige Fremdsprachenlehrerausbildung)

Seminar für Sprachlehrer an der freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik, Mannheim, Zielstr. 28, 68169 Mannheim, Tel. 0621-3094815, Fax 0621-3094850 (Blockseminar in drei Einheiten auf ein Schuljahr verteilt)

Für die vom Bund der Freien Waldorfschulen angebotenen Fortbildungsveranstaltungen im Fremdsprachenbereich siehe: »Fortbildungen – Verzeichnis der Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen«, erhältlich bei der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, Tel. 0711-21042-35, Fax -19; E-Mail: wiegmann@waldorfschule.de oder Internet: www.waldorfschule.de

Anzeige VFG