

Kyra Szász-Michaelis | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Fremdsprachen lernen an Waldorfschulen

kommunikativ, aktivierend, nachhaltig

Praxis Waldorfpädagogik

Herausgegeben von
Angelika Wiehl

Die Reihe „Praxis Waldorfpädagogik“ umfasst Publikationen zu aktuellen Handlungsfeldern der Waldorfschule und des Waldorfkindergartens. Pädagogische Grundelemente werden eingeführt und durch Praxiserfahrungen der Waldorfpädagogik ergänzt. Die Einzelbände sind themenspezifisch aufgebaut und bieten für Ausbildung und Beruf wissenschaftliche und praxisbezogene Handreichungen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8020-9 Print
ISBN 978-3-7799-8021-6 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8022-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Andere und fremde Sprachen lernen als zeitgemäße Herausforderung

Eine Einführung

Kyra Szász-Michaelis und Angelika Wiehl

[7](#)

Teil I

Rhythmische und kommunikative Elemente im Fremdsprachenunterricht

In einer Fremdsprache zu Hause sein

Erfahrungsbericht aus dem Spanischunterricht an Waldorfschulen

Anne Wolf

[20](#)

Spanisch in den Klassen 1 bis 4

Von Nachahmung zur bewussten Sprache

Stephanie Skiff-Bade

[28](#)

Lebendiger Französischunterricht in der Unterstufe

Jessica Gube

[43](#)

Teil II

Spiele und Medien im Fremdsprachenunterricht

Der Übergang von der Unter- zur Mittelstufe im Englischunterricht

Miriam K. Möller

[74](#)

Analoge Lernspiele im Fremdsprachenunterricht der

Klassenstufen 7 bis 12

Anita Pfau

[88](#)

Analoge und digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

Ulrike Sievers

[99](#)

Teil III

Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

Schüleraktiv und schüleradäquat

Englische Literatur in den Klassen 7 bis 10

Mechthild Hesse

[118](#)

„Jeder gebildete Mensch sollte vergleichen können

Corneille und Racine“

Literatur im Französischunterricht

Gilberte Dietzel

[134](#)

Klassische Literatur im Russischunterricht

Michail Bulgakow

Natalia Plotkina

[164](#)

Teil IV

Inklusive und kreative Methoden für Lehrkräfte

Inklusives Arbeiten in den Fremdsprachen

Ulrike Barth

[180](#)

Theater Clowning

Aus dem Herzen handeln

Catherine Bryden

[198](#)

Wahrnehmungsvignetten

Im Fremdsprachenunterricht Kinder verstehen,

Haltung entwickeln und Handlung gestalten

Angelika Wiehl und Ulrike Barth

[212](#)

Dank

[231](#)

Autorinnen

[233](#)

Andere und fremde Sprachen lernen als zeitgemäße Herausforderung

Eine Einführung

Kyra Szász-Michaelis und Angelika Wiehl

„To have another language is to possess a second soul“
(Karl dem Großen zugeschrieben)

1 Einleitung

Dem Lernen von Fremdsprachen kommt mehr denn je eine wichtige Rolle zu: Kontakte müssen geknüpft und gepflegt werden, um sich in der globalisierten Welt als Gesellschaft und als Individuum beteiligen zu können und zukunftsfähig zu sein. Darüber herrscht allgemeiner Konsens, geteilt von den Schüler*innen und Eltern der unterschiedlichsten Schulformen, so auch der Waldorfschulen, die mit ca. 250 Schulen in Deutschland und knapp 1200 Schulen weltweit eine der größten Gruppen der selbstverwalteten Schulen in freier Trägerschaft bilden.

In vielen Fällen gehen aber die Ansichten darüber, welche Sprachen außer Englisch als der allgemein anerkannten Verkehrssprache gelernt werden sollen, auseinander. Auch unter Fremdsprachenlehrkräften bestehen teilweise erhebliche Unstimmigkeiten, welche Fremdsprache neu in den Lehrkanon aufgenommen werden soll und auf welche verzichtet werden kann. Die Entscheidung für eine Fremdsprache hängt häufig von den Lebensbedingungen, dem sozialen Umfeld, den Berufen der Eltern, von Auslandsaufenthalten und Berufszielen ab, ist also weitgehend durch die Erfahrungen im unmittelbaren Lebensumkreis bestimmt. Überlegungen zur Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs orientieren sich weniger an den individuellen und biografischen Entwicklungsbedürfnissen, sondern oftmals an modernen Lebensstilen und einem wesentlich durch die digitalen Medien beeinflussten Nützlichkeitsdenken.

Aus diesen Bedingungen ergibt sich eine Rangfolge der Bewertung fremder Sprachen: Englisch und Spanisch – zunehmend auch Arabisch und Chinesisch – gelten als Weltsprachen, hingegen Französisch, Italienisch und vor allem Russisch im schulischen Kontext als Zweit- oder Drittsprachen bzw. kulturell nützliche Verständigungsgrundlagen. Latein, Altgriechisch oder Althebräisch gehören selten zum schulischen Bildungskanon, werden aber nach wie vor für die

Fachgebiete Philosophie, Alte Geschichte und Religion gebraucht. Dafür finden zunehmend Sprachen Beachtung, die von Menschen aus anderen Ländern und Kulturen mitgebracht werden. Insbesondere Bildungseinrichtungen und Schulen mit interkultureller Pädagogik wie die Waldorfschulen in Mannheim, Berlin und Dresden pflegen neben Deutsch, Englisch und Französisch eine Auswahl an sogenannten Begegnungssprachen wie Polnisch und Türkisch. An der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim nehmen alle Kinder der ersten und zweiten Klasse am „begegnungssprachlichen Unterricht“ teil, also auch die Kinder deutscher Herkunft. Das bringt allen Vorteile, „denn es wird ein Rollentausch vollzogen: Hier sind es die bilingualen Kinder mit Migrationshintergrund, die problemlos verstehen, während sich die monolingualen Kinder mit Ungewohntem zurechtfinden müssen – eine für das Zusammenleben fruchtbare Erfahrung“ (Adam & Schmelzer 2018, S. 198). An diese Erfahrung des Neuen kann der erste Unterricht in einer *echten* Fremdsprache – denn Englisch ist dann idealerweise für alle neu – anknüpfen.

2 Sprachen lernen durch Beziehung

Allerdings zeigt sich immer deutlicher, dass nicht allein das Erlernen fremder Sprachen für die persönliche Entwicklung und die Bildungsbiografie förderlich ist, sondern vor allem die Verbundenheit und Sicherheit mit *einer* Sprache. Jedes Kind hat das Bedürfnis, die Sprache seiner Umgebung zu lernen. Die Mutter-, Vater- oder Herkunftssprache sollte seine Beziehungssprache sein, um mit anderen zu kommunizieren, sich mit ihnen auszutauschen, von ihnen zu lernen und die eigenen Gefühle und Gedanken ausdrücken zu können. Der waldorfpädagogische Sprachunterricht baut daher auf der Mutter- bzw. Vatersprache oder – wie in den interkulturellen Waldorfschulen – auf der Herkunftssprache auf.

Erfahrungen im Alltag, aber auch zahlreiche Biografien belegen, dass im 20. und 21. Jahrhundert viele Kinder mehrsprachig aufwachsen (Wandruszka 1981), denn sie sprechen gewöhnlich nicht nur die sogenannte Hoch- oder Verwaltungssprache ihres Lebensortes, sondern lernen mehr oder weniger gut auch die Mundart, den Dialekt oder eine andere Herkunftssprache ihres familiären oder sozialen Umfelds. Der an der unteren Donau aufgewachsene bulgarisch-britische und in deutscher Sprache schreibende Elias Canetti (1993, S. 8 ff.) schildert, dass er im Alltag während seiner Kindheit sieben bis acht Sprachen hörte, aber in seiner mehrsprachigen Familie die einzelnen Sprachen immer mit bestimmten Personen verband, er also jeweils die Sprache der Mutter, des Vaters und anderer Personen lernte. Nicht selten kann heute in zweisprachigen Familien beobachtet werden, dass ein Kind mit Vater und Mutter jeweils die Herkunftssprache spricht. Auch wenn ein Kind in einer anderen oder fremden Sprache angesprochen wird,

antwortet es zunächst in der ihm vertrauten Sprache, die es mit einem bestimmten Menschen verbindet.

Für die Sprachentwicklung in der jüngeren Kindheit gilt, dass immer *eine* Sprache richtig und sicher beherrscht werden soll. Mehrsprachigkeit von frühester Kindheit an *kann* ein Vorteil sein, ist es aber nicht immer. Oft finden sich Kinder mit Migrationshintergrund „in einer praktizierten Zweisprachigkeit vor, und vielfach ist diese ein Mischmasch aus gebrochenem Deutsch und ihrer Herkunftssprache, die sie ebenfalls oft nur gebrochen sprechen“ (Brater et al. 2007, S. 121). Dementsprechend erleben Lehrkräfte zweisprachiger Schulen immer wieder, dass Kinder aus nichtdeutschen Familien zwar zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, die Familien- oder Herkunftssprache aber keine Hochsprache ist oder zu Hause nicht gepflegt gesprochen wird, sodass in der Schule auch diese neben Deutsch und einer Fremdsprache elementar gelernt werden muss. Es liegt in der Verantwortung der Eltern, Erzieher*innen und Lehrkräfte zu erkennen, über welche Sprachkompetenzen ein Kind verfügt und wie es in seiner Herkunfts- und in der Umgangssprache zu einem sicheren Ausdruck finden kann. Darauf aufbauend gilt es abzuwägen, ab welchem Alter und unter welchen Bedingungen eine weitere, fremde Sprache gelernt werden soll, die nicht in der natürlichen Lebensumgebung gesprochen wird, die also nicht nur nachgeahmt, sondern auch gelehrt oder geübt wird wie in zweisprachigen Kindergärten und Grundschulen. Insbesondere im jüngeren Alter kommt es dabei auf die Bezugspersonen der Alltags- und Herkunftssprache sowie der zu erlernenden Zweitsprache an.

Sprachen, mit denen wir im Alltag kommunizieren, dienen nicht nur der gegenseitigen Verständigung, sondern auch der Identitätsbildung. Kinder ahmen die Sprache der ihnen nahestehenden Menschen nach, fühlen sich in die anderen Personen ein und können jeweils die Intention ihrer Rede intuitiv mit- und nachvollziehen. Anders als Erwachsene lernt ein Kind zunächst unbewusst nachahmend sprechen; indem es dabei „Wort und Bedeutung“ bzw. „Wort, Bedeutung und Wahrnehmungsgegenstand zugleich erkennt“, vollzieht es den kreativsten Vorgang seines Lebens (Kühlewind 1991, S. 94f.). Es erwirbt „durch das primäre kindliche Sprechen-Denken-Erkennen“ (ebd., S. 95) eine kreative Sprachkompetenz, auf der die späteren Erkenntnisleistungen aufbauen. Für die sprachliche und die kognitive Entwicklung der Kinder ist es entscheidend, dass im jüngeren Alter die zu erlernende Sprache jeweils an eine bestimmte Person gebunden ist und mit- und nachvollziehend *richtig* erlernt werden darf.

Der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen berücksichtigt daher zuallererst, dass ein Kind sich in *eine* Sprache nachahmend einleben, sich in dieser ausdrücken und zurechtfinden möchte. Es bedarf daher eines pädagogischen Fingerspitzengefühls, wenn – wie in den meisten Waldorfschulen – ab der ersten Klasse gleich zwei fremde Sprachen gelernt werden sollen, und es bedarf der pädagogischen Methoden, um über die Kindheit hinaus und bis ins Jugendalter die individuellen Entwicklungsbedürfnisse und die Sozialprozesse

der Lerngemeinschaft gerade auch im Fremdsprachenunterricht förderlich zu begleiten. Nur dann kann es gelingen, „Mehrsprachigkeit als Chance zu begreifen, in mehrere Sprachen hineinzuwachsen und sich damit ein reicheres, umfassenderes Wirklichkeitsverständnis zu erschließen“ (Brater et al. 2007, S. 124).

Aber im 21. Jahrhundert bahnt sich durch die weltweiten Flucht- und Migrationsbewegungen über die Mehrsprachigkeit hinaus eine neue sprach- und kulturschöpferische Form an. Die Vermischungen und Überlagerungen traditioneller und aus den Heimatorten mitgebrachter Sprach- und Kulturelemente mit jenen des neuen Lebensorts führen zu unerwarteten Neuschöpfungen der Sprach-, Denk- und Lebensweisen. Dieser Prozess vollzog sich als sogenannte Kreolisierung auf den karibischen Inseln, wo durch die wechselseitigen Vermischungen der Kulturen und Sprachen der indigenen Bevölkerung, der eingewanderten Europäer und der versklavten Afrikaner*innen das Kreolische entstand. Diese neue Sprache erscheint insofern für das Erlernen anderer und fremder Sprachen wie ein Entwurf für die Zukunft, in der sich die Identitäten der Menschen „nicht mehr aus einer einzigen Wurzel“ (Glissant 2013, S. 19) bzw. der Herkunft speisen, sondern explizit aus den Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen Menschen.

3 Durch Sprachen (innere) Grenzen erweitern und Persönlichkeit entwickeln

Jede Sprache hat ihre ganz eigenen Herausforderungen, sei es die Komplexität ihrer Grammatik, der Reichtum ihres Vokabulars oder die besondere Hürde, die eine andere Schrift, zum Beispiel im Russisch-Kyrillischen oder Chinesischen, darstellt. Noch viel bedeutsamer sind ihre immanenten Qualitäten, die nur unzureichend beschrieben werden können, die sich aber in Bildern, Ausdrucksformen und Gesten, in Erzählungen und Mythen der sie sprechenden Menschen widerspiegeln. Anne Wolf weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass wir durch das Lernen fremder Sprachen nicht nur *die Anderen* besser kennenlernen, sondern vor allem uns selbst: „Wenn wir uns auf die neue Sprache einlassen, so entdecken wir eine neue Welt, die in uns Resonanz findet; und vielleicht vertiefen wir uns so umfassend, dass wir sie uns ganz zu eigen machen können und die bisherigen Grenzen unserer Persönlichkeit und Ausdrucksmöglichkeiten in befreiender Weise erweitern“ (Wolf in diesem Band). Unsere Herkunftssprache und Umgebungskultur geben Sicherheit, wirken aber auch einengend: „Das Prinzip des Ausgleichs der Muttersprache durch Fremdsprachen, der notwendig ist, weil sehr früh das Menschheitliche im Kind durch das Leben in einer besonderen Volksgemeinschaft spezialisiert wird, ist das große Motiv für das Lernen der Fremdsprachen in der Waldorfschule“ (Denjean 2000, S. 27). Darin liegt der wesentliche Grund, warum an Waldorfschulen üblicherweise zwei Fremdsprachen ab der ersten Klasse parallel unterrichtet werden (Kiersch 1992, S. 65) und – je nach den

geografischen und kulturellen Bedingungen und dem Konzept der jeweiligen Schule – in den höheren Klassen ggf. weitere Sprachen angeboten werden.

4 Fremdsprachen für alle Kinder

Zwei ihm fremde Sprachen soll jedes Kind ab der ersten Klasse lernen, unabhängig von seiner Begabung und dem von den Eltern oft schon zu diesem frühen Zeitpunkt anvisierten Schulabschluss. Dieses Konzept geht auf Rudolf Steiner zurück, der 1919 bei der Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart das Anliegen vertrat, „Kinder und Jugendliche zu Weltbürgern zu erziehen“ (Riegler 2013, S. 114). Als *die Anderen* werden oftmals nicht nur Menschen anderer Länder, Kulturen und Sprachen wahrgenommen, sondern alle, die, in welcher Form auch immer, als *anders* wahrgenommen werden. Dazu gehören Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. sogenannten Behinderungen, die mit ihren Rechten, Bedürfnissen und Wünschen zumindest in unserer westlichen Kultur endlich stärker ins Bewusstsein gerückt sind. So gewinnt das Thema Inklusion auch an Waldorfschulen an Bedeutung (Barth 2020). Wie Ulrike Barth ausführt, geht es dabei nicht um eine an vielen Waldorfschulen schon seit Jahrzehnten praktizierte Art der Integration *einzelner* Kinder, sondern um nicht weniger als einen Systemwandel, und dieser ist „nicht mit dem zu gestalten, was immer schon da war“ (Barth in diesem Band). Grundlegend neue Ideen sind gefordert, um Inklusion im weitesten Sinne zu ermöglichen. Das beinhaltet auch, die ethnische Zugehörigkeit und den sozioökonomischen Hintergrund zu berücksichtigen. Einen wichtigen Platz nimmt dabei das künstlerische Arbeiten im Fremdsprachenunterricht ein.

5 Sprachen lernen mit Kunst – Sprachen lehren als Kunst

An Waldorfschulen hat das künstlerische Arbeiten traditionell einen hohen Stellenwert, das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. Es würde den Rahmen dieser Einleitung sprengen, umfassend darauf einzugehen, viel wurde bereits dazu geschrieben (u. a. Lutzker & Jaffke 2013; Lutzker 2022). Eine Ausgabe der Zeitschrift *Scenario* widmete sich 2022 ausschließlich diesem Thema (Scenario 2022). Als eines der wichtigsten Grundmotive des Fremdsprachenunterrichts an Waldorfschulen stellt dieser Anspruch auch eine der größten Herausforderungen für die Lehrkräfte dar: Sie müssen sich selbst künstlerisch ausbilden, dafür die eigene Wahrnehmungsfähigkeit schulen und sich für die „Qualitäten von Sprache, Musik und Bewegung“ sensibilisieren, um innere und äußere Beweglichkeit sowie künstlerische Ausdrucksfähigkeit auszubilden (Loebell 2017, S. 68). Eine der Kunstformen, die sich dabei als sehr wertvoll erweist, gerade wenn es um

die innere und äußere Beweglichkeit geht, stellt das Theater Clowning dar. Ihm widmet Catherine Bryden einen ganzen Beitrag in diesem Band.

Erst im Anschluss an diese Selbstschulung können Fremdsprachenlehrkräfte ihrerseits künstlerische Elemente gewinnbringend in ihrem Unterricht einsetzen. Wenn auch idealerweise *alle alles* können sollten, dürfen auch Schwerpunkte nach eigenen Neigungen und Talenten gesetzt werden: Ermöglicht das szenische Spiel einer Lehrkraft den Zugang zur künstlerischen Arbeit im Fremdsprachenunterricht, so ist es für eine andere vielleicht die Gedichtrezitation, und eine dritte nähert sich ihr durch die Musik (vokal und/oder instrumental).

6 Sprachen lernen ohne rigiden Lehrplan – Chance und Herausforderung

In Hinblick auf den Lehrplan werden den Fremdsprachen an Waldorfschulen große Freiheiten eingeräumt. Es gibt wenige konkrete Vorgaben, denn viel wichtiger als das *Was* und *Wann* im Fremdsprachenunterricht ist die Frage nach dem *Wie*. Selbst der 1995 zuerst erschienene Lehrplan von Tobias Richter (2019, 5. Auflage) kann eher als Orientierung und Empfehlung verstanden werden (Steinwachs 2019, S. 163 ff.). Bei den sehr heterogenen Klassen an Waldorfschulen gibt es große Diskrepanzen innerhalb einzelner Klassen sowie zwischen den (Parallel-) Klassen. Über die Inhalte und den richtigen Zeitpunkt dafür entscheiden also die individuelle Klassensituation und die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen, eine insbesondere für neue Lehrkräfte sehr herausfordernde Situation, denn es gibt keine Patentrezepte: „Die Grundlage des Waldorf-Lehrplans bildet die genaue Beobachtung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im jeweiligen Schulalter“ (Riegler 2013, S. 111).

7 Weitere Motive des Fremdsprachenunterrichts

Betrachten wir das *Wie* des Fremdsprachenunterrichts, so kristallisieren sich einige grundlegende Motive heraus, die hier nur kurz angerissen werden können. Vieles findet sich, je nach Klassenstufe und inhaltlichem Schwerpunkt, detailliert in den Beiträgen dieses Bandes.

Die Kernkompetenzen Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen werden im Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen in dieser Reihenfolge eingeführt, wobei das Schreiben unbedingt dem Lesen vorausgehen soll bzw. sich Letzteres aus Ersterem heraus entwickelt. Allerdings wird das Schreiben in den fremden Sprachen möglichst spät, am Ende der dritten oder zu Beginn der vierten Klasse eingeführt, erst wenn die Kinder das Schreiben in der deutschen Sprache sicher erlernt haben (Steiner 1919/1975, S. 77). Wie diese Einführung gelingen kann,

zeigen Jessica Gube und Miriam Möller in ihren Beiträgen in diesem Band. Bis zur dritten Klasse wird ausschließlich mündlich gearbeitet: Sprüche, Reime, kleine Dialoge, Spiele, Lieder und das Erzählen von Geschichten bestimmen den Unterricht.

Dabei folgen die Unterrichtsstunden dem immer gleichen Grundaufbau: Auf eine *rhythmische Phase* zu Anfang der Stunde folgt die *Arbeitsphase*, den Abschluss bildet die *Erzählphase*, in der die Lehrkraft den Kindern eine Geschichte bzw. Teile einer Geschichte auswendig erzählt. Alle drei Phasen haben ihre eigene pädagogische Zielsetzung: Die rhythmische Phase bringt die Schüler*innen sprachlich und körperlich in Bewegung, in der Arbeitsphase steht der Denkprozess im Mittelpunkt, in der Erzählphase werden Phantasie und Neugier angeregt; dementsprechend zeigt Stephanie Skiff-Bade auf, wie ein ganzheitlicher Ansatz den Fähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen Raum gibt. Dabei stärkt die aktive Tätigkeit – und hier insbesondere das bewusste Wiederholen – nach dem Verständnis der Waldorfpädagogik den Willensimpuls und die Entschlussfähigkeit der Heranwachsenden (Steiner 1919/1992, S. 75).

8 Sprachen lernen mit Literatur

Ab der Mittelstufe gewinnt das Lesen literarischer Texte an Bedeutung, denn Waldorfschulen verzichten im Fremdsprachenunterricht idealerweise auf die Verwendung von Lehrwerken, auch das ist Freiheit und Herausforderung zugleich, trägt aber maßgeblich dazu bei, Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen:

„Im Laufe der Mittel- und Oberstufe können wir [...] allmählich dazu übergehen, im Fremdsprachenunterricht Lektüren zu lesen und Themen zu behandeln, die junge Menschen als persönlich wichtig und relevant erleben. In der Oberstufe begegnen die Jugendlichen durch anspruchsvolle Texte und Medien reichhaltigen Sprachbildern und vielfältigen Ideen. Nicht allein die Sprachkompetenz steht im Mittelpunkt“ (Denjean et al. 2016).

Das Fundament dafür wird bereits in der Unterstufe durch das Erzählen von Geschichten gelegt. Mechthild Hesse setzt ihr Plädoyer für den Unterricht anhand von literarischen Texten gleich an den Anfang ihres Beitrags. Hesse wie auch Gilberte Dietzel und Natalia Plotkina zeigen für ihre jeweilige Sprache auf, wie diese Arbeit konkret aussehen kann.

Ob der Unterricht anhand von literarischen Texten im Sinne der Kompetenzerweiterung der Schüler*innen gelingen und von diesen als sinnvoll und bereichernd erlebt werden kann, steht und fällt mit der Wahl der geeigneten Lektüre sowie mit der Vorbereitung des eigentlichen Leseprozesses. Unterstützt

die Lehrkraft der Unterstufe ihre Erzählungen mit Gestik und Mimik, ggf. auch mit kleinen Requisiten (Handpuppen o. Ä.), so geschieht dies in der Mittelstufe mit sprachlichen Mitteln, dem *Vorerzählen* des zu lesenden Abschnitts (Denjean 2000, S. 74; Gube in diesem Band) oder die Vorbereitung durch das Gespräch in der Klasse. Die Lehrkraft vermittelt damit die „notwendigen Bilder, Begriffe und sprachlichen Ausdrucksformen“ (Kiersch 1992, S. 77), die ein erstes, mehr gefühlsmäßiges Verständnis ermöglichen:

„Ein ästhetischer Schwebезustand [...] ein Zustand der Seele, der sich einstellt, wenn vereinzelte Bilder, Wörter und Redewendungen deutlich und für das persönliche Empfinden fühlbar geworden, aber noch nicht zum geschlossenen Begriffszusammenhang geordnet sind. Das Kind weiß dann, auf welche Feinheiten zu achten sein wird, und hat Gelegenheit gehabt, schon im Vorgriff Freude, Trauer, Begeisterung, Abscheu, Zuneigung, Ablehnung, die ganze Fülle seiner Stimmungen daran zu entfalten, aber das Ganze bleibt offen. Es klärt sich erst, und auch dann nicht endgültig und abschließend, im unmittelbaren ‚Genuß‘ des Lesens. Daraus ergibt sich das von den heute üblichen Methoden einer wissenschaftsorientierten Textauslegung so auffallend abweichende Verfahren einer – wie wir vielleicht sagen dürfen – *vorausgehenden* Interpretation“ (ebd.).

Dieser Ansatz birgt für die Fremdsprachenlehrkräfte erhebliche Herausforderungen: den Spannungsbogen zu halten (damit sich gerade die lernstärkeren Schüler*innen nicht langweilen) und, zu einem späteren Zeitpunkt, das Vertiefen und Festigen des Aufgenommenen durch geeignete Übungen zu ermöglichen. Deshalb stößt das Vorerzählen insbesondere bei neuen Waldorf-Fremdsprachenlehrkräften häufig auf Kritik und Unverständnis. Doch kann die „Vorkenntnis der Aussage“ dazu führen, dass sich „die Fremdsprache entwickelt [...] von einer Trennwand zu einem Universum, in das einzutauchen Spaß macht“ (Denjean 2000, S. 74). Gerade für die lernschwächeren Schüler*innen ist es eine unverzichtbare Hilfe, um nicht die Motivation und den Anschluss zu verlieren. Es geht auch nicht darum, unbedingt alles schon vor dem Lesen preiszugeben, sondern vielmehr darum, ein inneres Bild vor den Augen der Schüler*innen entstehen zu lassen, das atmosphärisch den Weg zum Textverständnis und zum Lesegenuss ebnet.

Zu welchem Zeitpunkt das eigentliche Vorerzählen durch andere, lehrer- oder schülergelenkte Vorgehensweisen ergänzt oder abgelöst werden kann, liegt im Ermessen der Lehrkraft. Viele Ideen dazu finden sich im Beitrag von Mechthild Hesse. Kenntnisse aus dem Bereich des sogenannten Scaffolding, einer auf Kommunikation und Handlung basierenden Unterrichtsmethode (Gibbons 2015), können ebenfalls hilfreich sein.

9 Sprachen lernen als ganzheitlicher Prozess. Fazit

Zum waldorfpädagogischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht sind in den letzten Jahrzehnten eine Reihe grundlegender Werke erschienen (Kiersch 1992; Kiersch et al. 2017; Denjean 2000; Jaffke & Maier 1997; Jaffke 2021; Templeton 2010 und 2020; Sievers 2017). Dabei steht der heute in verschiedenen Kontexten oftmals inflationär bemühte Begriff „ganzheitlich“ bereits in einigen Titeln bzw. Untertiteln (Kiersch 1992; Sievers 2017). Wie aber lässt sich dieser ganzheitliche Ansatz konkret verwirklichen?

Die Autorinnen dieses Bandes zeigen, wie lebendiger, altersgemäßer, den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechender Fremdsprachenunterricht aussehen kann bzw. welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Anita Pfau stellt in ihrem Beitrag dar, wie im Fremdsprachenunterricht spielerisch, motivierend, auf multisensorische (insbesondere bei Bewegungsspielen) und die Klassengemeinschaft stärkende Weise gelernt werden kann. Und die Arbeit an und mit Medien ist ebenfalls ein wichtiger Teil des schüler- und zeitgemäßen Unterrichts. Ulrike Sievers veranschaulicht, wie dies gelingen kann.

Zu guter Letzt muss auch bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften angesetzt werden, um den Boden für einen lebendigen Fremdsprachenunterricht zu bereiten. In dem abschließenden Beitrag dieses Buches stellen Ulrike Barth und Angelika Wiehl die von ihnen entwickelte phänomenologische Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten vor. Sie zeigen, wie diese entstehen und welche Möglichkeiten sie bieten, um Kinder und ihre Bedürfnisse zu verstehen sowie die eigene Haltung und das pädagogische Handeln zu reflektieren. Diese Vorgehensweise setzt die Kooperation im Kollegium voraus, geht aber deutlich über den Austausch in Form von Gesprächen, Konferenzen und Arbeitsmaterialien hinaus: „Bietet sich die Möglichkeit, als wahrnehmende und beobachtende (wenn möglich nicht in pädagogische oder unterrichtliche Aufgaben eingebundene) Person im Unterricht dabei zu sein, erschließen sich Momente, die für Wahrnehmungsvignetten geeignet sind“ (Barth & Wiehl in diesem Band). Hier zeigt sich, wie wertvoll das Hospitieren im Unterricht von Kolleg*innen ist. Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen könnte es bedeuten: Geben der Lehrkraft die Fähigkeiten und Verhaltensweisen eines Kindes im Englischunterricht Rätsel auf, macht es viel Sinn, beispielsweise im Französisch-, Spanisch- oder Russischunterricht zu hospitieren, das Kind zu beobachten und den beschriebenen Weg zu gehen. Das darf gerne als Anregung für die Arbeit in den Klassenkonferenzen verstanden werden.

Teil I

Rhythmische und kommunikative Elemente im Fremdsprachenunterricht

In einer Fremdsprache zu Hause sein

Erfahrungsbericht aus dem Spanischunterricht an Waldorfschulen

Anne Wolf

1 Einleitung

Alle Menschen, die sich heute beruflich der pädagogischen Begleitung von Kindern oder Jugendlichen in der Schule zuwenden, also Lehrer*innen werden und sein wollen, dürfen auf vielfältige Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zählen. Auch können sie schriftliche Anregungen wie Lehrwerke oder Aufgabensammlungen zum Selbststudium nutzen. Pädagogische und didaktische Literatur gibt es meterweise, darunter viele hilfreiche Publikationen. Dennoch ist manchmal zu erleben, dass junge Kolleg*innen etwas rat- und hilflos vor der Fülle der Angebote stehen und sich fragen, ob und wie sie den Anforderungen wohl jemals gerecht werden können.

Die inneren Fragen sind sicher berechtigt. Wir wollen den Unterricht für die uns anvertrauten jungen Menschen so vorbereiten und gestalten, dass er sie in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt und ihnen verlässliche Kenntnisse vermittelt. Das ist eine große Aufgabe, der wir uns verantwortungsbewusst und gründlich, aber auch ohne übermäßige Sorgen nähern möchten. Damit das gelingt, dürfen wir uns – neben allen fachlichen und anthropologischen Aspekten natürlich – ein paar grundsätzliche Voraussetzungen bewusst machen: Wozu dient Sprache? Warum wollen Menschen Fremdsprachen lernen? Welche innere Haltung, welches alltägliche Verhalten gegenüber der Sprache und Kultur, die wir unterrichten, pflegen wir als Lehrer*innen? Diesen Fragen widmet sich der folgende Text und gibt anschließend exemplarisch aus Praxiserfahrungen einen Einblick auf einen Teilbereich des Sprachunterrichts: Wie können wir die Schüler*innen zum Sprechen in der Fremdsprache anregen?

2 Verstehen und verstanden werden

Fremdsprachen stehen in unserer vernetzten Welt hoch im Kurs. Heutzutage werden sie organisiert gelehrt, geprüft, zertifiziert; sie gehören wie Auslandsaufenthalte zu einem aussagekräftigen Lebenslauf. Manch eine*r vergisst darüber, wozu die Kenntnisse verschiedener Sprachen eigentlich dienen: natürlich dem Austausch zwischen Menschen. Und so war das schon immer. Nomadische Gruppen begegneten einander und einigten sich über Jagdgründe und Lagerplätze; sesshafte Gemeinschaften begannen, Handel zu treiben, über immer weitere Entfernungen hinweg; Eroberer zogen in die Welt; Gelehrte machten sich auf lange Reisen; kriegführende Völker nahmen Gefangene mit in ihre Heimat; Menschen wurden versklavt und verschifft. Trotz der Heterogenität der angeführten Beispiele bestand in all diesen Situationen die Notwendigkeit, sich miteinander zu verständigen.

Dazu gehören Hinsehen und Zuhören. Wenn wir andere Menschen verstehen wollen, dann müssen wir selbst zunächst still und aufmerksam sein. Dann werden wir wahrnehmen, wie sich ihre Ausdrucksweise anfühlt und welche Gesten das Gesagte begleiten; auch ohne Kenntnis der Worte wissen wir, wie der emotionale Gehalt einer Aussage zu bewerten ist. Begegnen uns weitere Sprecher*innen derselben, uns fremden Sprache, so können wir einschätzen, welche Gemeinsamkeiten bezüglich des seelischen Gehalts von Mimik, Gestik und gesprochener Sprache die Angehörigen dieser Gruppe möglicherweise auszeichnen und wann wir es mit individueller Stimmung und Ausdrucksweise zu tun haben. Wir bemerken, dass die Sprecher*innen einer anderen Sprache, deren Leben wahrscheinlich auch von anderen Gewohnheiten geprägt ist als unseres, sich als Einzelne und als Gruppe von uns unterscheiden; und wir bemerken auch, was wir mit ihnen gemeinsam haben. Wenn wir uns auf eine neue Sprache einlassen, so entdecken wir eine neue Welt, die in uns eine Resonanz findet. Vielleicht vertiefen wir uns so umfassend in dieses Neue, dass wir es uns ganz zu eigen machen und sich dadurch die bisherigen Grenzen unserer Persönlichkeit und Ausdrucksmöglichkeiten in befreiender Weise erweitern.

Das geht nur dann, wenn echte Begegnungen möglich sind. Die Schriftsprache kann man studieren, Konjugationstabellen auswendig lernen, Vokabeln üben. All das darf, kann und muss zu einem späteren Zeitpunkt Teil der Lernprozesse sein, sofern die Verhältnisse, beispielsweise in einer Schule, es erlauben und verlangen. Aber der Anfang ist ein anderer. Als Menschen interessieren wir uns vor allem für andere Menschen. Wir wollen sie verstehen; ihnen wollen wir uns mitteilen; von ihnen wollen wir lernen. Und das erfordert zunächst das lebendige, gesprochene Wort – egal, in welcher Sprache.

3 In der „fremden“ Sprache zu Hause sein und Brücken bauen

An Waldorfschulen werden zwei Fremdsprachen ab der ersten Klasse angeboten. Nachahmend tauchen die Kinder in fremde Klänge, Spiele, Geschichten ein. Sie sprechen nach, was sie hören. Sie spielen, was sie sagen. Sie erleben das Wesen und die Struktur gleich zweier Sprachen, die sie sich mehr und mehr aneignen. Später kommen die geschriebenen und gelesenen Worte hinzu, wird die Ausdrucksweise eigenständiger, erwacht das Bewusstsein für die grammatikalischen Regeln, verfeinert sich der persönliche Stil. Die Kinder und Jugendlichen wachsen mit zwei ihnen zunächst fremden Sprachen auf und letztlich in zwei eigene Sprachen hinein.

Was bedeutet das für uns als Fremdsprachenlehrer*innen?

Es bleibt uns nichts anderes übrig, als wirklich ganz in der Fremdsprache zu Hause zu sein – und zwar mit Freude und Interesse. Nicht jede*r hat die Möglichkeit, Jahre in Spanien, Peru oder Äquatorialguinea zu verbringen (wer Englisch, Französisch, Russisch oder Mandarin unterrichtet, möge sich passende geographische Bezüge denken). Aber wir sind irgendwann dort gewesen, wo jene Sprache, die wir den Kindern und Jugendlichen nahebringen möchten, die Alltagssprache ist. Wir haben Gewohnheiten beobachtet, Gesten verstanden, das Leben in einer anderen Kultur eine Weile geteilt und uns mit großer Selbstverständlichkeit in Worten ausgedrückt, die uns irgendwann einmal fremd gewesen waren. Die Unsicherheit, die wir als Anfänger*innen in der ersten, fünften oder neunten Klasse vielleicht selbst empfunden haben, ist hoffentlich schon lange vorbei. In Situationen, in denen wir früher nach Worten suchten, können wir uns heute über komplexe Themen mühelos unterhalten, und wir verstehen die subtilen Nuancen in Gesichtsausdruck, Bewegung und Wortwahl sowie den Inhalt der Beiträge unserer Gesprächspartner*innen. Wieder zu Hause, lesen wir Romane, Gedichte, Landeskundliches, Biografien, Zeitungsartikel, Werke über Kunst, Geschichte und Kultur auf Spanisch. Wir hören traditionelle wie topaktuelle Musik und interessieren uns für das gegenwärtige politische und gesellschaftliche Geschehen. Wir nehmen intensiv Anteil an den Ereignissen in jenen Ländern, die unsere Schüler*innen noch nicht so gut kennen wie wir. Unser Interesse wird vielleicht keine große inhaltliche Relevanz für unseren Unterricht entfalten, aber den Hintergrund für die Spanischstunden bilden. Es geht um eine tiefe Verbundenheit mit den anderen Kulturen, in denen unsere Unterrichtssprache lebt; nicht um angelesene, theoretische, sondern von uns selbst als Persönlichkeiten authentisch vertretene Kenntnisse.

Für die Dauer der 45 oder 90 Minuten, in denen wir mit jungen Menschen an sprachlichen und inhaltlichen Fragen arbeiten, sind wir die Brücke in eine andere Welt, die sie sich erst erschließen. Wenn wir das Spanische lieben, uns auskennen

in vielen kulturellen Fragen und unsere eigene Begeisterung in jede Unterrichtsstunde mitbringen, dann können wir die Schüler*innen auf einen spannenden gemeinsamen Lernweg mitnehmen. Manche Fremdsprachenlehrer*innen haben das Spanische als Muttersprache erworben. Es fällt ihnen daher leicht, sich den Schüler*innen als authentische Vorbilder für das Erlernen der Sprache zu zeigen. Es besteht aber die Herausforderung, als Nicht-Muttersprachler*in der deutschen Sprache diese sowie viele „deutsche“ Gewohnheiten gut genug zu kennen, um sprachliche Schwierigkeiten oder fundamentale kulturelle Unterschiede für die deutschsprachigen Lernenden so aufzubereiten, dass ihnen das Verständnis erleichtert wird.

Wenn Fremdsprachenlehrer*innen ihre Aufgabe so verstehen, dann bleiben sie immer Lernende – nach Feierabend, am Wochenende, in den Ferien und selbstverständlich in jedem Moment, in dem sie den Schüler*innen begegnen. Sie nehmen aufmerksam wahr, was Kinder und Jugendliche brauchen, damit sie sich mit dem Spanischen verbinden können. Es ist gut, wenn Lehrkräfte regelmäßig weiter lernen und arbeiten, selbst wenn es zeitintensiv und manchmal unbequem sein mag. Schließlich erwarten sie von den jungen Menschen auch nichts anderes. Diese nehmen wahr, ob ihre Lehrer*innen sich ernsthaft und mit Verständnis für ihre Schüler*innen als Persönlichkeiten auf den Unterricht vorbereiten. Wenn einfach nur ein vorgefertigtes Programm abgespult wird, entgeht das den jungen Lernenden nicht. Sie quittieren es mit Müdigkeit, Zerstreutheit und Desinteresse.

Der Umgang mit sprachlichen und inhaltlichen Fragen birgt die Möglichkeit, sich einer Gruppe und Situation gemäß zu entwickeln. Lehrer*innen haben beides im Blick. Sie wissen um die altersgemäßen und entwicklungsbedingten Notwendigkeiten der Schüler*innen und sorgen dafür, dass ihnen angemessene Inhalte und Aufgaben für ihre persönliche Entwicklung angeboten werden. Sie wissen auch, was ihre Schüler*innen in der fremden Sprache ausdrücken und verstehen können und geben ihnen Gelegenheit, ihre Fähigkeiten einzusetzen, zu zeigen und zu erweitern.

Dafür gibt es keine Patentrezepte. Wir kommen nicht umhin, nachzudenken und jeden Unterricht angemessen vorzubereiten – in dem Bewusstsein, dass er sich vielleicht trotzdem völlig anders entwickelt als geplant, etwa weil das Wetter Unerwartetes mit sich bringt oder weil es einen aktuellen Vorfall in der Klasse gibt, der im Fremdsprachenunterricht plötzlich alle beschäftigt und bewältigt werden muss. In solchen Situationen sind wir als Sprachlehrer*innen außerordentlich privilegiert. Denn es geht uns ja um Verständigung, die wir in der Fremdsprache auch leisten können. Zumindest in einem Teil der gemeinsamen Unterrichtszeit können wir Aktuelles aufgreifen, das die jungen Menschen andernfalls sehr ablenken würde. Wir können gemäß der gegebenen Situation jene Ausdrücke und Formen benutzen, vermitteln oder üben, die Schüler*innen genau für dieses Gespräch über besondere, unerwartete Anliegen brauchen. Wir dürfen neben aller Planung auch flexibel sein, denn die Entscheidung über die Inhalte

Lebendiger Französischunterricht in der Unterstufe

Jessica Gube

1 Einleitung – Zielsetzung und Überblick

Der Fremdsprachenunterricht in den ersten Waldorfschuljahren ist darauf ausgelegt, Kindern einen unmittelbaren und natürlichen Zugang zu einer neuen Sprache zu ermöglichen, der sich ähnlich vollzieht wie der unbewusste Erwerb der Muttersprache im frühen Kindesalter oder auch im Lebensalltag einer fremden Kultur. Im vorliegenden Beitrag wird besprochen, wie dies im Unterstufenunterricht der Waldorfschule praktisch umgesetzt werden kann. Nach einem Überblick über grundlegende Aspekte werden angelehnt an jede Klassenstufe praxisorientierte Einblicke in die Unterrichtswirklichkeit gegeben, ausgehend von der langjährigen Erfahrung der Verfasserin. Dabei wird auch verdeutlicht, wie Lehrplaninhalte des Hauptunterrichtes mit dem Fremdsprachenunterricht verknüpft werden können. Mögliche Unterrichtsabläufe werden beispielhaft aufgezeigt, ebenso wird die Situation der Fremdsprachenlehrer*innen sowie der Fremdsprachenunterricht im Kontext der gesamten Schule betrachtet. Zum Schluss erfolgt ein kleiner Ausblick auf die Mittelstufe. Ausgehend von den angegebenen Beispielen ist der Beitrag als Anregung zur eigenen Unterrichtsgestaltung gedacht.

Als Leitmotiv für die ersten vier Schuljahre kann „Erleben und Nachahmen“ benannt werden (Richter 2019, S. 170 f.). Durch dieses Motiv ist eine Einheit gegeben, die jedoch differenziert zu betrachten ist. Thematische und entwicklungspsychologische Aspekte (Glöckler 2020) zu den einzelnen Schuljahren werden im Folgenden genauer beschrieben. Dabei werden die Lernziele für jedes Schuljahr nur angedeutet, da die Unterstufe immer auch als Ganzes betrachtet werden sollte. Wenn in einem Schuljahr bestimmte Themen nicht behandelt worden sind, können sie im Jahr darauf auf etwas andere Weise eingebracht werden. Ein Überblick zu den möglichen Inhalten und Lernzielen der gesamten Unterstufe findet sich im Abschnitt 9.

2 Spracherwerb in Muttersprache und Fremdsprache

Wenn man fragt, wie sich der Spracherwerb in der Muttersprache bei einem kleinen Kind vollzieht, stellt man fest, dass dies ein ganzheitlicher Prozess ist, der den ganzen Menschen mit seinen körperlichen, seelischen und kognitiven Aspekten einbezieht. Das Kind lebt umgeben von sprechenden Menschen und wächst ganz selbstverständlich in die Muttersprache hinein. Aus der Flut der Wörter und Sätze werden nach und nach *Verständnis-Inseln* gebildet, die in den ersten Lebensjahren rasch zu *weiten Landschaften* werden, in denen das Kind sich immer aktiver bewegt. Im ersten Lebensjahr kann das Kind noch nicht sprechen; Sprache wird vor allem gehört und erlebt. Trotzdem bleibt es dabei nicht passiv. „Der Säugling reagiert deutlich auf gesprochene Sprache, Ton, Geste und Bewegung als Ganzes“ (Lutzker 2017, S. 234). In den folgenden Jahren erreicht die aktive Sprachfähigkeit des Kindes neben dem stetig wachsenden passiven Sprachverständnis ein komplexes Niveau – und das ganz ohne explizit Vokabeln und Grammatik zu lernen, sondern aus dem *Schwimmen im Meer* der umgebenden Muttersprache heraus. Diese Metaphern sind Bilder dafür, dass Sprache dabei nicht als getrennt vom Leben erlebt, sondern mit Personen, Handlungen und Erlebnissen verbunden wahrgenommen wird; Sprache ist mit dem ganzen Leben verbunden. Diese „Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang“ (Lutzker 2017) beinhaltet weit mehr als die Aufnahme der Laute und ihrer Bedeutung: „Lange bevor Worte lautlich (geschweige denn inhaltlich) als Worte wahrgenommen werden, reagiert das Kind auf Intonations- und Bewegungsmuster und ahmt sie nach. [...] Ganze linguistisch-kinesische, lautliche und kinesische Verhaltensmodi werden vom Kind gelernt, *bevor und während* es sprechen lernt“ (ebd., S. 235). Mit dem Eintritt in das Schulalter erfassen die Kinder den Kosmos der mündlichen Sprache durch die Kulturtechniken Lesen und Schreiben noch einmal ganz neu (Lievegoed 1976/2016; Patzlaff 2012).

In den ersten Waldorfschuljahren wird versucht, ähnlich wie oben für die Muttersprache geschildert, auch den Fremdsprachenerwerb durch den Prozess der Immersion, also durch das Eintauchen in ein *Sprachbad*, zu ermöglichen. Dabei macht man sich zunutze, dass bis zum Alter von etwa neun Jahren Kinder noch stark in der Nachahmung leben und oft wenig Scheu haben mitzumachen und auszuprobieren, handelnd ebenso wie verbal (Kiersch et al. 2016, S. 46f.). Ab dem zehnten Lebensjahr, wenn die Nachahmungskräfte den Lernprozess weniger dominieren als zuvor (Wiehl 2019, S. 51 ff.; 2020, S. 70 ff.) und in der Muttersprache der Erstlese- und Schreibprozess vollzogen ist, werden die Kinder behutsam an das fremdsprachliche Lesen und Schreiben herangeführt.

In den ersten drei Schuljahren findet der Fremdsprachenunterricht rein mündlich und weitgehend einsprachig statt. Es wird in altersgerechter Sprache und in ganzen Sätzen mit den Kindern gesprochen. Sprache wird im Klassenraum mit kleinen Handlungen verknüpft, es werden Geschichten erzählt und gespielt,

gesungen, Bilder betrachtet, kleine Objekte und Utensilien zu Spielen und Aktivitäten eingesetzt. In Vers, Reim und Rhythmus wird über das Mitmachen eine selbstverständliche, freudige Begegnung mit der Fremdsprache herbeigeführt. Dabei kommt der motorische Aspekt nicht zu kurz, da auch über die Bewegung das Sprachgedächtnis erreicht wird (Jaffke & Maier 1997, S. 32 f.). In der Sprache handeln, diese hören, in der Verknüpfung mit dem Objekt sehen, sprechend auf der Zunge schmecken und am eigenen Leibe erleben, wie sich die Fremdsprache anfühlt: Die sinnlich-sensorische Wahrnehmung wird mit der Sprache verknüpft, erweckt den Sprachsinn (Lutzker 2017) und transportiert dabei wie selbstverständlich eine ganze Kultur. Traditionelle Kinderlieder, -reime und -geschichten aus der Zielsprache bilden dafür die Basis. Dabei kann unmerklich auch Toleranz für Fremdes geübt werden und neben der Fähigkeit, in einer Fremdsprache kommunizieren zu lernen, letztlich ein Stück Weltbürgertum herangebildet und „Grenzen überwunden“ werden (von Winterfeldt 1992, S. 1228 ff.).

Häufiges Wiederholen in kleinen Variationen, ein verlässlicher, immer ähnlicher Stundenaufbau, gute Gewohnheiten und klare Regeln ebenso wie ein liebevoll-konsequenter Unterrichtston bilden gepaart mit Humor eine Grundstimmung, in der spielerisches Lernen in guter Aufmerksamkeit auf kurzweilige Art vollzogen werden kann. Die sogenannte „relaxed alertness“, entspannte Aufmerksamkeit, ist der Lernzustand, den man beim Kind zu erreichen versucht (Caine 1994). Es geht zunächst mehr um ein Global- als um ein Detailverstehen, also nicht darum, dass jedes Wort verstanden wird, sondern darum, dass wie beschrieben *Verständnis-Inseln* und dadurch erste Hypothesen zum Kontext gebildet werden, die Kinder im neuen Kosmos Fuß fassen und sich dort Stück für Stück bewegen lernen lassen (Nieweler 2014, S. 111 f.). Wie auch beim Erwerb der Muttersprache wird nicht simplifiziert und keine Grammatik gesondert herausgezogen, sondern altersgerecht gesprochen. Die poetische Sprache darf dabei auch komplexer sein, da sie stark durch die ihr innewohnende Stimmung und den Gefühlsgehalt lebt (ein Frühlingsgedicht, ein Sommerlied usw.). Die Kinder schließen über das Erleben an die neue Sprache an, bilden erste Urteile bzw. Hypothesen über Zusammenhänge und dadurch *vorläufige* Begriffe, die sich im Laufe der Zeit verändern und erweitern können. Steiner nennt sie „lebendige Begriffe“ (Steiner 1992, S. 139 ff.; Wiehl 2015, S. 219 f.; Wiehl 2022, S. 29 ff.). Ein atmender Unterricht entsteht durch das abwechslungsreiche Tun, in dem Singen, Sprechen, Hören, Rhythmus und Reim, Heiteres und Ernstes, laut und leise, schnell und langsam, chorisches sowie individuelles Sprechen miteinander verwoben werden und ein vielgestaltiges Erfahren der Fremdsprache ermöglichen.

3 Erstes Schuljahr

In den ersten Schuljahreswochen haben viele erste Klassen an Waldorfschulen noch keinen Fachunterricht. Erst nach den Herbstferien setzt der Kanon der Fachunterrichte, Fremdsprachen, Handarbeit, Musik, Eurythmie, Religion und Spielturnen, ein. Die Erstklässler*innen sollen zunächst in der Schule ankommen und mit dem*der Klassenlehrer*in vertraut werden. Denn mit dem Eintritt in die Schule beginnt eine grundlegend neue Lebensphase, die große Veränderungen für die Kinder mit sich bringt. Aus der Familie und familiären Atmosphäre des Kindergartens kommend, in der sich die spielerischen, praktischen und handwerklichen Tätigkeiten mit jenen Phasen des Stillsitzens und Zuhörens kurzweilig abwechseln und das Lernen vorrangig durch sinnlich-sensorische Prozesse geschieht, müssen sie sich an das schulische Lernen gewöhnen, das stärker in emotionalen und kognitiven Aspekten gründet.

Bis zum Durchbruch der bleibenden Zähne „ist das Kind vorwiegend mit dem Ausgestalten seiner physischen Leiblichkeit beschäftigt“ (Kiersch et al. 1992/2016, S. 42). Parallel zu dieser leiblichen Veränderung werden Lernkräfte frei, die vorher so nicht verfügbar sind, sondern für die physische Organbildung benötigt werden (Steiner 1992, S. 133; 1977, S. 19). Mit Erreichen der Schulfähigkeit kann sich ein Kind von den Eltern lösen und sich im Regelfall in einer größeren Gruppe sozial einfügen, eigene Bedürfnisse zurückstellen, seine Aufmerksamkeit über eine gewisse Zeitspanne (ca. 20 Minuten) bündeln, stillsitzen, zuhören und Regeln beachten. Älteren Kindern eines Jahrgangs fällt dies dabei oft etwas leichter als jüngeren, Mädchen oft etwas leichter als Jungen, und schließlich hat jedes Kind seine eigene Disposition. Trotzdem leben die Kinder noch sehr im Augenblick, haben viel Bewegungsenergie und starke Nachahmungskräfte. Die Grundstimmung könnte man als „Noch-Eins-Sein“ mit der Welt bezeichnen: Umgebung und Natur werden als lebendig empfunden, Tiere, Pflanzen, Steine und Sterne sprechen, Zwerge und Elfen sind Realität. Dementsprechend besteht der schuljahresbegleitende Erzählstoff des Hauptunterrichtes aus Märchen und kleinen Geschichten aus der Natur.

Die Haut der Kinder ist wie eine durchlässige Grenze zwischen innen und außen, die Kinder orientieren sich an ihren Sinneseindrücken. Angeregt durch den Musikunterricht spricht man auch von „Quintenstimmung“, da die oft pentatonisch gehaltenen Lieder der ersten Schuljahre um die Quinte kreisen und eine Art schwebende Tonalität um die Quinte herum bilden. Der Grundton liegt noch nicht unten, sondern in der Mitte der Skala, zwischen unten und oben, innen und außen, ähnlich der generellen Grundstimmung der Kinder am Beginn des Schulalters.

Wenn in den ersten Schuljahreswochen der oder die Klassenlehrer*in, der*die jeden Morgen in den beiden ersten Schulstunden epochalen Hauptunterricht erteilt, gute Gewohnheiten für die entstehende Lerngemeinschaft anlegt und das