

# **Hauptzüge des DaF-Unterrichts in der Regelschule und in der Waldorfschule**

Eine exemplarische Fallstudie zum Vergleich der Unterrichtsmethode der  
fünften Klasse an zwei finnischen Schulen

Aino-Maria Myllymäki

Universität Tampere

Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Pro Gradu -Arbeit

April 2013

---

Tampereen yliopisto  
Saksan kieli ja kulttuuri  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

MYLLYMÄKI, AINO-MARIA: Hauptzüge des DaF-Unterrichts in der Regelschule und in der Waldorfschule. Eine exemplarische Fallstudie zum Vergleich der Unterrichtsmethode der fünften Klasse an zwei finnischen Schulen.

Pro gradu -tutkielma, 86 sivua + 1 liitesivu

Kevät 2013

-----

Oheisessa pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan saksan kielen opetuksen pääpiirteitä peruskoulun ja steinerkoulun viidensillä luokilla. Molempien koulujen opetuksen taustalla on yhteinen perusopetuslaki, jonka pohjalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kulloinkin laaditaan. Opetussuunnitelmassa mainitut muutamat poikkeukset kuitenkin antavat steinerkouluille mahdollisuuden noudattaa opetuksessaan steinerpedagogisia periaatteita. Valtakunnallisen ja kaikille kouluille yhteisen opetussuunnitelman lisäksi jokainen koulu laatii oman opetussuunnitelmansa. Tutkielmani tarkoituksena onkin selvittää, minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on havaittavissa opetusmetodeissa näissä kahdessa koulussa, joiden opetuksella on yhteinen perusta mutta jotka noudattavat opetuksessaan erilaista pedagogiikkaa. Tutkimukseen osallistui yksi peruskoulun viides luokka ja yksi steinerkoulun viides luokka ja tutkimusmetodeina toimivat havainnointi ja oppituntien videointi, sekä opettajien kanssa käydyt lyhyet keskustelut.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä toimii konstruktivistinen oppimisteoria ja steinerpedagogiikka. Konstruktivistista oppimisteoriaa voi pitää tämän hetken vallitsevana oppimisteorianana ja siitä löytyy viitteitä myös perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2004). Steinerkoulu sen sijaan on esimerkki Suomessa laajimmalle levinneestä vaihtopedagogiikasta.

Tutkimukseni teoreettisessa osassa käsittelen ensin vaihtopedagogiikan syntyä ja steinerkoulujen asemaa Suomessa. Sen jälkeen esittelen steinerpedagogiikan pääpiirteitä, joilla on merkittävä vaikutus opetuksen kulkuun ja opetusmetodeihin. Lopuksi käsittelen konstruktivismia oppimisteorianana keskittyen erityisesti sen piirteisiin ja mahdollisuuksiin vieraan kielen opetuksessa. Esittelen työssäni lyhyesti myös behavioristisen oppimisteorian pääpiirteet.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelen ensin minkälaisista osista ja sisällöistä molempien koulujen saksan kielen tunnit pääpiirteissään koostuvat. Tutkimustuloksista ilmenee, että erityisesti steinerkoulun saksan kielen tunnit etenevät usein saman kaavan mukaan, vaikka oppitunnin keskeinen sisältö vaihtelee. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen oppitunnin alussa ja lopussa toistuvat ulkoa opetellut lorut ja leikit, joiden avulla opetellaan esimerkiksi numeroita, värejä,

---

verbejä. Peruskoulussa sen sijaan oppikirja määrittelee pitkälti oppituntien kulun ja käsiteltävät aiheet. Toiseksi empiirisessä osassa tarkastellaan, miten vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä molemmissa kouluissa toteutuu. Havainnoinnin perusteella voidaan todeta, että steinerkoulussa opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa esimerkiksi se, että osa oppituntien sisällöistä toteutetaan aina samalla tavalla, jolloin sisällöt ovat oppilaille entuudestaan tuttuja eikä niiden toteutus vaadi tarkempia ohjeita. Peruskoulussa vuorovaikutus on monessa kohtaa monimuotoisempaa, sillä kaikki tehtävänannot ovat oppilaille entuudestaan uusia ja vaativat tarkempaa perehdytystä. Kolmanneksi empiirisessä osassa selvitetään kieliopin opetuksessa käytettäviä opetusmetodeja. Tulosten analysointi osoittaa, että peruskoulussa kieliopin opetus tapahtuu usein oppikirjaa hyödyntäen, kun taas steinerkoulussa kielioppia opetetaan muilla keinoin. Tutkimuksessa esimerkkinä kieliopin opetuksesta, tai sen kertaamisesta, oli verbintaivutus, joka steinerkoulussa tapahtui oppilaille entuudestaan tutun melodian avulla.

Tutkimustulokset osoittavat, että erityisesti oppikirjalla on suuri merkitys oppituntien sisältöihin ja opetusmetodeihin. Peruskoulussa oppitunnit on mahdollista rakentaa oppikirjan ympärille, kun tutkimukseen osallistuneessa steinerkoulussa ei oppikirjoja tällä luokka-asteella ole käytössä.

Avainsanat: kielen oppiminen, saksan kielen opetus, steinerpedagogiikka, konstruktivistinen oppimisteoria

---

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Waldorfschule als Alternative zur Regelschule .....	3
2.1	Das finnische Grundschulgesetz .....	3
2.2	Die Entstehung der Alternativpädagogik .....	5
2.3	Die Geschichte der Waldorfschule.....	6
2.4	Waldorfschulen in Finnland .....	7
2.5	Voraussetzungen für die Lehrer .....	8
3	Waldorfpädagogik.....	9
3.1	Hauptzüge des pädagogischen Denkens .....	10
3.1.1	Rudolf Steiners Jahrsiebt-Begriff .....	10
3.1.2	Bewertung der Schüler.....	11
3.1.3	Rolle der Lehrwerke .....	12
3.1.4	Raumpädagogik .....	13
3.1.5	Rolle der Klassenlehrer.....	13
3.1.6	Hauptfach-Unterricht .....	14
3.2	Der Lehrplan für den DaF-Unterricht .....	14
3.3	Ein Beispiel für eine Fremdsprachenunterrichtseinheit .....	16
3.4	Besonderheiten im DaF-Unterricht in der fünften Klasse.....	17
4	Einflussreiche Lerntheorien im Fremdsprachenunterricht der Regelschule .....	19
4.1	Zum Begriff Behaviorismus.....	19
4.2	Zum Begriff Konstruktivismus .....	20
4.2.1	Zur Entwicklung des konstruktivistischen Denkens.....	21
4.2.2	Wissen und Lernen aus konstruktivistischer Sicht .....	21
4.2.3	Zur konstruktivistischen Pädagogik.....	22
4.2.4	Zur konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik.....	23
4.2.5	Konstruktivismus im finnischen Lehrplan.....	26
4.3	Die Verwendung der konstruktivistischen Prinzipien.....	27
5	Untersuchungsanlage .....	30
5.1	Problemstellung.....	30
5.2	Methoden und Vorgehensweise .....	31

---

5.3	Testgruppen und Durchführung .....	33
6	Analyse .....	35
6.1	Die Makrostrukturen des Unterrichts in der Regelschule und in der Waldorfschule .....	35
6.1.1	Analytischer Kommentar zur Makrostruktur des Unterrichts in der Regelschule .....	36
6.1.2	Analytischer Kommentar zur Makrostruktur des Unterrichts in der Waldorfschule .....	39
6.2	Die Mikrostruktur des Unterrichts .....	42
6.2.1	Allgemeine Interaktionsschemen .....	43
6.2.2	Üben der Grammatik.....	56
6.3	Einfluss der relevanten Lerntheorien bzw. Pädagogik.....	64
6.3.1	Züge der Waldorfpädagogik in der Waldorfschule .....	64
6.3.2	Züge des Konstruktivismus in der Regelschule.....	74
6.4	Zusammenfassender Vergleich und Diskussion der Ergebnisse.....	75
7	Schlusswort und Ausblick.....	82
	Literaturverzeichnis .....	84
	Anlage 1: Persönliche Mitteilung der Snellman-Hochschule per E-mail (vom 8. April 2011) .....	87

# 1 Einleitung

Möglichkeiten und Charakteristika effektiven Unterrichts und erfolgreichen Lernens wurden schon in der Antike diskutiert. Seither gibt es eine Menge von Lerntheorien und Unterrichtsmethoden, die zu verschiedenen Zeiten favorisiert worden sind. In der heutigen Regelschule kann man vor allem den konstruktivistischen und behavioristischen Lerntheorien begegnen. An Waldorfschulen<sup>1</sup> folgt man dagegen den verwandten Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht schon seit fast 100 Jahren (Dahl 1997b, 609).

Die Waldorfpädagogik ist Anfang des letzten Jahrhunderts als Widerspruch gegen die „Alte Schule“ entstanden, die als eher abwechslungslos angesehen werden konnte, und in der sich der Sprachunterricht meistens nur auf Grammatik- und Übersetzungsübungen konzentrierte (Dahl 1997a, 473–474; Kläßen & Skiera 1990, 8). Vor allem wollte man jeden Schüler als Individuum behandeln und das holistische Menschenbild betonen. Die konstruktivistische Lerntheorie dagegen ist als Begriff ziemlich neu: Bis weit in die letzten Jahrzehnte hinein herrschte in den finnischen Schulen die behavioristische Lerntheorie vor. Die behavioristische Lerntheorie wird in dieser Arbeit kurz vorgestellt, weil sie trotz ihrer eher veralteten Denkweise immer noch eine Rolle im Sprachunterricht spielt. In der Analyse wird die behavioristische Lerntheorie jedoch außer Betracht gelassen. Die Behandlung der konstruktivistischen Lerntheorie ist besonders wichtig, da sie heute die vorherrschende Sprachlerntheorie ist und die Grundlage des heutigen finnischen Lernplans bildet. Das ist der Grund dafür, warum gerade die konstruktivistischen Prinzipien in dieser Arbeit erläutert und näher untersucht werden. Die konstruktivistische Sprachlerntheorie bildet den bedeutenden Ausgangspunkt des Vergleichs der beiden Schultypen. Demnach wäre es also in der Analyse zu erwarten, dass der Sprachunterricht an den finnischen Regelschulen nach den Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie erfolgt.

Die Waldorfpädagogik dagegen ist das Beispiel für eine alternative Pädagogik, die in Finnland ziemlich weit verbreitet ist. An der Anzahl der Waldorfschulen in Finnland kann man eigentlich schon ablesen, dass die Waldorfpädagogik die am weitesten

---

<sup>1</sup> In Finnland unter den Namen Steinerschule bzw. Steinerkoulu bekannt.

---

verbreitete Alternativpädagogik in Finnland ist (Ehnqvist 2006, 1, 42). Deswegen ist es relevant, gerade die konstruktivistische Lerntheorie und die Waldorfpädagogik miteinander zu vergleichen. Die vorliegende Arbeit behandelt also die Themen *konstruktivistische Sprachlerntheorie* und *Waldorfpädagogik* und gehört zum Bereich der Didaktik.

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, inwiefern sich die Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht in diesen zwei verschiedenen Schultypen voneinander unterscheiden, bzw. was für Gemeinsamkeiten und Unterschiede im DaF-Unterricht in der Regelschule und in der Waldorfschule vorherrschen. Um dies zu untersuchen, wird den folgenden Fragen nachgegangen: 1. Aus welchen Grobstrukturen bestehen die Interaktionsprozesse zwischen dem Lehrer und den Lernenden, d.h. wie gehen die Lehrer mit ihren Schülern im DaF-Unterricht um? 2. Auf welche unterschiedliche Weise kann den Schülern eine grammatische Regel beigebracht werden, vor allem, wenn kein Lehrwerk zur Verfügung steht? 3. Wie sieht der Unterricht ohne Lehrwerk aus? Zudem wird untersucht, wie sich die Stundenverläufe in den beiden Schultypen voneinander unterscheiden, was es für steinerspezifische Merkmale zu erkennen gibt und letztendlich, ob man in den Unterrichtsstunden Züge von den entsprechenden Theorien erkennen kann? Um diese Fragen zu beantworten, wurde im Herbst 2011 eine empirische Untersuchung in einer Regelschule und in einer Waldorfschule mit Hilfe einer Videoaufnahme durchgeführt. Insgesamt wurden in der Regelschule zwei Unterrichtsstunden aufgenommen, während in der Waldorfschule drei Unterrichtsstunden aufgenommen wurden. In der Analyse werden jedoch hauptsächlich nur die ersten Unterrichtsstunden analysiert, obwohl es auch aus den weiteren Unterrichtsstunden Beispiele gibt. Die Behandlung dieses Themas finde ich wichtig und interessant, weil diese Schulen den gleichen Zielsetzungen folgen, aber sehr unterschiedliche Methoden verwenden, um sie zu erreichen.

Es kann hier erwähnt werden, dass es mehrere Untersuchungen sowohl über die Waldorfschule als auch über die konstruktivistische Lerntheorie gibt. Eine Pro Gradu-Arbeit, die hier genannt werden kann, hat Soile Rantalainen 2006 geschrieben. In ihrer Arbeit betrachtet sie vor allem den lehrbuchlosen Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule. Mir ist jedoch nicht bekannt, dass jemand diese zwei Schulsysteme früher miteinander verglichen hätte.

---

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil werden die relevanten theoretischen Ansätze dargestellt, während im zweiten Teil die empirische Untersuchung behandelt und auf die Forschungsfragen geantwortet wird. Im zweiten Kapitel wird ein Überblick über das finnische Grundschulgesetz gegeben, das die Existenzberechtigung der Waldorfschule bestimmt. In demselben Kapitel wird auch die Entstehung der Alternativpädagogik behandelt und das Thema Waldorfschule näher betrachtet. Zum Schluss des Kapitels werden die Voraussetzungen für eine Lehrtätigkeit an beiden Schulen erläutert. In Kapitel drei gehe ich auf die Waldorfpädagogik ein: Es werden die Hauptzüge des waldorfpädagogischen Denkens erläutert, ein Überblick über den Lehrplan für den DaF-Unterricht gegeben und beispielhaft über den Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule berichtet. Im vierten Kapitel werden die in der heutigen Regelschule vorherrschenden Lerntheorien, und zwar die behavioristische Sprachlerntheorie und die konstruktivistische Sprachlerntheorie aus pädagogischer Sicht behandelt.

Im zweiten Teil wird die empirische Untersuchung vorgestellt, die auf den oben genannten theoretischen Grundlagen basiert. Das fünfte Kapitel behandelt die Untersuchungsanlage, die Forschungsfragen, Untersuchungsmethoden, Probanden und die Durchführung der Untersuchung. Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit der Datenanalyse und den Ergebnissen.

## **2 Waldorfschule als Alternative zur Regelschule**

In diesem Kapitel wird ein Überblick gegeben, was sich hinter den beiden Schultypen verbirgt und warum sich die Schulen einander schon wegen des finnischen Grundschulgesetzes einigermaßen ähneln müssen. Im zweiten Unterkapitel wird zunächst über die Entstehung der Alternativpädagogik berichtet, anschließend wird die Waldorfpädagogik noch näher behandelt. Zum Schluss des Kapitels werden die Voraussetzungen für die Lehrer der beiden Schulen erläutert.

### **2.1 Das finnische Grundschulgesetz**

Die Waldorfschule (auch: Steinerschule) ist eine vom Staat anerkannte Alternativschule, die seit dem Jahre 1955 in Finnland existiert. Bezüglich der

---

Waldorfschule gibt es Gesetze, die die Existenzberechtigung der waldorfpädagogischen Lehre in Finnland ermöglichen.

Im Grundschulgesetz gibt es immer wieder neue Satzungen, aber im Hinblick auf die Waldorfschule stammt die wichtigste aus dem Jahr 1977. In diesem Jahr wurden die Waldorfschulen offiziell nach dem sog. „Waldorfschulgesetz“ als Teil des finnischen Schulsystems anerkannt (Paalasmaa 2009, 41; Internetquelle 1). Seitdem hat sich das Gesetz geändert, aber die besondere Aufgabe der Schule besteht immer noch darin, ihren Schülern die waldorfpädagogische Lehre anzubieten (Ingervo 2004, 7). Nach dem Gesetz, das im Jahre 1977 in Kraft trat, haben die Schüler, die die Waldorfschule absolviert haben, sowohl nach der neunten Klasse als auch nach der gymnasialen Oberstufe die gleichen Vorteile und Rechte wie die Schüler der Regelschule (Internetquelle 2). Das heißt, die Schüler beider Schultypen sollten nach dem Grundschul- und Abiturabschluss über die gleichen Kenntnisse verfügen. Auch die schriftlichen Abiturprüfungen sind in den beiden Schultypen gleich.

An den finnischen Schulen werden der zentrale Lernstoff und die Zielsetzung des Unterrichts durch den überregionalen Lehrplan geregelt, auf dem bis auf einige Ausnahmen auch der Unterricht an den Waldorfschulen basiert. Die Lehrpläne dagegen werden mit Hilfe des Grundschulgesetzes gestaltet. Zudem entwirft jede Schule ihren eigenen Lehrplan, der sich jedoch auf dem staatlichen Lehrplan richten muss. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10–11.)

Im überregionalen Lehrplan (Grundlagen des Lernplans an der Gesamtschule<sup>2</sup>, finnisch: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) (2004, 276) gibt es unter dem Kapitel ‚Auf einer besonderen Bildungsaufgabe und auf einem besonderen pädagogischen Ansatz oder Prinzip basierendes Lernen‘ (finnisch: Erityisen koulutustehtävän mukainen ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus) ein Unterkapitel (Kap. 9.3), demzufolge Waldorfschulen in einem bestimmten Maße vom überregionalen Lehrplan abweichen können.

Im überregionalen Lehrplan (2004, 276) wird folgendermaßen definiert:

Im waldorfpädagogischen Unterricht wird der überregionale Lehrplan mit den folgenden Ausnahmen befolgt:

---

<sup>2</sup> Wenn nicht anders erwähnt, stammen alle Übersetzungen von der finnischen Verfasserin.

---

Die im überregionalen Lehrplan genannten Ziele und Inhalte der Schulfächer können auf unterschiedliche Jahrgänge verteilt werden und sich auf diese Weise von der im Lehrplan genannten Stundenteilung unterscheiden.

[...] Bei der Evaluierung des Schülers sowohl während der Schulzeit als auch bei der Abschluss-Bewertung müssen die im überregionalen Lehrplan genannten Vorschriften befolgt werden. Die Noten des Abschlusszeugnisses müssen auf dem Kriterium des jeweiligen Schulfachs basieren.

Der Organisator des Unterrichts muss dem Schüler und den Eltern die philosophischen und pädagogischen Prinzipien der Waldorfpädagogik erklären.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der Unterricht an der Waldorfschule auf derselben Basis wie der in der Regelschule gründet. Der Hauptunterschied liegt darin, dass die Waldorfschule auf Grund einiger Ausnahmeregelungen ihren eigenen pädagogischen Richtlinien folgen darf. Dieses ermöglicht u.a. die sog. Lebensalterpädagogik, die eine wesentliche Rolle in der Waldorfpädagogik spielt.

Außer dem fremdsprachlichen Unterricht und den internationalen Sprachschulen, ist die Waldorfschule die einzige alternative Schule, die im überregionalen Lehrplan erwähnt wird (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 276).

## **2.2 Die Entstehung der Alternativpädagogik**

Um die Wende des 20. Jahrhunderts sind in vielen Ländern Europas neben der Waldorfschule auch andere reformpädagogische Ideen und Schulversuche entstanden, deren Grundzüge oft sehr ähnlich waren, nämlich eine kritische Einstellung gegenüber der „Alten Schule“ bzw. der „Alten Erziehung“. Zudem haben sie einen gemeinsamen Ausgangspunkt für die Entwicklung der „Neuen Schule“ gehabt. Das Arbeiten und Denken in den neuen pädagogischen Bahnen war aber auch „die Folge des Versuchs, belastenden Problemen der Schularbeit zu begegnen“. (Klaßen & Skiera 1990, 5.) Im Zuge dieser Reform stößt man auf Namen wie Maria Montessori, Helen Parkhurst, Rudolf Steiner, Ovide Decroly, Célestin Freinet und Peter Petersen vor, die in ihren pädagogischen Tendenzen jedoch verschiedene Aspekte betont haben. Demzufolge sind die am meisten verbreiteten Alternativschulen mit anhaltender Tendenz zur Ausweitung die Montessorischulen, die Daltonplanschulen,

die Waldorfschulen, die Freinetschulen und die Jenaplanschulen. (Klaßen & Skiera 1990, 5-7.)

Klaßen & Skiera (1990, 8) zufolge können die reformpädagogischen und die ihnen ähnlichen Schulen nicht länger als ein marginales Phänomen angesehen werden. Die Schulen sind nämlich ein eindrucksvolles Zeugnis „für den Willen der beteiligten Lehrer und Eltern, erlittene Enttäuschungen nicht schicksalhaft hinzunehmen, sondern in der Gestaltung einer anderen, humaneren Schulwirklichkeit kreativ zu verarbeiten“. (Klaßen & Skiera 1990, 8.)

Bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Reformrichtungen bestehen diese alternativen Schulen seit ihrer Gründung aus Gemeinsamkeiten wie z.B. der Kinderorientierung. D.h., „man will einen Erfahrungsraum sichern, in dem das Kind sich als „ganzer Mensch“ seinem Wesen gemäß entwickeln kann [...]“ (Klaßen & Skiera 1990, 10). Andere wichtige Eigenschaften für eine Neue Schule waren z.B. selbsttätiges Lernen, Schule als Lebensgemeinschaft und Erziehung des ganzen Menschen.

Klaßen & Skiera (1990, 8) zitieren Ovide Declory (1871–1932), der 1921 die „ernsten Mängel“ der damaligen Schule folgendermaßen gerügt hat:

- Es besteht kein oder nur wenig Zusammenhang zwischen den verschiedenen Tätigkeiten des Kindes.
- Die Einteilung der Unterrichtsfächer ist ohne Rücksicht auf die natürliche Entwicklung des kindlichen Denkvermögens gemacht.
- In den meisten Unterrichtsfächern übersteigt die Menge des Stoffes bei der Mehrzahl der Kinder die Fähigkeit zur Aufnahme und zum Behalten dasselbe.
- Die Lehrpläne begünstigen zu sehr die Fächer, in denen der Unterricht nur durch Worte vermittelt wird.
- Es wird zu wenig Gelegenheit zu individueller, selbstgewählter Tätigkeit des Kindes gegeben.

Das sind u.a. Gründe für die Entwicklung der alternativen Schulen, die als Widerspruch gegen die Alte Schule entstanden. Es ist jedoch zu erwähnen, dass auch die sog. Alte Schule sich im Laufe der Zeit stark verändert hat.

### **2.3 Die Geschichte der Waldorfschule**

Die erste Waldorfschule wurde 1919 in Stuttgart für die Kinder der Angestellten der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründet (Ehnqvist 2006, 40; Paalasmaa 2009,

---

39). Es gab die soziale Notwendigkeit für eine Schule, die für die Kinder der Arbeiterklasse geeignet war, da die damalige Schulanstalt noch auf der Ständegesellschaft aufgebaut war. Steiner wollte von der ersten Waldorfschule vor allem eine „freie“ Schule, die für alle Gesellschaftsklassen erreichbar war. (Ehqvist 2006, 40.) Seitdem haben sich die Waldorfschulen allmählich verbreitet und heutzutage, 100 Jahre später, gibt es etwa 1500 Waldorfkindergärten und 998 Waldorfschulen weltweit, in 59 Ländern und auf jedem Kontinent. Über 650 dieser Schulen befinden sich in Europa, 222 davon in Deutschland. Außerhalb Europas gibt es 312 Waldorfschulen. (Internetquelle 2.)

## **2.4 Waldorfschulen in Finnland**

Laut dem aus dem Jahr 1977 stammenden Gesetz können in Finnland gleichzeitig nur drei Waldorfschulen wirken (Internetquelle 2), und zwar die in Helsinki, Tampere und Lahti. Seitdem hat sich das Gesetz jedoch geändert und heute gibt es insgesamt 23 Waldorfschulen in Finnland. Laut Paalasmaa (2009, 16) ist die Anzahl der Waldorfschüler in Finnland die sechstgrößte in ganz Europa. Die Platzierung wird noch höher, wenn man die Anzahl der Waldorfschüler mit der geringen Einwohnerzahl Finnlands vergleicht.

Die erste Waldorfschule Finnlands wurde 1955 in Helsinki gegründet und in den 1980er Jahren versuchten etwa 600 Kinder, einen Platz in der einzigen Waldorfschule Helsinkis zu bekommen (Paalasmaa 2009, 41). An der Anzahl der Schulen kann man feststellen, dass die Waldorfpädagogik die am weitesten verbreitete Alternativpädagogik in Finnland ist (Ehqvist 2006, 1, 42). Vor allem an diesen Faktoren kann man erkennen, wie populär die Waldorfschule im heutigen Finnland ist.

Eine Zusammenarbeit von Regelschule und Waldorfschule gibt es in einem, und heutzutage beeinflussen die Schultypen einander stärker als früher (Paalasmaa 2009, 31). Eine der Besonderheiten der Waldorfschule ist z.B. der Charakter der 12-jährigen Gesamtschule. Bis heute hat sich die Idee von der Gesamtschule verbreitet und es gibt fast hundert Regelschulen in Finnland, die den Charakter einer Gesamtschule besitzen, da sie die Klassen eins bis neun einschließen. (Internetquelle 3). Auch die Lehrer der Waldorfschulen beschäftigen sich aktiv an Lehrerausbildungsinstituten und halten Vorträge an Fortbildungstagen der Regelschullehrer (Internetquelle 4).

---

Heutzutage ist es also üblicher als früher, dass die Regelschulen Erfahrungen und pädagogische Ideen von Waldorfschulen auswerten und umgekehrt.

## 2.5 Voraussetzungen für die Lehrer

Vor allem die Klassenlehrer der Waldorfschulen, aber auch ein Teil der Fachlehrer werden in besonderen Lehranstalten ausgebildet, die nur für Waldorflehrer gedacht sind. Die entsprechende finnische Lehranstalt, die Snellman-Hochschule, befindet sich in Helsinki.

Im Grundschulgesetz aus dem Jahre 1987, 21 § (Internetquelle 5), wird folgendermaßen erläutert:

Befähigungsvoraussetzung für eine Stelle als Fachlehrer oder Klassenlehrer in der Waldorfschule ist entweder die entsprechende qualifizierte Lehrerausbildung für die Grundschule oder das Gymnasium, oder ein in dem für Waldorflehrer geeigneten Lehrerausbildungsinstitut absolviertes Studium.

In der Snellman-Hochschule basiert der Studiengang für Klassenlehrer auf dem Grundschulgesetz, das die Befähigungsanforderung der Lehrer bestimmt. Das Studium für die Waldorflehrer besteht aus 280 Studienpunkten (ECTS)<sup>3</sup>, während das Universitätsstudium für Klassenlehrer der Regelschule aus 300 Studienpunkten besteht. Nach dem Abschluss haben die Waldorflehrer die Möglichkeit, an den Waldorfschulen zu arbeiten, bzw. eine feste Stelle zu bekommen, aber nicht an den Regelschulen. Falls sie später in einer Regelschule arbeiten möchten, können sie den Magistergrad entweder an der Rudolf Steiner Hoyskolen in Norwegen oder an einer Universität in Finnland erwerben. (Internetquelle 6.)

In der Waldorfschule ist es üblich, dass vor allem die Fachlehrer eine sog. normale Lehrerausbildung absolviert haben (Ingervo 2004, 7–8). Es ist jedoch empfehlenswert, zusätzlich noch mindestens 19 Studienpunkte Waldorfpädagogik zu studieren.<sup>4</sup> Deswegen bietet die Snellman-Hochschule eine Schulung „allgemeine Studien zur Waldorfpädagogik“ an, die zwei Jahre dauert, 60 Studienpunkte beinhaltet und neben der Berufsausübung absolviert werden kann. Das Ziel dieses

---

<sup>3</sup> Das European Credit Transfer and Accumulation System, das mit dem Bologna-Prozess in 1999 in Kraft trat.

<sup>4</sup> Persönliche Mitteilung der Snellman-Hochschule per E-Mail, vom 8. April 2011 (Anlage 1).

---

Studiums ist die Einführung in die Waldorfpädagogik, und außer den Fachlehrern, die kein Vorwissen über die Waldorfpädagogik haben, ist der Kurs für Regelschullehrer geeignet, die Zusatzausbildung anstreben. (Internetquelle 6.)

Zusammenfassend kann hier erwähnt werden, dass die Regelschule und die Waldorfschule schon hinsichtlich der gemeinsamen Rahmenrichtlinien viele Ähnlichkeiten aufweisen. Der Hauptunterschied besteht darin, dass die Waldorfschule laut dem Grundschulgesetz in ihrer Unterrichtspraxis von der Regelschule abweichen kann. Aber z.B. die Ausbildung der Lehrer ähnelt sich dermaßen, dass der Wechsel vor allem von der Regelschule in die Waldorfschule ohne größere Schwierigkeiten möglich ist. Es ist aber selbstverständlich erwünscht, dass man Interesse an der Waldorfschule und ihrer Pädagogik zeigt. Hierzu betont Ahmavaara (1993, 23), dass die Sprachlehrer an den Waldorfschulen ihre Fachfremdsprache fast wie die Muttersprache beherrschen sollten. Die gute Artikulation, die richtige Betonung und die Aussprache sind von großer Bedeutung, wenn das Kind die neue Sprache durch Nachahmen lernt.

Obwohl die Themen der jeweiligen Schulfächer in den beiden Schultypen auf unterschiedlichen Stufen behandelt werden können, sollte ein Schulwechsel auf allen Ebenen möglich sein.

### **3 Waldorfpädagogik**

Dieses Kapitel behandelt die Besonderheiten der waldorfpädagogischen Lehre genauer. Als Erstes werden die Hauptzüge des pädagogischen Denkens vorgestellt, d.h. die Eigenschaften, die gerade für die Waldorfschule typisch sind. Das sind u.a. Rudolf Steiners Jahrsiebt-Begriff und die Rolle der Lehrwerke im Unterricht. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Lehrplan für den DaF-Unterricht, in dem die Stundenverteilung der beiden Schultypen verglichen wird, wonach ein Beispiel über eine Fremdsprachenunterrichtseinheit gegeben wird. Das letzte Unterkapitel behandelt die Besonderheiten des DaF-Unterrichts in der fünften Klasse. Der Unterricht in der fünften Klasse wird vorgestellt, weil die empirische Untersuchung dieser Arbeit in der fünften Klasse durchgeführt wird.

---

### 3.1 Hauptzüge des pädagogischen Denkens

Dem Lehrplan für die Waldorfschule von Tampere (Internetquelle 7) zufolge kann als methodischer Ausgangspunkt der waldorfpädagogischen Lehre das Anbieten von Lehranreizen zum richtigen Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes gesehen werden. Die Verwirklichung verlangt vom Lehrer eine ständige Beobachtung der Kinder, um zu sehen, wie die Kinder sich entwickeln. Aus diesem Grund werden die Entwicklungsphasen der Waldorfpädagogik dargestellt und bei den Ergebnissen berücksichtigt.

Die Waldorfschule ist meistens eine 12-jährige Gesamtschule mit einer Abiturklasse, und ihre Pädagogik betreffend gibt es selbstverständlich eine Menge von Eigenschaften, die die Regelschulen nicht teilen. In diesem Kapitel werden die meiner Meinung nach wichtigsten Charakteristika behandelt. Am Anfang dieses Kapitels wird der Begriff *Jahrsiebt* erläutert, der in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle spielt. Danach wird auf die Bewertung der Schüler eingegangen und näher erläutert, wie die Schülerleistungen in der Waldorfschule evaluiert werden. Abschließend wird beispielhaft der Verlauf eines Fremdsprachenunterrichts erörtert.

#### 3.1.1 Rudolf Steiners Jahrsiebt-Begriff

In der Waldorfpädagogik erkennt man in der Entwicklung des Kindes drei verschiedene Entwicklungsphasen, die folgendermaßen eingeteilt werden: die erste Phase umfasst die Jahre 0–7, die zweite die Jahre 7–14, und die dritte die Jahre 14–21. Diese Entwicklungsphasen bilden eine bedeutende Grundstruktur der Waldorfpädagogik, die sich auch in der Struktur der Schule spiegelt: Am Ende der ersten Phase erreicht das Kind die Schulreife und besucht die Schule, in der es bis zum Alter von 14 Jahren, d.h. bis Ende der zweiten Phase, denselben Lehrer hat. Auch der Lehrplan der Waldorfschule ist nach diesen Phasen entwickelt worden, wobei sich z.B. die Unterrichtsmethoden ändern, wenn das Kind wächst und sich entwickelt. (Paalasmaa 2009, 51–58 ; Rawson & Richter 2004, 23–27.)

Im ersten Jahrsiebt (0-6/7) liegt der Schwerpunkt des Wachstums auf der physiologischen Entwicklung. In dieser Phase lernt das Kind hauptsächlich durch Spielen und Nachahmung. Wie später im Kapitel 3.3 näher erläutert wird, wird diese Möglichkeit des Nachahmungselements auch beim Sprachenlernen verwendet. (Paalasmaa 2009, 56; Rawson & Richter 2004, 23.)

---

Das zweite Jahrsiebt (6/7-13/14) kann man als eine emotionale Entwicklungsphase beschreiben. Das Lernen ist hauptsächlich erlebnisreich und die Unterrichtsinhalte werden den Schülern als lebendige Vorstellungen beigebracht, d.h. man bevorzugt beim Lernen Sinnbilder und versucht begriffliche Definitionen zu vermeiden. Im Sprachunterricht können die Hauptfächer<sup>5</sup> aus dem Bereich der jeweiligen Klasse ausgewertet werden. Z.B. in der Klasse, deren Hauptgewicht auf Geschichte liegt, kann das Lesen von Geschichten auch im Sprachunterricht an Bedeutung gewinnen. (Paalasmaa 2009, 57 ; Rawson & Richter 2004, 24–25.)

Das dritte Jahrsiebt (13/14-18/21) dauert von der Pubertät bis zur Volljährigkeit und bezeichnend für diese Phase ist die Entwicklung des Denkens. Der junge Schüler lernt selbstständiger zu denken und die Rolle des Lehrers als Sachkenner/Spezialist wird deutlicher. (Paalasmaa 2009, 58.) Laut Rawson & Richter (2004, 26) spielt das selbstständige Arbeiten eine wichtige Rolle im ganzen Lehrplan, aber nach der Pubertät werden die analytischen und selbst erlernten Lernprozesse in zunehmendem Maße betont. Es ist wichtig, dass die Schüler lernen, den neuen Lernstoff aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

### **3.1.2 Bewertung der Schüler**

Der Bund der Freien Waldorfschulen (Internetquelle 8) definiert die Bewertung der Schüler auf folgende Weise:

Die Waldorfschulen haben mit der Auslese auch das übliche Zensurensystem abgeschafft. Die Zeugnisse bestehen aus möglichst detaillierten Charakterisierungen, die die Leistung, den Leistungsfortschritt, die Begabungslage, das Bemühen in den einzelnen Fächern durchsichtig machen.

Die sog. Notenzeugnisse gibt es in den Waldorfschulen dementsprechend meistens nicht. In den ersten drei Klassen bekommen die Eltern ein schriftliches Zeugnis, das die Entwicklung des Kindes beschreibt. Gleichzeitig bekommen die Kinder ein von dem Lehrer geschriebenes Gedicht, das ihre Eigenschaften beschreibt. Ab der vierten Klasse ist das schriftliche Zeugnis an die Kinder gerichtet. (Ahmavaara 2000, 85;

---

<sup>5</sup> Unter Hauptfach versteht man den Unterricht, mit dem jeder Schultag beginnt und in dem man verschieden Themen behandelt, z.B. Mathematik, Finnisch, Naturwissenschaften, Geschichte. Die Hauptthemen werden in Perioden geteilt, die jeweils mehrere Wochen dauern. (Rawson&Richter 2004, 28.) Siehe mehr im Kapitel 3.1.6.

---

Paalasmaa 2009, 86). Der Grund für die Abschaffung der Notenzeugnisse ist die betonte Unterstützung der Kinder, nicht die Einordnung in eine Rangfolge. Laut Ahmavaara (2000, 83–85) hat die Benotung den Nachteil, dass sie über die Arbeit, die hinter der Note steckt, nichts zum Vorschein bringt. Eine Fünf<sup>6</sup> im Zeugnis weist z.B. darauf hin, dass der Lernende nicht die gewünschten Fortschritte gemacht hat, aber nicht, dass er sich durch harte und geduldige Arbeit als Lernender entwickelt hat. Dieses kann das Selbstwertgefühl des Kindes schwächen. Ahmavaara (2000, 85) weist auch darauf hin, dass die Kinder in den ersten Klassen nichts von Druck und Leistungsstress mitbekommen sollten.

Es kann natürlich gedacht werden, dass das Fehlen der Zeugnisnoten auch Nachteile hat. Daraus folgt, dass die Schüler keinen konkreten Nachweis über ihren Erfolg oder Misserfolg bekommen.

### 3.1.3 Rolle der Lehrwerke

Im Unterricht werden vielfältige Arbeitsmethoden verwendet, die die Schüler unterstützen und die für das jeweilige Lebensalter geeignet sind. Die Arbeitsmethoden sollten auch Aktivitäten, Erlebnisse und Spiele ermöglichen, die für bestimmte Lebensalter kennzeichnend sind. (Internetquelle 7.)

Der Unterricht an den Waldorfschulen findet hauptsächlich durch Lehrer, nicht durch Lehrbücher statt (Rawson & Richter 2004, 32). Daraus folgt, dass es an den Waldorfschulen meist keine vorgefertigten Lehrbücher gibt, sondern man stellt die eigenen Arbeitshefte mit Texten und selbstgezeichneten Bildern selbst her. Fertige Lehrbücher verwendet man nur selten, und dann nur im Fremdsprachenunterricht und in Mathematik, aber auch das nur gelegentlich. Es muss aber erwähnt werden, dass die Verwendung der Lehrbücher auch von dem jeweiligen Lehrer abhängig ist. Früher gab es überhaupt keine Lehrbücher, heute können in manchen Schulen Lehrwerke schon in den früheren Klassen verwendet werden, in manchen Schulen z.B. ab der siebten Klasse. Laut Paalasmaa (2009, 84) verhilft die Verwendung der selbsthergestellten Hefte zur Selbsttätigkeit: Die Schüler lernen selbstständig Informationen zu suchen und können eine persönliche Beziehung zu den behandelten

---

<sup>6</sup> In den finnischen Schulen gibt es die Noten von 4 bis 10, wobei die 10 als *sehr gut* und die 4 als *ungenügend* bezeichnet wird. In Deutschland geht das Notensystem umgekehrt von 1 bis 6, wobei der finnischen 10 in Deutschland die Note 1 entspricht. Der oben genannte 5 im finnischen Zeugnis entspricht die deutsche 5, die als *mangelhaft* bezeichnet werden kann.

---

Themen aufbauen, wenn sie die eigenen Arbeitshefte mit Texten und selbstgezeichneten Bildern selbst herstellen. Das sei bei fertigen Schulbüchern nicht der Fall. Die Schüler sollten statt passiven Beobachtern aktive Teilnehmer werden. (Paalasmaa 2009, 84). In den oberen Klassen kommt die Verwendung der Schulbücher vor allem im Fremdsprachenunterricht vor.

#### **3.1.4 Raumpädagogik**

An den meisten Waldorfschulen gibt es in den ersten zwei Klassen seit einigen Jahren keine Pulte mehr. Paalasmaa (2009, 80) begründet die Umgestaltung der Sitzordnung u.a. mit der Zunahme der Lernschwierigkeiten. Das Unterrichten ohne Pulte ermöglicht die vielseitige Verwendung des Klassenzimmers, z.B. das Lernen durch Spielen und Bewegung (siehe Kapitel 3.3). Kokko zufolge (2007, 26) ist die Unbeweglichkeit für ein Kind in diesem Alter keine natürliche Weise des Lernens, weswegen die Kinder in den ersten Klassen nur kurze Zeiten still sitzen müssen sollten. Beim Gebrauch des Tisches sitzen die kleinen Schüler auf dem Boden und benutzen die Bänke als Tische.

#### **3.1.5 Rolle der Klassenlehrer**

An der Waldorfschule gibt es von der ersten bis zur achten Klasse denselben Klassenlehrer. Es ist wichtig, dass der Lehrer sich auf die individuelle Entwicklung von jedem Kind konzentrieren kann und die verschiedenen Schulfächer inhaltlich miteinander verbindet. Zum Beispiel kann man im Finnischunterricht Aufsätze über das Thema schreiben, das gerade in der Geschichtsstunde behandelt wird. Der Klassenlehrer ist also verantwortlich für die Hauptfächer (siehe Kapitel 3.1.6), dagegen gibt es z.B. im Sprachunterricht, im Musikunterricht und beim Sport von Anfang an Fachlehrer. (Paalasmaa 2009, 90; Rawson & Richter 2004, 27.)

Der langjährige Lehrer ist der Waldorfpädagogik zufolge vor allem wichtig, weil er die Möglichkeit bekommt, sowohl jedes Kind als auch die Eltern näher kennen zu lernen. Er erkennt auch, über was für Charaktereigenschaften die Kinder verfügen und wie sie am besten lernen. Es liegt viel Gutes darin, dass es für die ersten acht Klassen denselben Klassenlehrer gibt, aber dies kann auch Nachteile verursachen: Was passiert z.B., wenn die Kinder (oder ihre Eltern) mit dem Lehrer nicht zurechtkommen und trotzdem die ersten acht Jahre miteinander arbeiten müssen?

---

Oder kann es als unpassend angesehen werden, wenn die Kinder mit dem Lehrer zu vertraut werden, was vermutlich oft der Fall ist?

### **3.1.6 Hauptfach-Unterricht**

Der Hauptfach-Unterricht ist eines der wichtigsten Charakteristika der Waldorfschule. Jeder Schultag beginnt mit dem Hauptfachunterricht und dauert normalerweise etwa zwei Stunden und findet immer in Perioden statt, die etwa 3–6 Wochen dauern. Im Hauptthemen-Unterricht werden unterschiedliche Fächer behandelt, wie zum Beispiel Mathematik, die jeweilige Muttersprache, Naturwissenschaften wie Biologie und Geographie sowie Geschichte. (Paalasmaa 2009, 85; Rawson & Richter 2004, 28.) Paalasmaa zufolge (2009) ist der Hauptthemen-Unterricht, der täglich in Perioden stattfindet, von Bedeutung, weil es den Schülern auf diese Weise leichter fällt, Komplexe zu verstehen und sie im Gedächtnis zu prozessieren. Nach der Periode fängt man mit einem neuen Thema an, um später wieder mit dem alten Thema fortzusetzen.

## **3.2 Der Lehrplan für den DaF-Unterricht**

In der Waldorfschule fängt man in der ersten Klasse gleich mit zwei Fremdsprachen an. In Finnland sind dies die Sprachen Englisch und Schwedisch oder Deutsch. (Paalasmaa 2009, 81).

Im überregionalen Lehrplan wird die Stundenverteilung in den Schulen genau definiert. Es wird angegeben, welche Fächer in welchen Stufen unterrichtet werden und wie viele Stunden jeweils. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 304.) In der ersten und zweiten Klasse beträgt die Mindest-Stundenzahl 19, in der dritten und vierten 23, in der fünften und sechsten 24 und in der siebten, achten und neunten Klasse 30 Wochenstunden. Das gilt auch für die Waldorfschule, aber dem Lehrplan für die Waldorfschule in Tampere zufolge, gibt es dort mehr Wochenstunden in jedem Jahrgang: In der ersten Klasse gibt es 20 Wochenstunden, in der zweiten Klasse 20,5, in der dritten Klasse 24, in der fünften Klasse 25, in der sechsten Klasse 29, in der siebten Klasse 32, in der achten Klasse 31 und in der neunten Klasse 33,5 Wochenstunden. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 304; Internetquelle 7.)

Klassen	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wochenstunden nach dem überregionalen Lehrplan	19 h	19 h	23 h	23 h	24 h	24 h	30 h	30 h	30 h
Wochenstunden nach dem Lehrplan für die Waldorfschule Tampere	20 h	20,5 h	24 h	25 h	26 h	29 h	32 h	31 h	33,5 h

**Abb. 1. Stundenverteilung nach dem überregionalen Lehrplan und nach dem Lehrplan für die Waldorfschule Tampere.**

Wie schon früher erwähnt wurde, ist ein Grund für die größere Stundenmenge in der Waldorfschule, dass man dort schon in der ersten Klasse mit zwei Fremdsprachen anfängt. Von der ersten bis zur vierten Klasse gibt es an der Waldorfschule dieselbe Menge an Deutsch- und Englischunterricht. In der ersten und zweiten Klasse gibt es 0,75 Wochenstunden Englisch- und Deutschunterricht, in der dritten und vierten Klasse 1,5 Wochenstunden. In den Klassen 5, 6, und 7 gibt es jeweils eine Woche mehr Englisch als Deutsch, d.h. Englisch gibt es 2,5 Wochenstunden und Deutsch 1,5 Wochenstunden. In den Klassen 8 und 9 ist die Stundenverteilung wieder gleich und es gibt zwei Wochenstunden pro Sprache. (Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2004, 304, Internetquelle 7.)

Laut dem Lehrplan für den DaF-Unterricht an Waldorfschulen (Internetquelle 9) ist eines der Hauptziele beim Erlernen einer Fremdsprache, „eine positive Einstellung gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln“. Durch verschiedene Sprachen lernen wir die Welt auf eine neue Weise zu betrachten und bekommen auch auf unsere eigene Kultur und Sprache einen neuen Blick.

Die Waldorfpädagogik behandelt die Sprache selbst als eigenes Wesen, als etwas Universelles und zutiefst Menschliches, gefiltert [...] durch die Volksseele. Jede Fremdsprache, die wir lernen, bietet einen neuen Zugang zu dem, was allgemeinemenschlich ist. (Internetquelle 9.)

Dem Lehrplan zufolge wird auch gezeigt, dass „sich das Erlernen einer Fremdsprache in Analogie zum Erlernen der Muttersprache vollzieht“ (Internetquelle 9). D.h. das Kind kann eine Fremdsprache auf eine ähnliche Weise wie seine Muttersprache durch

---

Nachahmen von Rollen-Modellen erwerben. Das gilt in der Kindheit, da die Sprachorgane noch in ungeformtem Zustand sind. Das ist der Grund dafür, warum man an den Waldorfschulen schon ab der ersten Klasse gleich mit zwei Fremdsprachen anfängt. Im Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass es einen Zusammenhang zwischen Bewegung, Gebärde und Sprachenlernen gibt. In der Waldorfpädagogik wird dieses Phänomen durch bewusstes Einsetzen von körperlicher Bewegung und Geste beim Sprachlernen berücksichtigt. (Internetquelle 9.)

### **3.3 Ein Beispiel für eine Fremdsprachenunterrichtseinheit**

In diesem Kapitel wird praxisbezogen und beispielhaft erläutert, was typisch für den Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule ist und wie die Lehrer mit ihren Schülern im Unterricht umgehen.

Im Gegensatz zur Regelschule, beginnt man mit dem Fremdsprachenlernen wie oben bereits erwähnt in der Waldorfschule schon in der ersten Klasse, und gleich mit zwei Sprachen. Der Grund für das frühzeitige Beginnen mit Fremdsprachenlernen basiert auf der Idee, dass das Sehen und Hören der fremden Sprache in dem Kind den Trieb erregt, den Lehrer nachzuahmen und dadurch zu lernen. Man spricht vom *Nachahmungstrieb*. In diesem Alter erlernt man die neue Sprache auf eine natürliche Weise, wie die Muttersprache früher. (Ahmavaara 1993, 17; Paalasmaa 2009, 81.) An den finnischen Waldorfschulen sind die ersten Sprachen Englisch und Schwedisch oder Deutsch. Mit der dritten Sprache beginnt man normalerweise in der fünften Klasse und im Gymnasium hat man die Möglichkeit, noch weitere Sprachen zu lernen. (Paalasmaa 2009, 81.)

In den ersten Klassen lehrt man die Kinder die fremde Sprache hauptsächlich mündlich. Übersetzungen aus einer Sprache in eine andere werden nicht gemacht, da das Verstehen einer Fremdsprache immer auf dem jeweiligen Kontext basiert, in dem außer den Wörtern auch der Ton, der Rhythmus, die Gestik und das ganze Wesen des Menschen eine Rolle spielen. Das Fremdsprachenlernen an der Waldorfschule verbindet man am Anfang mit konkreten Tätigkeiten, weil das Kind keine Übersetzungen braucht, um solche Aufgabenstellungen zu verstehen. Ein Beispiel für eine solche Lernsituation wäre, dass der Lehrer zur Tür läuft und gleichzeitig berichtet, was er macht. „Ich laufe zur Tür“ - „Ich öffne die Tür“ - „Ich schließe die Tür“. Er wiederholt dasselbe ein paar Mal und bittet danach einen Schüler, das

---

gleiche zu tun. Durch solche Aktionen lernen die Schüler Wörter wie *die Tür, laufen, öffnen, schließen* zu erkennen. Noch wichtiger ist, dass es die Schüler motiviert, wenn sie sich im Unterricht durch solche Aktivitäten beschäftigen dürfen. Derartige spielerischen und „echten“ Lernprozesse unterstützen nicht nur das aktive Lernen, sondern auch das natürliche Bedürfnis des Kindes in diesem Alter, zu spielen und sich bewegen zu dürfen. Durch wiederholte Aufgaben lernen die kleinen Schüler auch die Sprache zu verstehen und sie eignen sich einen passiven Wortschatz an. (Ahmavaara, 1993, 17–18.)

Auch fremdsprachige Spiele, Schauspiele, Gedichte und Lieder spielen im Fremdsprachunterricht eine große Rolle, weil sie das Sprachgefühl des Kindes verstärken. Ahmavaara (1993, 19) räumt jedoch ein, dass diese auswendig gelernten Gedichte keine unmittelbare Bedeutung für die Fremdsprachenkenntnisse haben. Von Anfang an kann der Lehrer den Schülern durch Gedichte auch grammatikalische Einheiten, wie z.B. Präpositionen und Modalverben, beibringen. (Ahmavaara 1993, 22.)

In den ersten Klassen werden von den Schülern noch keine individuellen Leistungen verlangt, sondern die Schüler imitieren den Lehrer im Chor. Nach Ahmavaara (1993, 22) ist es für Kinder in diesem Alter noch schwer, die einzelnen Wörter zu erkennen und sie können leicht verwirrt werden, wenn sie individuelle Leistungen erbringen müssen. (Ahmavaara 1993, 22.) Weil das Verlangen von Leistungen der Kinder in diesem Alter nicht kennzeichnend für die Waldorfpädagogik ist, ist diese Vorgehensweise leicht zu verstehen.

Nach der Waldorfpädagogik ereignet sich in der dritten Klasse in der Entwicklung des Kindes eine bedeutende Wende, wodurch das *Tieflernen* einer Sprache endet. Danach fängt man im Fremdsprachenunterricht langsam an, die fremde Sprache auch schriftlich zu betrachten. (Ahmavaara 1993, 23.)

Eine Vielzahl der in diesem Kapitel erwähnten Beispiele kommt später im empirischen Teil vor.

### **3.4 Besonderheiten im DaF-Unterricht in der fünften Klasse**

Dem Lehrplan für den DaF-Unterricht in der Waldorfschule zufolge haben die Kinder, die in der fünften Klasse und somit elf Jahre alt sind, ein sehr rhythmisches

---

Gedächtnis. Sie rezitieren gerne auch längere Gedichte (die sie in den früheren Klassen gelernt haben) und können komplexe Kanons singen. Die einfacheren Strukturen, die sie in den früheren Klassen beherrschen gelernt haben, vertiefen sie in der fünften Klasse und lernen z.B., die Grammatik systematischer zu üben. In dieser Klasse sollte auch der Wortschatz, der bisher eher passiv gelernt wurde, systematisch und bewusst geübt werden. (Internetquelle 9.)

Kennzeichnend für die fünfte Klasse sind verschiedene Sprachübungen, Dialoge in Frage- und Antwortform und verschiedene Gedichte, die die Schüler auswendig rezitieren lernen und durch Wiederholung im Gedächtnis behalten. Es ist nicht wesentlich, dass der Inhalt solcher Gedichte den Schüler im Detail erklärt wird, sondern vereinfachte Einführungen reichen aus. Es wird im Lehrplan folgendermaßen definiert: „Neuer Wortschatz wird von jedem neuen Lesestück im Buch mündlich eingeführt [...]. Darauf bezogene Verständnisfragen sollten zunächst mündlich der ganzen Klasse gestellt und von der ganzen Klasse beantwortet werden, dann werden einzelne aufgerufen.“ Auch kleine schriftliche Aufgaben und Diktatübungen können gemacht werden.

Wenn neue grammatische Regeln eingeführt und geübt worden sind, werden die wichtigsten Regeln in einfacher Form in der Muttersprache in einem Heft aufgeschrieben. Ideal wäre, wenn die Schüler die Regeln selbst formulieren würden. (Internetquelle 9.)

Im Lehrplan für den DaF-Unterricht in der Waldorfschule werden folgende Unterrichtsinhalte genannt, die u.a. in der fünften Klasse aktuell sind:

- Lieder, Gedichte, Spiele, Theaterstücke, Leseübungen
  - Verständnisfragen zum Text, mündlich wie schriftlich
  - Starke Verben und Zeitformen, Deklination, Präpositionen, Adverbien, adverbiale Bestimmungen
  - Syntax: Nebensätze und Stellung der Modalverben
- (Internetquelle 9.)

Diese sind richtunggebende Anweisungen für den Lerninhalt und für die Methoden der fünften Klasse. Sie können jedoch abhängig vom Lehrer und von der Klasse variieren.

## 4 Einflussreiche Lerntheorien im Fremdsprachenunterricht der Regelschule

Wie schon in Kapitel erwähnt wurde, kommen im Alltag der heutigen Regelschule vor allem die behavioristischen und konstruktivistischen Lerntheorien vor. In diesem Kapitel werden die behavioristischen und konstruktivistischen Sprachlerntheorien näher erläutert. Vor allem die konstruktivistische Theorie gewinnt in der vorliegenden Arbeit an Bedeutung, weil auch Hentunen (2002, 26) der Meinung ist, dass im derzeitigen Lehrplan viele Einzelheiten zu erkennen sind, die auf die konstruktivistische Sprachlerntheorie hinweisen, obwohl dies nicht explizit erwähnt wird. Mehr zum Konstruktivismus im finnischen Lehrplan im Kapitel 4.2.5.

### 4.1 Zum Begriff Behaviorismus

Die behavioristische Lerntheorie war in den letzten Jahrzehnten die vorherrschende Theorie in den Schulen und kommt vor allem im Sprachunterricht immer noch häufig vor (Kristiansen 1998, 16).

Während der Konstruktivismus die inneren Vorgänge der Lernenden erfasst, basiert der Behaviorismus auf der empiristischen Auffassung und betont die äußere Quelle des Wissenserwerbs. Die konstruktivistische Lerntheorie wirft einen handlungsorientierten Blick auf das Lernen, die behavioristische Lerntheorie folgt dem Reiz-Reaktions-Schema. (Hentunen 2002, 22–24.) D.h. man glaubt im Behaviorismus, dass man die sprachlichen Reiz-Reaktion-Assoziationen unveränderlich in neuen Sprachgebrauchssituationen verwenden kann. (Kristiansen 1998, 17.) Noch am Anfang des 20. Jahrhunderts war die behavioristische Forschung vollkommen naturwissenschaftlich und beim Lernen setzte man Menschen meistens mit Tieren gleich. Es wurden die mechanischen Gesetzmäßigkeiten untersucht, wobei die internen Vorgänge im menschlichen Gehirn ignoriert wurden. Auf diese Weise wurde das Gehirn als ein passiver Behälter betrachtet, in den der Lernstoff einfach so geschüttet wurde. (Hentunen 2002, 22–24.)

Nach der behavioristischen Sicht ist das Lernen mechanisch und als Kulmination der behavioristischen Theorie kann man das *Multiple-Choice-Verfahren* (auf Deutsch: Mehrfachwahlaufgabe) halten. Bei solchen Aufgaben besteht die Gefahr der *Illusion des Lernens*: Man lernt auswendig und die Wissenskonstruktion des Lernenden ändert

---

sich nicht gründlich, weil man das neue Wissen nicht mit dem alten verbinden muss. Man verlangt vom Schüler auch nicht, das Gelernte in die Praxis umzusetzen. (Kristiansen 1998, 17–18). Beim behavioristischen Lernen wird die Bedeutung der früheren Kenntnisse des Schülers oft ignoriert. Anstatt ganzheitlich zu arbeiten, sammelt man einzelne Fakten, für die man keine Grundlage der früheren Kenntnisse hat. (Hentunen 2002, 22–24.) Die Rolle des Lehrers ist eindeutig, denn er hat große Autorität. Auch die Qualität des Unterrichts basiert vor allem auf seinen Sachkenntnissen. (Hentunen 2002, 191.)

## 4.2 Zum Begriff Konstruktivismus

In diesem Kapitel wird die konstruktivistische Lerntheorie aus pädagogischer Sicht behandelt. Zuerst wird über die Entwicklung des konstruktivistischen Denkens berichtet und danach wird darauf eingegangen, was die konstruktivistische Lerntheorie unter Wissen und Lernen versteht. Das dritte Unterkapitel beschäftigt sich mit der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik und es werden auch die Begriffe *Schematheorie* und *Elaboration* kurz definiert.

Konstruktivismus als Begriff ist weit gefasst und nicht einfach zu definieren. Es gibt eine Vielfalt von Bedeutungen des Ausdrucks ‚Konstruktivismus‘ und dasselbe Phänomen stellt sich in verschiedenen Disziplinen dar und kommt u.a. in Literatur, Psychologie, Sprachwissenschaft, Wirtschaft, Medizin und Mathematik vor. Die Vielseitigkeit dieses Begriffs führt unvermeidlich auch zu Missverständnissen. Eine Schwierigkeit liegt noch darin, dass der „europäische“ Konstruktivismus sich von dem „amerikanischen“ unterscheidet und auch andere Schwerpunkte hat. Auch innerhalb des pädagogischen Konstruktivismus kann man unterschiedliche Tendenzen erkennen, die sich deutlich voneinander unterscheiden. Einer der berühmtesten Repräsentanten des konstruktivistischen Denkens ist Ernst von Glasersfeld, der auch als Begründer des Radikalen Konstruktivismus gilt. Ihm zufolge bedeutet das Erkennen nicht passives Wahrnehmen, sondern dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit selbst aufbaut. In beiden konstruktivistischen Tendenzen, sowohl in der modernen, als auch in der radikalen, steht ein aktiver, selbstreflexiver und verantwortungsvoller Lerner im Mittelpunkt. (Hentunen 2002, 2–4.) Zudem wird vor allem in der *sozio-konstruktivistischen* Tendenz die soziale Interaktion betont. (Kristiansen 1998, 21). Wenn man in der heutigen Didaktik von Konstruktivismus

---

redet, meint man in erster Linie eine Lerntheorie, obwohl der Begriff sich mit der Zeit erweitert hat und sich auch auf die Erkenntnistheorie oder die Lehrtheorie beziehen kann (Puolimatka 2002, 32).

#### **4.2.1 Zur Entwicklung des konstruktivistischen Denkens**

Konstruktivistisches Denken gab es schon in der Zeit der Antike. Bereits Sokrates (469-400 v. Chr.) verwendete Methoden, durch die er schon in seiner Zeit einen neuen Typ von Pädagogik schuf: „Der Lehrer lehrt nicht, sondern regt durch das Gespräch zur selbstständigen Produktion von Wissen an“ (Hentunen 2002, 6). Diese sokratische Methode ist auch in der heutigen Schule vollständig anwendbar, wenn der Lehrer den Schüler im Suchprozess nach dem Wissen anleitet, ohne zu versuchen, ihm sein eigenes Wissen zu vermitteln.

Giambattista Vico, der im 17. Jahrhundert geboren wurde, nennt man oft den Vater des Konstruktivismus, weil er vermutlich der Erste war, der eine echte konstruktivistische Erkenntnistheorie formulierte. Andere große Namen in der früheren Pädagogik sind u.a. Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Einer der größten Namen und Entwickler des Konstruktivismus im vorigen Jahrhundert ist der Schweizer Biologe und Psychologe Jean Piaget (1896-1980), der Begründer aller konstruktivistischen Überlegungen zum Lernen. Nach seiner Erkenntnistheorie ist der Mensch fähig, die Welt so zu erkennen, wie sie tatsächlich ist. In den folgenden Unterkapiteln wird die konstruktivistische Lerntheorie von Jean Piaget noch genauer erläutert. (Hentunen 2002, 7–8.)

#### **4.2.2 Wissen und Lernen aus konstruktivistischer Sicht**

Wenn man den Lernenden nach den konstruktivistischen Prinzipien betrachtet, muss die traditionelle Auffassung von Wissen überarbeitet werden. Das Gehirn des Lernenden kann nicht als eine Datenbank angesehen werden, die von außen gesteuert wird, sondern der Erwerb des Wissens ist eine aktive kognitive Leistung des Menschen. (Hentunen 2002, 15–16.)

Im Mittelpunkt des konstruktivistischen Denkens steht die Idee, dass im Lernprozess das neue Wissen immer an das alte, schon vorhandene Wissen, angeknüpft wird. Die Definition der konstruktivistischen Lerntheorie von Jean Piaget basiert auf diesen Thesen und besteht aus der folgenden Begriffskette: *Assimilation* – *Störung* –

---

*Akkomodation – Äquilibration.* Nach dieser Definition verknüpft der Mensch durch *Assimilation* neue Informationen mit dem alten, bekannten, schon vorhandenen Wissen. Wenn die Assimilation misslingt, d.h. das neue Wissen kann sich nicht in das schon existierende System einfügen, wird das Gleichgewicht im Gehirn gestört. Diese *Störung* verursacht eine Korrektur der Wahrnehmungsmuster, mithilfe derer etwas Neues gelernt wird; eine *Akkomodation* findet statt. Die Akkommodation leistet einen Beitrag zur Wiederherstellung des Gleichgewichts, das Piaget auch *Äquilibration* nennt. Das ist das Ziel des Lernens, nach dem man beim Lernen ständig strebt (Glaserfeld 1994, zitiert nach Hentunen 2002, 9<sup>7</sup>; siehe auch Vidgren 2010, 4.)

Nach Piaget entwickelt sich die intellektuelle Struktur des Menschen immer weiter, denn sie wird ständig umorganisiert und in kompliziertere Strukturen verwandelt. Er sieht das Wissen nicht als Zunahme und Veränderung verschiedener Elemente, sondern als ganzheitliche Veränderung der Strukturen (Hentunen 2002, 9; Lehtinen & Kuusinen 2001, 110). Wie man feststellen kann, lassen sich einige heute konstruktivistisch genannte Prinzipien von der Antike bis zu unseren Tagen verfolgen.

### **4.2.3 Zur konstruktivistischen Pädagogik**

Nach Hentunen (2002, 1–6) könnte der Konstruktivismus den Schülern dabei helfen, sich schon in der Schule an aktuellen Veränderungen der Gesellschaft zu orientieren. Die heutige Gesellschaft stellt ihrer Meinung nach immer höhere intellektuelle Anforderungen an die Menschen. Deswegen werden die stetig wachsende Wissenszunahme und die Bedeutung eines von hoher Qualität bestimmten Denkens immer wichtiger. Detailkenntnisse und Faktenwissen entsprechen nicht mehr den heutigen Anforderungen, sondern es kommt eher darauf an, Zusammenhänge, Schlüsselqualifikationen und Strategien zu beherrschen und selbst denken zu können. (Hentunen 2002, 1–6 ; Wolff 1994, 415.) In der konstruktivistischen Didaktik erfolgt der Wissenserwerb nur in Abhängigkeit von Vorwissen und basiert auf den individuellen Erfahrungen und Vorkenntnissen. Laut Wolff (1994, 414) „kann nur das verstanden und gelernt werden, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden (assimilieren) lässt“. Daher ist das Erlernen eine Interaktion zwischen bereits

---

<sup>7</sup> Glaserfeld, E.v. (1994), Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, G. & S.J. (Hrsg.), *Piaget und der Radikale Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Das Buch war mir nicht zugänglich.

---

vorhandenem Wissen und den neuen Lernerfahrungen und wird von jedem Lernenden eigenständig gesteuert, was dazu führt, dass die Ergebnisse auch immer unterschiedlich sind. (Wolff 1994, 414.) Die Umsetzung der konstruktivistischen Theorien in die Unterrichtspraxis beinhaltet eine offene Gestaltung der Lerninhalte, die die Verschiedenheit der Interessen der unterschiedlichen Lernenden, die sich auf verschiedenen Ebenen befinden, berücksichtigt (Hentunen 2002, 1–6; Wolff 1994, 415).

Damit das Wissen vertraut wird und den Schülern beim Konstruieren des neuen Wissens helfen kann, muss es in unterschiedlichen Kontexten mehrmals verwendet werden. Durch Üben und *Elaborieren* (siehe Kapitel 4.2.4.2) wird das Konstruieren des neuen Wissens schneller und sicherer. Ohne genügende Übung und Verankerung kann das Wissen oberflächlich bleiben und schnell vergessen werden. (Hentunen, 2002, 17.) In der konstruktivistischen Unterrichtspraxis werden u.a. die neue Rolle des Lehrers und die Bedeutung der Lehrwerke berücksichtigt. Dazu mehr in Kapitel 4.3.

#### **4.2.4 Zur konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik**

Wie in der konstruktivistischen Lerntheorie allgemein, muss der Lernende auch in der Fremdsprachendidaktik als aktives Wesen betrachtet werden, dem beim Lernen wichtig ist, das neue Wissen mit dem alten zu verknüpfen. Beim Fremdsprachenlernen gewinnen vor allem die bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse und Lernstrategien an Bedeutung (vgl. Vidgren 2010, 6.)

Laut Mazza (2004, 38) sind „die schon vorhandenen Sprachkenntnisse [...] für den Lernprozess von großer Relevanz und werden mit den neu erworbenen in enger Verbindung stehen“. Deswegen sollte ein Austausch unter den zu beherrschenden Sprachen möglich sein und die Schüler sollten beim Lernen der neuen Sprache dazu ermutigt werden. Obwohl die Schüler über die neue Sprache noch nichts wüssten, „verfügen sie bereits über sprachliche und nichtsprachliche Kenntnisse unterschiedlicher Art, die für den Lernprozess relevant werden können“ (Mazza 2004, 38).

Die Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien im Fremdsprachenunterricht kann nach Wolff (1994, 423–427) u.a. Aufgaben-, Inhalts- und Prozessorientierung beinhalten. Aufgabenorientierung bedeutet, dass der Lernende sich im

---

Fremdsprachenunterricht eher auf Inhalte konzentrieren sollte, nicht auf Formen und grammatische Regeln. Laut Wolff (1994, 423) wird „angenommen, dass die Schüler die Struktur der fremden Sprache erwerben, weil sie sich mit authentischen Inhalten beschäftigen“. Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen kann am besten in Form eines Projektunterrichts realisiert werden, wobei andere wichtige konstruktivistische Lernprinzipien beim aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen sind:

- Das Prinzip der Komplexität der Lerninhalte, das durch das Einbringen authentischer Lerninhalte realisiert wird.
- Das Prinzip des kooperativen Lernens, das durch die im Projektunterricht ausschließlich vorherrschende Gruppenarbeit verwirklicht wird.

Beim inhaltsorientierten Fremdsprachenlernen kann man auch ein Grundprinzip konstruktivistischen Lernens erkennen, nämlich den Bezug zur Wirklichkeit beim Lernen. Deswegen ist für das Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung, „wenn die Unterrichtsinhalte authentisch [...] sind.“ (Wolff 1994, 424.)

Prozessorientierte Fremdsprachendidaktik heißt, dass verschiedene Lernstrategien den Lernenden bewusst gemacht werden, die bei Lernen einer Fremdsprache nützlich sind. Es ist nämlich üblich, dass Schüler bestimmte Strategien verwenden, wie z.B. die Ableitung der unbekannt Wörter beim Hör- und Leseverständnisübungen, aber dass dies oft unbewusst geschieht. Außer dem Bewusstmachen dieser Strategien, sollten auch die Lernprozesse mit den Schülern behandelt werden, damit ihnen bewusst wird, wie sie effizienter lernen könnten. (Wolff 1994, 425–426.)

Mit Bezug auf die konstruktivistische Lerntheorie definiert Kristiansen (1998) zwei Begriffe, *Schematheorie* und *Elaboration*, die beim effektiven Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle spielen (Kristiansen 1998, 25–34). Die Definition dieser Begriffe ist meiner Meinung nach wichtig, vor allem, weil sie mit der konstruktivistischen Lerntheorie in Zusammenhang stehen.

Es wurde untersucht, welchen Einfluss die verschiedenen Elaborationsübungen auf das Fremdsprachenlernen haben, und dabei wurde herausgefunden, dass systematisches und langfristiges Elaborieren den Schülern sowohl bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation hilft, als auch bei der Adaptation und Anwendung des gelernten Stoffes (Kristiansen 1992, 72–73; Harjanne 2006, 127–130).

---

#### 4.2.4.1 Schematheorie

Die Schematheorie betont vor allem die Bedeutung des vorhandenen Wissens im Lernprozess. Im Gedächtnis werden nur die Informationen gespeichert, die mit den alten Schemen verknüpft sind. D.h. die Person konstruiert das neue Wissen auf Grund der früheren Wissensstrukturen. Obwohl die Prozesse beim Konstruieren neuen Wissens bei allen Lernenden ähnlich sind, variieren die Inhalte je nach den früheren Erfahrungen. Also je besser das neue Wissen mit den alten Schemen zusammenpasst, desto besser lernt man. Deswegen kommt es auch vor, dass Schüler in demselben Unterricht sehr unterschiedliche Sachen lernen können. Automatisierte Fremdsprachenbeherrschung findet statt, wenn man die Schemen der vorliegenden Sprache allseitig beherrscht. (Harjanne 2006, 125–127; Kristiansen 1998, 25–34.)

#### 4.2.4.2 Elaboration

Mit Elaboration bezeichnet man die „tiefe, breite und vielfältige Bearbeitung“ der neuen Information beim Lernen. Sie betont vor allem die Weise, in der die neue Information prozessiert wird. (Harjanne 2006, 127–130.) Der Lernende benutzt die vorhandenen Wissensstrukturen beim Konstruieren des neuen Wissens, d.h. der Lernende *elaboriert*, bearbeitet und adaptiert die alten Wissensstrukturen (Kristiansen 1998, 32).

Anderson (zitiert nach Harjanne 2006, 128<sup>8</sup>) hat die Elaboration in Verbindung mit der Schematheorie gebracht und erläutert, dass das Elaborieren, das Prozessieren des neuen Wissens, auf kognitiven Schemen basiert. Dabei ist die Grundidee, dass der Lernende die neue Information elaboriert und bearbeitet, und dabei sein neues Wissen auf Grund des alten Wissens aufbaut. Das ist auch z.B. beim Fremdsprachenlernen am effektivsten. (Harjanne 2006, 127–130; Kristiansen 1992, 34.)

Elaborieren ist auch im Hinblick auf das Lernen neuer Wörter, Sätze und Texte eine effektive Methode. Zum Beispiel findet das Lernen eher statt, wenn Texte mit Hilfe des Elaborierens mündlich referiert oder zusammengefasst werden, anstatt sie einfach durchzulesen. (Harjanne 2006, 129.)

Zum Beispiel kann der Lehrer beim Lernen neuer Wörter wichtige fremdsprachige Wörter aus dem Kapitel vorlesen, anschließend bilden die Schüler von den Wörtern eigene Sätze. Beim Prüfen der gelernten Wörter liest der Lehrer Wörter in der

---

<sup>8</sup> Anderson, J. R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

---

Muttersprache vor, dann wiederholen die Schüler diese in der Fremdsprache, konjugieren und bilden neue, erweiterte Sätze. Beim Lesen neuer Texte, können die Schüler z.B. lernen, den Text durch eigene Wörter zu äußern. (Harjanne 2006, 359.) Durch solche Übungen lernen die Schüler nicht nur auswendig, sondern bekommen eine persönlichere Beziehung zu den gelernten Wörtern und Texten.

Die ähnlichen Vorgehensweisen gelten auf jedem Teilgebiet einer Sprache. Auch Grammatik muss systematisch geübt werden, sodass die Schüler gleich lernen, die neuen Regeln in der Praxis anzuwenden.

#### **4.2.5 Konstruktivismus im finnischen Lehrplan**

Im herrschenden überregionalen Lehrplan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14–19) wird definiert, was Lernen ist und wie der Unterricht dementsprechend organisiert werden sollte. Es wird auch auf die Lernumgebung und die Arbeitsmethoden hingewiesen. Im Folgenden werden kurz die Charakteristika des Lehrplans vorgestellt, die sich auf die konstruktivistische Lerntheorie beziehen.

Wie schon oben erwähnt wurde, wird in der konstruktivistischen Lerntheorie der individuelle Aufbau des Wissens betont. Auch im überregionalen Lehrplan wird angegeben, dass das Lernen das Ergebnis der aktiven und zielbewussten Arbeit des Lerners sei, wobei er die neue Information mit Hilfe des Vorwissens bearbeitet und interpretiert. Das Lernen der neuen Information ist auch abhängig davon, über was für Vorwissen der Lernende verfügt, wie motiviert er ist und was für Lern- und Arbeitsmethoden verwendet werden.

Dem Lehrplan zufolge ist das Lernen ein gezielter Prozess mit Problemlösungscharakter, der in verschiedenen Situationen sowohl individuell, unter Aufsicht der Lehrer und in Interaktion mit anderen Schülern stattfindet. Außer dem neuen Wissen und Können sollte der Lernende sich Lern- und Arbeitsmethoden aneignen, die wichtig für das lebenslange Lernen sind. Vor allem die Interaktion mit anderen Schülern und die Erwähnung der Problemlösung nehmen Bezug auf die konstruktivistische Lerntheorie. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Weil das Lernen laut dem überregionalen Lehrplan immer situationsgebunden ist, sollte auf die vielseitige Lernumgebung geachtet werden. Die Lernumgebung sollte die Verwendung der vielseitigen Lern- und Arbeitsmethoden ermöglichen und die

---

Lernmotivation und Neugier des Lernenden begünstigen. Wenn die Umgebung genügend Herausforderungen bietet, verhilft dieses der Aktivität und Kreativität des Schülers. Die Lernumgebung sollte den Lernenden inspirieren, seine eigenen Lernziele zu setzen und sein eigenes Lernen zu evaluieren. Für die Umgebung wäre es auch von Bedeutung, die Interaktion sowohl zwischen Schüler und Lehrer, als auch zwischen den Lernenden zu fördern und den Schüler dazu anzuweisen, als Mitglied einer Gruppe zu arbeiten. Laut dem Lehrplan wird als Ziel eine offene, ermutigende, ruhige und positive Lernumgebung und Atmosphäre gesetzt, für die beide, sowohl der Lehrer als auch der Lernende, verantwortlich sind. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Dem überregionalen Lehrplan zufolge sollten im Unterricht vielfältige Arbeitsmethoden verwendet werden, die das Lernen begünstigen und steuern. Ihre Aufgaben sind z.B. die Fähigkeit des Denkens und der Problemlösung, soziale Fähigkeiten und aktive Teilnahme des Schülers im Unterricht zu entwickeln. Die Arbeitsmethoden sollten auch die für die verschiedenen Lebensalter typische Arbeitsweisen, Erlebnisse und Spiele ermöglichen. Es bleibt jedoch die Wahl des Lehrers, welche Arbeitsmethoden er im Unterricht anwenden möchte. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Obwohl im überregionalen Lehrplan nicht explizit erwähnt wird, auf welche Lerntheorie sich der Lehrplan aufbaut, gibt es Einzelheiten zu erkennen, die sich wie oben genannt, auf die konstruktivistischen Prinzipien beziehen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14–19; vgl. auch Tiilikainen 2010,6–7.)

### **4.3 Die Verwendung der konstruktivistischen Prinzipien**

Es ist nicht immer leicht, die Theorie in die Praxis umzusetzen und oft fragt man sich, welche die eigentlichen Merkmale des konstruktivistischen Unterrichts sind. In ihrem praxisorientierten Buch für Lehrer hat Hentunen (2004, 6) die wichtigsten Punkte für die konstruktivistische Unterrichtspraxis und Lernkultur definiert, die auch im Sprachunterricht an Bedeutung gewinnen. Im Folgenden werden sie zusammengefasst:

- Im aktiven Lernprozess muss der Lehrer den Schülern dabei helfen, das neue Wissen an ihr „altes“, schon vorhandenes Wissen anzubinden.

- 
- Anstatt sich mit einzelnen, vielleicht sogar „lebensfremden“ Lerngegenständen zu beschäftigen, sollten sich die Schüler in möglichst authentischen Kontexten an Probleme gewöhnen. Lehrerzentriertes Lernen, in dem man den Schülern etwas Abstraktes beibringt, um noch später darüber zu diskutieren, motiviert die Schüler nicht und entwickelt auch nicht ihre Fähigkeit, das eigene Wissen in die Praxis umsetzen zu können.
  - Das Arbeiten im Klassenzimmer basiert auf Gruppen-, Team und Partnerarbeit. Kollektives Lernen erweitert die Perspektive des Lernens, da verschiedene Interpretationen zum Gesprächsthema werden. Jedoch sollten die Schüler auch zu selbstständigen Lernprozessen ermutigt werden, um Ausdauer zu lernen und ihre eigenen Stärken und Schwächen als Lernende zu finden.
  - Die Rolle des Lehrers verändert sich. Aus dem Mittelpunkt des Lernprozesses wird ein Berater, Anreger und Unterstützer, der möglichst viel im Hintergrund steht aber immer da ist, wenn jemand ihn braucht.
  - Man berücksichtigt die positive Gefühlsatmosphäre der Gruppe und versucht, die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern durch abwechslungsreiche Arbeitsweise zu verbessern.
  - Der Lehrer versucht den Wissenserwerb der Schüler nicht zu determinieren, weil das unmöglich ist. Im Lernprozess kann er nur versuchen, dem Schüler dabei zu helfen, in die richtige „Richtung“ zu gehen. Alle Schüler werden trotzdem nie die gleichen Lernergebnisse erreichen.
  - Der Unterrichtsverlauf darf nicht vorhersagbar sein. Der Lehrer muss beim Unterrichten flexibel sein und dazu bereit sein, seine Pläne zu verändern.
  - Die Fehler im Lernprozess sind unvermeidbar und wichtig. Eine „falsche“ Antwort kann zu viel interessanteren und gründlicheren Überlegungen führen als eine richtige.
  - Die Evaluation als Teil des Lernprozesses ist vielseitig.
  - Die metakognitiven Fähigkeiten werden betont, wodurch die Schüler lernen, u.a. ihre eigenen Lernprozesse zu analysieren und ihre eigenen Leistungen zu bewerten. Auch die Lehrer unterziehen sich der Kritik.

(Hentunen 2004, 6.)

Da die Lernenden nach der konstruktivistischen Sicht im Unterricht nicht als eine homogene Gruppe behandelt werden können, ändert sich auch die Rolle des Lehrers (Mazza 2004, 37–39). Während in der lehrerzentrierten Unterrichtsstunde die Hierarchie zwischen dem Lehrer und den Schülern deutlich auffällt, und der Lehrer im Mittelpunkt mit seinem Sachverstand strahlt, ist es im schülerzentrierten, konstruktivistischen Unterricht vor allem wichtig, dass die Lernenden als Individuen

---

gesehen werden, die alle unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kenntnisse haben (Hentunen 2002, 25). Da der Lehrer aus konstruktivistischer Sicht nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollte, wäre es optimal, auf den Frontalunterricht zu verzichten. Stattdessen könnten die Schüler in Gruppen von 3-4 Personen sitzen, wobei auch das kooperative Lernen betont werden könnte. (Hentunen 2002, 188.)

Im traditionellen Unterricht hat das Lehrwerk eine zentrale Rolle gespielt. Wenn man das Lehrbuch aber zu streng befolgt, bedeutet dies, dass die Verantwortung für den Lernprozess beim Lehrer verbleibt. Laut Hentunen (2002, 82) sind die meisten Konstruktivisten nicht für die Beseitigung der Lehrwerke (vgl. Mazza 2004, 39), denken aber, dass die Schulbücher so gestaltet sein sollten, dass sie einen offenen Unterricht ermöglichen. Ein idealer Fall wäre, wenn der Lehrer abwechslungsreich mit den Materialien umgehen könnte, den Lektionsaufbau immer wieder ändern und einfach mal eine Periode ganz ohne Lehrwerk arbeiten würde. Das Schulbuch kann ein Teil des Unterrichts sein, sollte seine zentrale Rolle aber verlieren und eher im Hintergrund stehen. Auch die Schüler werden stärker motivierter, wenn der Unterricht nicht immer dem gleichen Verlauf folgt. (Hentunen 2002, 81–82.) Im Fremdsprachenunterricht sollten nur authentische Lernmaterialien verwendet werden, denn „nur authentische Materialien können [...] so komplex und vielfältig sein, dass alle Lernenden Anknüpfungspunkte zu ihren individuellen Erfahrungen finden [...]“ (Mazza 2004, 39, Wolff 1994, 417).

Nach den konstruktivistischen Prinzipien muss auch auf die neuartige Lernumgebung geachtet werden. Während die traditionelle Lernumgebung aus dem Lehrer, aus den Schülern und aus dem Klassenzimmer besteht, soll die moderne ideale Lernumgebung umfassender sein. Heute zählt man zu der Lernumgebung alles, womit die Schüler in einer Wechselbeziehung stehen – außer Klassenzimmer also auch z.B. Sprachlabor, Bibliothek und Hörsaal. (Hentunen 2002, 115). Aus konstruktivistischer Sicht ist es vor allem wichtig, dass die Lernumgebung authentisch und komplex ist und nach Möglichkeit der realen Wirklichkeit entspricht. Sie soll die Verknüpfung von Wissen und Handeln sowie die Zusammenarbeit zwischen den Schülern ermöglichen. (Hentunen 2002, 114–117.)

---

## 5 Untersuchungsanlage

Im Theorieteil dieser Pro Gradu-Arbeit wurden die Hauptzüge der Regel- und Waldorfschule mit Hilfe der, in der heutigen Schule vorherrschenden, konstruktivistischen Sprachlerntheorie und Waldorfpädagogik dargestellt. Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten im DaF-Unterricht der beiden Schultypen herausgearbeitet und die Ergebnisse analytisch betrachtet. Des Weiteren wird untersucht, was für obengenannte steinerpädagogische Merkmale im DaF-Unterricht vorkommen. Ein zentraler Punkt ist, inwiefern der Sprachunterricht der beiden Schultypen den vorher dargestellten Theorien entspricht, d.h., ob man im Unterricht in der Regelschule konstruktivistische Züge und in der Waldorfschule waldorfpädagogische Züge erkennen kann. Als Forschungsgegenstand in der Analyse dienen Unterrichtsbeobachtungen in den beiden Schultypen.

Im Folgenden wird die empirische Untersuchung dargestellt, die im Herbst 2011 in einer Waldorfschule und in einer Regelschule durchgeführt wurde. Kapitel 5.1 behandelt die Forschungsfragen genauer, die im empirischen Teil dieser Arbeit beantwortet werden. Im Kapitel 5.2 werden die Untersuchungsmethoden erläutert während das letzte Unterkapitel 5.3 auf die Testgruppen und die Durchführung der Untersuchung eingeht.

### 5.1 Problemstellung

Das Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden auf welche Weise sich der DaF-Unterricht in der Regelschule und in der Waldorfschule voneinander unterscheidet. Das Grundschulgesetz weist bestimmte Vorgaben zur Gestaltung und Organisation des Unterrichts auf. Dennoch ist es laut dem überregionalen Lehrplan möglich, z.B. Lernziele der Schulfächer in der Waldorfschule auf unterschiedliche Jahrgänge zu verteilen. Hierbei folgt man in der Waldorfschule der sogenannten Lebensalterpädagogik, die u.a. definiert, auf welche Weise in der jeweiligen Klasse unterrichtet wird und anderen Lehrmethoden, wie z.B. den Unterricht ohne Lehrbücher. Weil der Konstruktivismus die in der heutigen Regelschule vorherrschende Lerntheorie zu sein scheint und weil im derzeitigen Lehrplan viele Einzelheiten zu erkennen sind, die auf die konstruktivistische Sprachlerntheorie

---

hinweisen, ist es interessant zu untersuchen, inwiefern konstruktivistische Merkmale im Unterricht vorkommen.

Im empirischen Teil der Untersuchung werden die aufgenommenen Unterrichtsstunden zuerst makrostrukturell betrachtet. Vor der tieferen Analyse ist es wichtig, eine klare Vorstellung über den Verlauf der Unterrichtsstunden der beiden Schultypen zu bekommen. Auf diese Weise bekommt man schon eine Vorstellung davon, wie die Unterrichtsstunden sich strukturell voneinander unterscheiden. In diesem Kapitel wird ebenfalls dargestellt, nach welchen Interaktionsmustern die Unterrichtsstunden verlaufen. Danach wird beispielhaft erläutert, auf welche verschiedene Weise grammatische Regeln in den beiden Schulen den Schülern beigebracht werden können. Zum Schluss wird definiert, was für einen Einfluss die relevanten Lerntheorien auf die Unterrichtsmethoden hat.

Insbesondere die folgenden Fragen sind für die Untersuchung interessant und zentral:

- Wie unterscheiden sich die DaF-Unterrichtsstunden in der Regelschule und in der Waldorfschule voneinander, d.h. wie sieht der Stundenverlauf in den beiden Schultypen aus?
- Aus welchen Grobstrukturen bestehen die Interaktionsprozesse zwischen dem Lehrer und den Lernenden, d.h. wie gehen die Lehrer mit ihren Schülern im Unterricht um?
- Auf welche verschiedene Weise kann eine grammatische Regel den Schülern beigebracht werden?
- Wie sieht der lehrbuchlose Unterricht in der Waldorfschule gegenüber dem „normalen“ Unterricht aus?
- Sind konstruktivistische bzw. waldorfpädagogische Einzelheiten/Züge im Unterricht zu erkennen?

## **5.2 Methoden und Vorgehensweise**

Die vorliegende Arbeit ist eine exemplarische Fallstudie. Bei einer Fallstudie (case study) werden detaillierte und intensive Informationen, entweder über einen einzelnen Fall oder über mehrere Fälle, die in einem Verhältnis zueinander stehen, aufgezeigt. Das bedeutet, durch eine Fallstudie kann z.B. – wie in diesem Fall – eine Gruppe und

---

ihr Verhalten in einer natürlichen Umgebung beobachtet werden. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2009, 134–135.)

Diese qualitative Methode wird als Vorgehensweise gewählt, da sie sich für die Analyse der Beobachtung gut eignet. Das Ziel besteht darin, authentische Klassenraumsituationen zu beobachten und den Unterricht zu analysieren, um eine Idee über den Verlauf der Unterrichtsstunden zu bekommen und dadurch eine richtungsgebende Vorstellung über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im DaF-Unterricht in diesen zwei verschiedenen Schultypen zu finden. Die Untersuchung richtet sich auf eine eher kleinere Untersuchungsgruppe, damit eine möglichst tiefe Analyse erreicht werden kann. Demzufolge sollen auch die Ergebnisse beschränkt bzw. richtungsweisend betrachtet werden und sie können nicht ausführlich schultypisch verallgemeinert werden.

Als Untersuchungsmethode wurde hauptsächlich die Unterrichtsbeobachtung verwendet. Ich habe mich für diese Methode entschieden, damit ich unmittelbare und repräsentative Informationen von den realen Situationen erhalte. Eine mögliche Alternative wären Interviews und/oder schriftliche Fragebögen gewesen. Jedoch entsprechen die beiden letztgenannten nicht immer der Wirklichkeit, da es den Befragten schwierig oder sogar unmöglich sein kann, so viel Wissen zu vermitteln. Dadurch würde auch die Schwierigkeit bestehen, genauso gründliche Information zu bekommen. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2009, 212.) Als zusätzliche Informationsquelle wurden kurze Gespräche mit den Lehrerinnen geführt, die zur Unterstützung der Untersuchung dienen sollten. Dazu habe ich an die Lehrerinnen einige Fragen per E-Mail gerichtet, damit es mir gelingt, richtige Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen zu ziehen.

Die Unterrichtsstunden wurden jeweils aufgezeichnet, damit auch sonst unbeachtete Situationen im Nachhinein ausgewertet werden könnten. Es muss jedoch erwähnt werden, dass die Methode der Beobachtung auch ihre Nachteile hat. Der Beobachter kann mit seiner Anwesenheit eine natürliche Situation stören und/oder verändern: Im Unterricht kann die unnatürliche Situation das Verhalten der Kinder sowie das Benehmen des Lehrers bzw. der Lehrerin beeinflussen. Deswegen ist es äußerst wichtig, dass der Beobachter bzw. der Forscher die Klasse schon vor der endgültigen Untersuchung besucht und sich mit der Klasse vertraut macht. Dadurch bekommt die

---

Klasse die Möglichkeit, sich an den Beobachter und in diesem Fall auch an die Kamera zu gewöhnen. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2009, 213.)

Es muss auch berücksichtigt werden, dass die Unterrichtsstunden objektiv betrachtet werden, da man genügend Vorwissen und Vorahnung von beiden Schultypen und deren „idealem“ Unterricht hat.

### **5.3 Testgruppen und Durchführung**

Als Testgruppen wurden zwei Schulklassen gewählt: Eine fünfte Klasse in einer Regelschule und eine fünfte Klasse in einer Waldorfschule. Die fünfte Klasse ließ sich aus zwei Gründen wählen. Erstens war es wichtig, dass die Schüler in beiden Schulen bereits über Deutschkenntnisse verfügen. Wie schon im Theorieteil erwähnt wird, beginnt das Deutschlernen in der Waldorfschule in der ersten Klasse. In den Regelschulen beginnt man mit der fakultativen Sprache meistens in der vierten oder fünften Klasse. Im Falle meiner Testgruppe fing das Deutschlernen in der vierten Klasse an. Zweitens werden in manchen Waldorfschulen Lehrbücher schon in den unteren Klassen verwendet, in meiner Zielschule aber erst ab der siebten Klasse. Laut der Deutschlehrerin gibt es in Finnland heutzutage auch Waldorfschulen, in denen man sogar ab der ersten Klasse Lehrbücher im Sprachunterricht verwendet. Für meine Untersuchung war es wichtig, dass in meiner Zielklasse kein Lehrwerk verwendet wird, da ich herausfinden möchte, wie der DaF-Unterricht ohne Lehrwerk in der Waldorfschule verläuft und was für andere Methoden im Unterricht verwendet werden. Mit Rücksicht auf diese Gegebenheit wäre es möglich gewesen, die Untersuchung auch in der sechsten Klasse durchzuführen.

Für die Untersuchung wurde sowohl in der Regelschule als auch in der Waldorfschule nur eine Klasse beobachtet. In der Waldorfschule wurden drei Unterrichtsstunden aufgenommen, während in der Regelschule nur zwei Unterrichtsstunden aufgenommen wurden. Beide, die Menge der Testgruppen (zwei) und die Menge des Beobachtungsmaterials wurden für die Untersuchung als genügend gewertet, d.h. es wurde angenommen, dass der Vergleich dieser zwei Schulklassen genug Material für die Untersuchung liefert. Wegen des Mangels an Material können die Ergebnisse nicht unbedingt verallgemeinert werden, sondern sie geben eher richtungweisende Beispiele von den Unterrichtsstunden. Es ist aber auch nicht das Ziel der Untersuchung, eine Generalisierung zu machen, sondern richtungweisende Beispiele

---

der möglichen Unterschiede zu geben, die schulbezogen oder lehrerbezogen sein können. Wegen der geringen Menge der Unterrichtsstunden ist zu erwarten, dass nicht alle für die beiden Schulen typischen Merkmale vorkommen.

Die Deutschgruppe in der Waldorfschule besteht aus 25 Schülern. Weil Deutsch dort bis zu der siebten Klasse ein obligatorisches Fach ist, lernen die Schüler Deutsch seit der ersten Klasse gemeinsam. Damit die Schüler sich an mich und an die neue Situation gewöhnen, habe ich vor der Videoaufnahme den Unterricht zwei Mal beobachtet. Bei einem der Unterrichtsbesuche nahm ich die Kamera mit in den Unterricht, ohne sie eingesetzt zu haben. Das hat sich als vorteilhafte Vorgehensweise erwiesen, da die Kinder wegen meiner Anwesenheit und der Kamera ziemlich aufgeregt waren.

In der Regelschulgruppe besteht die Deutschgruppe aus 21 Schülern. Sie lernen seit einem Jahr Deutsch und die Schüler der Gruppe stammen aus zwei verschiedenen Klassen. Wegen des Zeitmangels wurde die Unterrichtsbeobachtung in der Regelschule nur zweimal durchgeführt, wobei beide Male gefilmt worden ist. In der Regelschule verursachte meine Anwesenheit keine Aufregung.

In der Waldorfschule ist das ganze Schuljahr in vier Perioden aufgeteilt, was konkret bedeutet, dass man in einer Periode, vor allem in den unteren Klassen, jeweils nur eine Sprache lernt. Während der Periode, in der Deutsch anstatt Englisch gelehrt wird, haben die Schüler in der fünften Klasse drei Wochenstunden Deutschunterricht. Die komplette Klasse nimmt an allen Unterrichtsstunden teil. Die Schüler stammen aus einer Klasse und lernen seit der ersten Klasse gemeinsam Deutsch. In der Regelschule werden das ganze Jahr durch zwei Wochenstunden Deutsch gelehrt. In meiner Zielschule fand eine von den Unterrichtsstunden mit der ganzen Klasse statt, während die andere aus der Hälfte der Klasse bestand.

In der Analyse muss berücksichtigt werden, dass die Schüler in der Regelschule untereinander nicht so vertraut sind. Dieser Faktor kann Auswirkungen auf das Benehmen der Schüler haben. Einfluss auf den Inhalt der Unterrichtsstunden kann ebenfalls die Aufteilung der Klasse haben: In der Waldorfschule finden alle DaF-Unterrichtsstunden mit der ganzen Schülerbesetzung statt, während in der Regelschule eine der DaF-Unterrichtsstunden nur mit der Hälfte der Klasse stattfindet. Daraus kann u.a. folgen, dass diese zwei Unterrichtsstunden sehr

---

unterschiedlich aufgebaut sind, und dass die zentrale Rolle des Lehrwerks in der Unterrichtsstunde mit der halben Schülerbesetzung nicht vorkommt. Dieser Faktor wird in dieser Arbeit jedoch nicht berücksichtigt.

## **6 Analyse**

In diesem Kapitel wird das in zwei finnischen Schulen erhobene Untersuchungsmaterial vorgestellt und analysiert. Im ersten Unterkapitel beschreibe und erläutere ich die Makrostruktur des Unterrichts in den beiden Schulen, während das zweite Unterkapitel sich auf die Mikrostrukturen des Unterrichts konzentriert. Dazu gehören die Darstellung der allgemeinen Interaktionsschemen und Beispiele für das Üben einer grammatischen Regel in den beiden Schultypen.

Das dritte Unterkapitel konzentriert sich auf den Einfluss der relevanten Lerntheorien bzw. Pädagogik, während im vierten Unterkapitel die wichtigsten Unterschiede zusammengefasst werden.

In der Analyse werden die Makro- und Mikrostrukturen voneinander unterschieden und getrennt behandelt. Bei der Analyse der Makrostruktur werden die Unterrichtsstunden allgemein erläutert, damit man eine gründliche Übersicht über den Verlauf der Unterrichtsstunden in den beiden Schultypen bekommt. Bei der Analyse der Mikrostruktur wird dagegen detailliert und beispielhaft auf die Einzelheiten der Unterrichtsstunden eingegangen.

### **6.1 Die Makrostrukturen des Unterrichts in der Regelschule und in der Waldorfschule**

Nachfolgend wird die Makrostruktur des Unterrichts in beiden untersuchten Schultypen dargestellt. Bei der Datenerhebung wurden in der Regelschule zwei Unterrichtsstunden aufgenommen, während in der Waldorfschule drei Unterrichtsstunden aufgenommen wurden. In den folgenden Kapiteln wird jeweils nur eine der Unterrichtsstunden der beiden Schultypen betrachtet. Es ist äußerst wichtig zu beachten, dass die Unterrichtsstunden einem bestimmten Muster folgen, obwohl jede Unterrichtseinheit inhaltlich anders strukturiert ist. Auch aus den weiteren Unterrichtsstunden werden Beispiele erläutert, wenn bezüglich der Forschungsfragen bedeutsame Sachverhalte vorkommen. Um den Stundenverlauf zu verdeutlichen, wird die Unterrichtsstunde analytisch in drei Phasen eingeteilt:

- 
- *Stundenbeginn*
  - *Stundenmitte*
  - *Stundenende*

Die Einteilung der Stunde in mehrere Phasen hat das Ziel, eine klare Übersicht über den Verlauf der Unterrichtsstunde zu erstellen. Stundenbeginn und Stundenende sind jeweils als erste und letzte Phase eingetragen, d.h. als rituelle Begrüßung am Anfang und als rituelle Verabschiedung am Ende des Unterrichts. Die Analyse konzentriert sich auf die Stundenmitte.

Die Unterrichtsstunde könnte auch anders betrachtet werden, da es vor allem in der Waldorfschule nicht unbedingt eindeutig ist, was alles zum Stundenbeginn gehört. Die Unterrichtsinhalte sind in der Waldorfschule soweit ritualisiert, dass die Aufgaben am Anfang jedes Unterrichts weitgehend der gleichen Form folgen. D.h. sowie in der Regelschule, werden nicht nur die rituelle Begrüßung und die rituelle Verabschiedung in jedem Unterricht gleichartig wiederholt, sondern auch andere Tätigkeiten am Anfang des Unterrichts sind in der Regel immer gleich oder gleichartig, wie z.B. die Anfangslieder- und Gedichte, die am Anfang jeder Unterrichtsstunde wiederholt werden. Zu den rituellen Anfangstätigkeiten, die jedoch variieren können, verwendet man meistens etwa 10 Minuten. Danach können die Schüler sich setzen und der Unterricht geht mit verschiedenen Tätigkeiten weiter. Damit die Unterrichtsstunden der beiden Schultypen jedoch vergleichbar wären, wird in diesem Fall nur die rituelle Begrüßung zum Stundenbeginn gerechnet.

Aus den Abbildungen, die in den folgenden Kapiteln (Kap. 6.1.1 und 6.1.2) vorgestellt werden und die den Stundenverlauf der DaF-Unterrichtsstunden in den beiden Schulen genauer darstellt, kann man sehen, welche Aufgaben sich in der Stundenmitte in den beiden Schultypen einordnen lassen. Das ist wichtig, damit man eine klare Übersicht über die Struktur und über die Inhalte der beiden Unterrichtsstunden bekommt.

### **6.1.1 Analytischer Kommentar zur Makrostruktur des Unterrichts in der Regelschule**

In diesem Unterkapitel wird die Makrostruktur des DaF-Unterrichts in der Regelschule als Tabelle dargestellt und verdeutlicht.

Die Makrostruktur ist eine grobe Übersicht über den Stundenverlauf, die mit Hilfe der Unterrichtsbeobachtung und der mikrostrukturellen Analyse gegliedert wurde. Somit

konnte die ganze Unterrichtsstunde in mehreren Phasen eingeteilt werden. Die Phasen, die jeweils aus unterschiedlichen Tätigkeiten bestehen, werden durch Gliederungssignale der Lehrerin bestimmt und damit auch festgesetzt. Die Gliederung in Phasen findet in der Regelschule meistens explizit statt. Das bedeutet, dass die Lehrerin in der Unterrichtsstunde sagt, was im Unterricht als Nächstes folgt.

In der Regelschule sieht der Stundenverlauf im Groben wie folgt aus:

<b>1</b>	<b>Rituelle Begrüßung</b>
<b>2</b>	<b>Formale Hausaufgabenkontrolle</b>
<b>3</b>	<b>Mündliche und schriftliche Rekapitulation der Hausaufgaben</b>
<b>4</b>	<b>Kontrolle der Aufgabe durch Lehrer</b>
<b>5</b>	<b>Großschreibung / Substantiverkennung</b>
<b>6</b>	<b>Hörverstehen</b>
<b>7</b>	<b>Verständnisüberprüfung, Zusammenfassung des Hörtextes</b>
<b>8</b>	<b>Verständnisfestigung, Fragen zum Inhalt</b>
<b>9</b>	<b>Repetition von Wörtern + Verständnisfestigung</b>
<b>10</b>	<b>Hausaufgabenangabe</b>
<b>11</b>	<b>Repetition des Kapitels, Leseübung</b>
<b>12</b>	<b>Schriftliche Aufgaben, Üben des gelernten Materials</b>
<b>13</b>	<b>Höflichkeitsformen</b>
<b>14</b>	<b>Mündliche Aufgabe, Üben des gelernten Materials</b>
<b>15</b>	<b>Erinnerung an Hausaufgabe</b>
<b>16</b>	<b>Rituelle Verabschiedung</b>

**Abb. 2 Makrostruktur einer Unterrichtsstunde in der Regelschule**

Die zu untersuchende DaF-Unterrichtsstunde in der Regelschule ist die letzte Unterrichtsstunde an jenem Tag und findet nachmittags um 13 Uhr statt. Die Gruppe besteht aus 21 Schülern, die aus zwei verschiedenen Klassen stammen und seit der vierten Klasse, d.h. seit einem Jahr, Deutsch als eine fakultative Sprache lernen. Einige Schüler sind jedoch wegen einer schulbezogenen Veranstaltung abwesend.

Die DaF-Unterrichtsstunde fängt in der Regel mit einer rituellen Begrüßung an (Phase 1), was konkret bedeutet, dass die Schüler sich nach einer Anweisung durch die

---

Lehrerin erheben und die Lehrerin begrüßen. Die Schüler dürfen sich wieder hinsetzen und das offizielle Unterrichtsgespräch bzw. der mittlere Teil des Unterrichts beginnt. Zuerst erfolgt eine formale Hausaufgabenkontrolle (Phase 2), in der die Lehrerin überprüft, wer die Hausaufgaben gemacht hat und wer nicht. Darauf folgt eine Rekapitulationsphase (Phase 3), in der die als Hausaufgabe geübten Vokabeln sowohl mündlich als auch schriftlich wiederholt und besprochen und danach durch die Lehrerin kontrolliert werden (Phase 4). Als Teil der Aufgabenkontrolle und Korrektur erinnert die Lehrerin die Schüler an die Substantivierung (Phase 5) und diese grammatische Regel wird mit Hilfe der Schüler wiederholt. Nach der schriftlichen Hausaufgabenkontrolle geht der Unterricht zu einem neuen Kapitel im Lehrbuch über. Die Einführung in das neue Thema findet durch eine Hörverständnisübung statt (Phase 6). Während der Hörtext von einem Tonband abgespielt wird, folgen die Schüler dem Text im Buch. Auf das Hörverständnis folgt eine Verständnisüberprüfung (Phase 7), bei der die Lehrerin mit Fragen kontrolliert bzw. bestätigt, dass alle den Text inhaltlich verstanden haben. Bei der Verständnisfestigung (Phase 8) liest die Lehrerin einzelne Sätze aus dem Hörtext vor. Die Schüler, die sich melden, werden von der Lehrerin aufgerufen und übersetzen die erfragten Sätze oder beantworten die gestellten Fragen auf Finnisch. Auf diese Weise wird der ganze Hörtext übersetzt. Als Teil des neuen Kapitels befinden sich im Buch Vokabeln, die sich an das behandelte Thema anschließen. Die Lehrerin liest die Vokabeln vor und die Schüler wiederholen sie im Chor (Phase 9). Darauf folgt wieder eine Verständnisüberprüfung, wobei die Lehrerin kontrolliert, ob die Vokabeln allen bekannt sind. Einzelne Schüler melden sich und die Lehrerin gibt die richtige Antwort auf Finnisch. Danach folgen Anweisungen zur Hausaufgabe (Phase 10). Auch die Schüler haben die Möglichkeit, darauf Einfluss zu nehmen. D.h. einige von den Schülern sagen der Lehrerin, was sie gerne als Hausaufgabe haben möchten. Ob die Lehrerin ihre Wünsche erfüllen wird oder ob sie die Aufgaben schon im Voraus geplant hat, wird nicht klar. Nach der Besprechung der Hausaufgaben konzentriert sich der restliche Unterricht auf die Repetition des neuen Kapitels. Als Erstes führen die Schüler eine Leseübung durch, in der fast alle eine Rolle haben: Auf diese Weise lesen sie den gehörten Text zum ersten Mal selber durch, und zwar einzeln (Phase 11). Am Ende folgen noch schriftliche Aufgaben aus dem Buch, wodurch die Schüler das Gelernte in die Praxis umsetzen müssen (Phase 12). Die Lehrerin geht in der Klasse herum und kontrolliert, ob alle die richtige Aufgabe vor sich haben. Wenn die Schüler etwas fragen möchten, melden sie sich. Nach der

---

schriftlichen Aufgabe üben die Schüler, das Gleiche auch mündlich auszudrücken (Phase 14), wobei auch die in der Übung gebrauchten Höflichkeitsformen wiederholt werden (Phase 13).

Im letzten Teil des Unterrichts, in der Beendigungsphase, erinnert die Lehrerin die Schüler an die Hausaufgabe und zum Schluss erfolgt die rituelle Verabschiedung, was konkret bedeutet, dass die Schüler sich von der Lehrerin verabschieden (Phasen 15 und 16).

### **6.1.2 Analytischer Kommentar zur Makrostruktur des Unterrichts in der Waldorfschule**

In diesem Unterkapitel wird die Makrostruktur des DaF-Unterrichts in der Waldorfschule betrachtet. Wie im vorigen Kapitel über die Regelschule (vgl. 6.1.1), stellt die Makrostruktur in diesem Kapitel eine grobe Übersicht über den Stundenverlauf des DaF-Unterrichts in der Waldorfschule dar. Die Unterrichtsstunde wurde mit Hilfe der Unterrichtsbeobachtung und der mikrostrukturellen Analyse gegliedert und in mehrere Phasen eingeteilt. Die Phasen stellen unterschiedliche Tätigkeiten bzw. Aufgaben dar, die im Unterricht aufeinander folgen. Diese Tätigkeiten werden durch verschiedene Gliederungssignale der Lehrerin bestimmt. Im Gegensatz zur Regelschule, findet die Gliederung in Phasen in der Waldorfschule oft implizit statt. Das heißt, die Unterrichtsstunde ist größtenteils soweit ritualisiert, dass die Schüler bei vielen Aufgaben, vor allem am Anfang und am Ende des Unterrichts, ohne Anweisungen wissen, was als Nächstes folgt. So muss die Lehrerin nur mit der nächsten Tätigkeit anfangen oder kurz z.B. den Namen des als Nächstes folgenden Lieds sagen und die Schüler wissen meist gleich, was sie tun müssen. Das ist auch oft der Fall bei den verschiedenen Spielen, die im Unterricht regelmäßig gespielt werden.

In der Waldorfschule sieht der Stundenverlauf im Groben wie folgt aus:

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

**Abb. 3 Makrostruktur einer Unterrichtsstunde in der Waldorfschule**

Die DaF-Unterrichtsstunde, die in der Waldorfschule aufgenommen wurde und in dieser Arbeit untersucht wird, ist die vorletzte Unterrichtsstunde an jenem Tag und findet vormittags um 11 Uhr statt. Die Gruppe besteht aus 25 Schülern, die alle aus derselben Klasse kommen und seit der ersten Klasse, d.h. seit vier Jahren, Deutsch als eine obligatorische Sprache lernen.

Vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn stellen die Schüler sich vor der Klassentür in einer Schlange auf und geben beim Eintritt der Lehrerin die Hand und begrüßen sie. Der Unterricht beginnt mit Aufrufen zur Ordnung. Schnell gelingt es der Lehrerin, die Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe zu gewinnen. Das offizielle Unterrichtsgespräch beginnt mit einer gemeinsamen formalen Begrüßung, was konkret bedeutet, dass die Schüler sich erheben und die Lehrerin gemeinsam begrüßen (Phase 1). Als Erstes rezitieren alle ein Anfangsgedicht im Chor (Phase 2). Das Anfangsgedicht ist ein Gedicht, das am Anfang jeder Unterrichtsstunde zusammen rezitiert wird. Auf das Gedicht folgen drei verschiedene (Anfangs-)Lieder, die die Schüler gleichfalls im

---

Chor rezitieren (Phase 3). Auf das Singen und Aufsagen folgt eine Rekapitulation der Zahlen von eins bis vierzig (Phase 4). Die Anweisung wird auf Deutsch gegeben und die Aufgabe spielerisch durchgeführt. Als Nächstes folgen Zungenbrecher. Die Lehrerin spricht den Zungenbrecher zuerst alleine vor, danach nochmal zusammen mit den Schülern. „Mäuse messen mein Essen. Mein Essen messen Mäuse.“

Auf den Zungenbrecher folgt ein weiteres Lied, das von der ganzen Klasse zusammen gesungen wird (Phase 5). Darauf folgend sagen alle im Chor die Monatsnamen zusammen auf, wonach die Schüler sich hinsetzen dürfen. Das Thema geht mit den Monatsnamen weiter und wird spielerisch geübt (Phase 6). Darauf folgt ein weiteres Spiel, in dem es um die Wiederholung der Farben und Substantive geht (Phase 7). Die Lehrerin beschreibt einen Schüler mit Hilfe der Farben und Kleidungsstücke, wobei die anderen raten müssen, um wen es geht. Bei einer fehlerhaften Antwort leitet die Lehrerin die Schüler auf Deutsch an.

Nach den Fragespielen wird eine Leseübung durchgeführt (Phase 8), die Einführung erfolgt auf Deutsch. Wenn alle bereit sind, fangen sie an, aus dem Buch laut im Chor zu lesen. Individuelle Leseleistungen kommen nicht vor. Zu Beginn wird ein Teil gelesen, den sie schon mal gelesen und übersetzt haben. Der Text wird jedoch nochmals rekapituliert. Die Lehrerin nennt Wörter auf Deutsch und fragt, wie sie auf Finnisch heißen (Phase 9). Wenn sich keiner meldet, antwortet sie selber oder versucht das Wort mit eigenen Worten zu erklären. Bei fehlerhaften Antworten gibt sie die richtige Antwort. Nach der Rekapitulation lesen die Schüler mit der Lehrerin einen neuen Teil des Textes im Chor, wonach der neue Text übersetzt wird. Die Lehrerin liest Sätze und Wörter vor und fragt die Schüler, wie sie auf Finnisch heißen. Einige Schüler melden sich häufiger, andere seltener. Auch in diesem Fall versucht sie einige Wörter mit eigenen Worten zu erklären.

In der vorherigen Pause hatte die Lehrerin ein kleines Fragespiel an die Tafel geschrieben und jetzt sollen die Schüler den Text in die eigenen Hefte abschreiben (Phase 10). Vorher liest die Lehrerin den Text jedoch laut vor und übersetzt ihn. Für das Spiel muss man verschiedene Materialien kennen und die Lehrerin erfragt Wörter auf Deutsch, z.B. Holz, Keramik, Papier, Textil, Gold. Während der Schreibübung geht die Lehrerin in der Klasse herum und kontrolliert, ob alle die Hausaufgaben gemacht haben (Phase 12). Während der Schreibübung kommt es zum Thema Substantiverkennung (Phase 11). Die Lehrerin erinnert die Schüler daran, die Substantive mit einem großen Anfangsbuchstaben zu schreiben. Einer weiß nicht,

---

warum das im Deutschen so ist. Die Lehrerin bittet die anderen Schüler, dies zu erklären. Weil aber keiner die richtige Antwort kennt bzw. nennt, erläutert sie die Regel selber. Als Hausaufgabe müssen die Schüler mindestens fünf Adjektive in ihre Hefte schreiben (Phase 13). Bei Schwierigkeiten kann das Lesebuch als Unterstützung dienen. Die Schüler beschwerten sich über die schwere Hausaufgabe und behaupten, sie kennen keine Adjektive. Die Lehrerin bittet sie, die Hefte zu schließen und aufzustehen. Falls jemand den Text nicht fertig abgeschrieben hat, kann derjenige die Aufgabe in der Pause erledigen. Zum Schluss singen sie im Chor ein Lied über Farben, damit die Schüler sich wieder an einige Adjektive erinnern und die Hausaufgabe leichter erledigen können (Phase 14). Am Ende wird noch ein formales Schlusslied gesungen und zuletzt folgt die rituelle Verabschiedung, was konkret bedeutet, dass die Schüler sich stehend im Chor von der Lehrerin verabschieden.

## **6.2 Die Mikrostruktur des Unterrichts**

In diesem Kapitel werden einige Einzelheiten des Unterrichts in beiden Schulen noch näher definiert und dargestellt. Bezüglich des Stundenverlaufs (vgl. 6.1) sehen die DaF-Unterrichtsstunden der beiden Schultypen ziemlich unterschiedlich aus und es gibt z.B. Züge, die nur für die Waldorfschule charakteristisch sind, wie z.B. Singen und Spielen, was auf diese Weise in der Regelschule nicht vorkommen. Aber wie schon im Kapitel 2.1 erwähnt wurde, basiert der Unterricht der beiden Schultypen auf dem gemeinsamen nationalen Lehrplan, weswegen die Unterrichtsinhalte auch Gemeinsamkeiten haben müssen. Zu Beginn werden die allgemeinen Interaktionsschemen vorgestellt, die in den DaF-Unterrichtsstunden in beiden Schultypen auf unterschiedliche Weise vorkommen. Hier wird vor allem dargestellt, wie die Lehrerinnen der beiden Schulen mit ihren Schülern im Unterricht umgehen, d.h. aus welchen Grobstrukturen die Interaktionsprozesse, die in den ganzen Unterrichtsstunden wiederkehren und in ihren variierten Versionen vorkommen, bestehen. Nach der Vorstellung der allgemeinen Interaktionsschemen wird untersucht, wie in den beiden Schultypen grammatische Regeln geübt bzw. wiederholt werden. Ein wichtiger Punkt in diesem Kapitel sind auch die steinerspezifischen Merkmale und vor allem die Verwendung des Lehrwerks bzw. die lehrbuchlose Vorgehensweise, die einen bedeutenden Einfluss auf den Unterrichtsverlauf und - Inhalt in der Waldorfschule hat. Die Rolle des Lehrwerks ist eine der zentralen Fragen

dieser Arbeit. Zum Schluss des Kapitels werden Steinerspezifische Merkmale bzw. Methoden vorgestellt, die die größten Unterschiede der DaF-Unterrichtsstunden der beiden Schultypen zusammenfasst.

Die Transkriptionen der Unterrichtssituationen werden wie folgt dargestellt: Wenn im Unterricht Finnisch gesprochen wird, wird zuerst die authentische Äußerung sowohl der Lehrerin als auch der Schüler zitiert, wonach die deutsche Übersetzung in eckigen Klammern angegeben wird. Wenn im Zitat direkt Deutsch gesprochen wird, wird nur diese Form angegeben.

Auch die im Text vorkommenden Abkürzungen sollen verdeutlicht werden: *L* im Text bei den Beispielen bedeutet die Lehrerin und *S* im gleichen Kontext den Schüler. In der deutschen Übersetzung sind fremdsprachliche Wörter, die die Probanden (entweder Lehrer oder Schüler) in ihren finnischsprachigen Äußerungen verwenden, kursiv geschrieben. Wegen der Anonymität der Schüler werden die Namen in den meisten Fällen nur mit einem *x* bezeichnet. In dieser Arbeit spielt es keine Rolle, wer von den Schülern jeweils spricht. Hier eine Beispieläußerung der Lehrerin:

L: Und haben. Mitäs se haben tarkoittaa? Se oli vähän erilainen kuin se sein. Se on kans olla, X? [Was bedeutet *haben*? Das ist ein bisschen anders als *sein*. Das ist auch ähnlich wie sein auf Finnisch, X?] <sup>9</sup>

### 6.2.1 Allgemeine Interaktionsschemen

Der Unterricht, der als Übermittlung von Informationen verstanden werden kann, besteht aus verschiedenen Interaktionsschemen zwischen der Lehrerin und den Schülern. Die Interaktionsschemen können aus verschiedenen Grobstrukturen bestehen, d.h. in unterschiedlichen Formen auftreten. Die Form der Grobstruktur hängt z.B. von der jeweiligen Tätigkeit ab, aber wie ich in der Analyse prüfen werde, sind die Interaktionsschemen auch einigermaßen schulbezogen. Das heißt, dass in der

---

<sup>9</sup> Transkriptionszeichen:

[ ]: Übersetzung

( ): Anmerkungen der Verfasserin

Kursiv: Fremdsprachliche Wörter, die die Probanden in ihren finnischsprachigen Äußerungen verwenden

L: Lehrerin

S: Schülerin

SS: Mehrere Schüler

Regelschule die Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schülern andere Formen haben kann als in der Waldorfschule.

In diesem Kapitel werden die allgemeinen Interaktionsschemen dargestellt, die aus einer Grobstruktur und aus ihren variierten Versionen bestehen. Die allgemeinen Interaktionsschemen werden in zwei Unterkapiteln behandelt und getrennt betrachtet, weil sie in beiden Schulen unterschiedlich auftreten. Alle Interaktionsschemen werden durch Beispiele verdeutlicht.

### **6.2.1.1 Allgemeine Interaktionsschemen in der Regelschule**

In der Regelschule besteht dieser Prozess bzw. das Interaktionsschema, das in der ganzen Unterrichtsstunde wiederkehrt, aus der folgenden Grobstruktur und wird in der Regel in dieser Form, aber auch variiert, abgearbeitet:

- a) Lehrerfrage
- b) Schülerantwort
- c) Lehrerlob bzw. Lehrerbestätigung

Bis auf einige Aufnahmen bedeutet dies, dass als Erstes immer die Lehrerfrage bzw. die Lehreraufforderung a) erfolgt, worauf die Schülerantwort bzw. die Schülertätigkeit b) folgt. Zum Schluss erfolgt das Lehrerlob bzw. die Lehrerbestätigung c).

Die Kommunikation in der Stunde beginnt mit der formalen Begrüßung und mit der formalen Hausaufgabenkontrolle. Die Lehrerin muss den Schülern auch mehrmals die Anwesenheit der Forscherin erklären.

In der oben genannten Form kommt das Interaktionsschema im Unterricht zum ersten Mal in der Phase 3 vor (mündliche und schriftliche Rekapitulation, vgl. 6.1.1, ), gleich nach der rituellen Begrüßung und formalen Hausaufgabenkontrolle. Es folgt eine Rekapitulationsphase, in der die als Hausaufgabe geübten Vokabeln sowohl mündlich als auch schriftlich wiederholt und besprochen werden und danach durch die Lehrerin kontrolliert werden. Die Lehrerin beginnt mit der neuen Aufgabe, fordert die Schüler aber davor auf, ruhig zu sein:

L: Nyt meidän pitäisi kirjoittaa tuonne taululle näitä uusia sanoja. [Jetzt sollten wir die neuen Wörter an die Tafel schreiben.] Okay? Nummer eins. Was ist Nummer eins? X?

S: Milch.

---

L: Milch, bitte schön aufschreiben. Nummer zwei, X?

S: Wolle.

L: Sehr gut, bitte aufschreiben! Nummer drei war .. was war das denn?

S: Brei.

L: Sehr gut! Nummer vier? X?

S: Gabel.

Viele der Schüler melden sich bei der Aufgabe. Einzelne Schüler werden von der Lehrerin aufgerufen, sie nennen eine Antwort, gehen dann zur Tafel und schreiben das Wort an. Wie man an dem Beispiel erkennen kann, stellt die Lehrerin an jeder Stelle der Aufgabe die Frage bzw. äußert die nächste Aufgabennummer. Ein Schüler nennt die Antwort, worauf ein Lehrerlob bzw. eine Lehrerbestätigung erfolgt. Bei fehlerhafter Rechtschreibform greift die Lehrerin korrigierend ein und bittet die Schüler um Mitarbeit bei der Korrektur. Das Interaktionsschema folgt durch die ganze Aufgabe der gleichen Struktur und ändert sich bei dieser Aufgabe nur einmal, als es zu einer fehlerhaften Antwort kommt.

L: Nummer fünf? X?

S: Kaputt.

L: Öö, Nummer fünf?

S: Kaputt.

L: Mikä se oli? [Was war das?]

S: Kaputt.

L: Vitonen? [Die Fünf?]

SS: Ei ollut [Das war es nicht.]

L: Kato kun siellä on lusikka.. ai sä oot varmaan väärällä sivulla. Läksy oli siis vitostehtävä sivulla 135. Sullla on nyt varmaan väärä tehtävä.. Mikäs se olikaan se lusikka? [Schau mal da steht Löffel .. ah du bist wahrscheinlich auf der falschen Seite. Also es war die fünfte Aufgabe auf der Seite 135. Du bist wahrscheinlich bei der falschen Aufgabe .. Was war nochmal der Löffel?]

Ein anderer Schüler antwortet Löffel

L: Oliko sulla mennyt siinä sekaisin.. (Hast du die Aufgaben verwechselt ..) Nummer sechs?

An diesem Beispiel kann man auch erkennen, wie die Anweisung zu der neuen

---

Aufgabe explizit erfolgt. Zu Beginn der neuen Aufgabe weist die Lehrerin die Schüler an, was gemacht wird. Schon bei der formalen Hausaufgabenkontrolle bereitet sie die Schüler auf die kommende Aufgabe vor:

L: Und jetzt bitte die Hausaufgaben. Seite .. Welche Seite? Seite .. Zeigt bitte die Hausaufgabe von der Seite 135. 135 bitte zeigen. Ich glaube wir werden die aufschreiben. Gut gemacht! Sehr schön.

Als Teil der Korrektur (Phase 4) erinnert die Lehrerin die Schüler an die Substantivierung (Phase 5). Es ist für den Unterricht charakteristisch, dass die Lehrerin keine fertigen Antworten gibt, sondern dass die Schüler sich an die früher gelernten Regeln erinnern müssen. Dabei wird das Vorwissen aktiviert.

Nur nach vielen Fehlversuchen sowie bei mangelhafter oder ungenügender Schülerantwort kommt die richtige Lehrerantwort vor und folgt dem folgenden Muster oder seinen variierten Versionen:

- a) Lehrerfrage
- b) Schülerantwort
- c) Lehrerbestätigung bzw. Paraphrasierung der Lehrerfrage
- d) (Nochmalige Paraphrasierung der Lehrerfrage)
- e) Schülerantwort
- f) Lehrerkommentar

Dieses Beispiel kommt in der Erinnerung an die Substantivierung vor:

L: Kuka muistaa vielä että minkälaiset sanat kirjoitettiinkaan saksassa isolla alkukirjaimella? Huomaatteko että täällä joku meinaa aina välillä unohtaa sen niin mitkä sanat ne olikaan kun kirjoitetaan saksassa isolla alkukirjaimella? [Wer kann sich noch daran erinnern, was für Wörter man im Deutschen mit einem Großbuchstaben schreibt? Merkt ihr, dass manche von euch es ab und zu vergessen also was waren es für Wörter, die man mit einem großen Buchstaben schreibt?]

S: Se on jotain syötävää tai juotavaa. Jotain mitä voi koskea. [Das ist etwas zum Essen und zum Trinken. Etwas, was man anfassen kann.]

L: Ne on asioita joita voi koskea. Tiedättekö te millä nimellä niitä kutsutaan? [Ja, das sind Sachen, die man anfassen kann. Wisst ihr, wie man die nennt?]

---

S: Ne on substantiiveja. [Es sind Substantive.]

L: Joo ne on substantiiveja. [Ja, es sind Substantive.]

Nachdem die Substantivregel wieder an das Vorwissen geknüpft worden ist, kann der Rest der Vokabeln durch das eigene, jetzt aktivierte Wissen der Schüler kontrolliert werden. In diesem Fall fragt die Lehrerin nach den anderen fehlerhaften Vokabeln und leitet die Schüler dazu an, die richtige Antwort zu finden:

L: Kuka kattois kirjasta ton yllätys-sanan. Löytääkö joku sen. Sitä vois katsoa tosta sivulta 131. Voisiks sää X katsoa kun sä sen kirjoititkin.. Olisko siinä joku pieni muutos? Vain yks kirjain.. Muuten, X, onks toi Ü tossa alussa suurella alkukirjaimella? Eikö? Muutetaanko se vielä suureks.. [Wer schaut im Buch nach dem Überraschungs-Wort. Findet es jemand .. man kann auf der Seite 131 gucken. Könntest du X nachschauen, weil du das geschrieben hast. Gibt es eine ganz kleine Änderung. Nur ein Buchstabe .. (...)  
Übrigens, X, ist das Ü am Anfang groß? Nein? Machen wir es noch groß ..]

Wichtig ist zu bemerken, dass die Lehrerin die fehlerhaften Antworten nicht nur korrigiert, sondern sie versucht mit den Schülern darüber zu diskutieren und die richtigen Antworten durch Nachfragen von den Schülern zu bekommen. Die gleiche Kontrolle kommt auch bei anderen Wörtern vor. Bei manchen Wörtern kommt es dagegen zu anderen Fehlern. Diese Vorgehensweise ist jedoch charakteristisch für die ganze Unterrichtsstunde: Die Lehrerin gibt keine fertigen Antworten, sondern die Schüler müssen sich selber bemühen, sich an die früher gelernten Regeln zu erinnern.

Ein weiteres Beispiel für das gewöhnliche Interaktionsmuster folgt nach der Hörverständnisübung, als das Verständnis überprüft wird (Phasen 7 und 8). Die Lehrerin kontrolliert bzw. bestätigt, dass alle den Text inhaltlich verstanden haben:

L: No hei nyt katsotaan mitä täällä tapahtuu. Ymmärsiko kaikki suurin piirtein mitä kappaleessa tapahtu? Kuka haluais omin sanoin selittää mitä tässä kappaleessa tapahtu? [Also gucken wir jetzt was hier passierte. Haben alle ungefähr verstanden, was im Kapitel passierte? Wer möchte jetzt mit eigenen Worten erzählen, was im Kapitel passierte?]

S: Niitten äitillä on synttäripäivä ja ne kattaa pöydän sille ja siivoaa ja vie aamiaista sänkyyn. [Ihre Mutter hat Geburtstag und sie decken den Tisch und räumen auf und bringen das Fruchstück ans Bett.]

L: Hyvä, tosi hyvä. Ja sä sanoit että äidillä on syntymäpäivä. Mikä olikaan syntymäpäivä saksaksi? [Gut, sehr gut! Und du hast gesagt, dass die Mutter Geburtstag hat. Was war Geburtstag nochmal auf Deutsch?]

S: Geburtstag

L: Sehr gut. No mitä se isä on muuten tekemässä tässä? [Was macht der Vater hier?]

S: Se kantaa ruokaa. [Er trägt das Essen.]

L: Sekin kyllä kantaa ruokaa mutta huomaatteko täällä aluksi.. ota vielä se alku sivu. Niin mitä se on tekemässä siinä kun tää alkaa tää kun heute ist frau Wiedemanns Geburtstag. Herr Wiedemann holt frische Brötchen. Niin mitä se isä tekee? [Er trägt das Essen, aber merkt ihr am Anfang .. nimm noch mal die erste Seite. Was macht er hier wenn es beginnt *heute ist Frau Wiedemanns Geburtstag. Herr Wiedemann holt frische Brötchen.* Was macht der Vater?]

S: Se hakee tuoreita sämpylöitä. [Er holt frische Brötchen.]

L Aivan. Tiedätkö mistä se hakee niitä? [Genau. Wisst ihr woher er die holt?]

S: Torilta. [Vom Marktplatz.]

L: Ajatteletteko että torilta.. X? [Denkt ihr, vom Marktplatz? X?]

S: Leipomosta. [Aus der Bäckerei.]

L: Aivan! Puhuttiinkos me teidän kanssa viimeksi että Saksassa saa hakea ihania tuoreita sämpylöitä sieltä leipomosta. [Genau! Darüber haben wir letztes Mal gesprochen, dass man in Deutschland diese herrlichen frischen Brötchen in der Bäckerei holen kann.]

Ein Schüler wird von der Lehrerin gewählt und er fasst den Hörtext auf Finnisch zusammen. In dem Interaktionsprozess gibt die Lehrerin ständig Feedback und motiviert den Schüler dabei. Mit inhaltlichen Fragen aktiviert sie die Schüler und fragt auch nach Vokabeln. Auf die Verständnisüberprüfungsphase folgt die Verständnisfestigung, bei der die Lehrerin einzelne Sätze aus dem Hörtext vorliest. Die Schüler, die sich melden, werden von der Lehrerin aufgerufen und übersetzen die erfragten Sätze oder beantworten die gestellten Fragen auf Finnisch. Auf diese Weise wird der ganze Hörtext übersetzt. Lehrerlob bzw. Lehrerbestätigung gibt es nach jeder Antwort; die gewöhnliche Grobstruktur des Interaktionsschemas kommt in dieser Phase insgesamt 23 Mal vor.

Das Lehrbuch begleitet in der Regelschule die ganze Unterrichtsstunde und hat einen

---

wesentlichen Anteil an den Interaktionsprozessen. D.h. bei den Lehrerfragen können die Antworten immer im Lehrbuch nachgeprüft werden. Auf das Thema Lehrbuch komme ich im Kapitel 6.2.3 zurück.

Zusammenfassend kann man sagen, dass in diesem dokumentierten Unterricht alle Teilbereiche der Sprachkenntnisse geübt werden, d.h. Lesen, Hörverstehen, Schreiben (ein bisschen) und Sprechen (einzelne Schüler).

#### **6.2.1.2 Allgemeine Interaktionsschemata in der Waldorfschule**

In der Waldorfschule können die Interaktionsschemen ganz anders vorkommen als in der Regelschule. Es gibt z.B. oft, vor allem bei den Aufgaben am Anfang des Unterrichts, keine formale Einführung in die folgenden Aufgaben, sondern einige Teile des Unterrichts sind soweit ritualisiert und einstudiert, dass die Lehrerin mit der nächsten Aufgabe einfach anfangen kann und die Schüler wissen sofort, was von ihnen erwartet wird und sie können der Lehrerin schnell folgen, weil sie den Ablauf des Unterrichts so gut kennen. Beispielweise sagt die Lehrerin den Namen der folgenden Aufgabe und fängt gleich damit an. Das ist vor allem gerade am Anfang des Unterrichts beim Singen und beim Aufsagen der Gedichte der Fall, woran die Schüler sich schon gewöhnt haben.

Der Unterricht in der Waldorfschule beginnt nach der rituellen Begrüßung mit einem Anfangsgedicht und mit einem Anfangslied. Beide Tätigkeiten werden am Anfang jeder Unterrichtsstunde zusammen rezitiert. Das Gedicht, sowie auch andere Gedichte und Lieder, die die Schüler mit der Lehrerin im Unterricht rezitieren, haben die Schüler in den unteren Klassen gelernt und können sie deswegen auswendig. Wegen der starken Ritualisierung wissen die Schüler meistens ohne Anweisung, was als Nächstes folgt.

So beginnt die Lehrerin mit dem Anfangsgedicht ohne Anweisung und die Schüler folgen ihr gleich nach.

L & S: Werden die Tage kurz, werden die Herzen hell. Über dem Herbste  
strahlt leuchtend Sankt Michael. Sankt Michael, Herr der Zeit, du  
gibst wahres Brot, und ein neues Kleid.

Auf die gleiche Weise folgt auf das Anfangsgedicht ein Anfangslied, das auch zusammen im Chor gesungen wird:

---

L & S: Grüß Gott euch in der Runde, guten Tag und gute Stunde und ein fröhliches Singen vor allen Dingen.

Wie man an diesen zwei Beispielen erkennt, kann die Interaktion andere Variationen haben als die in der Regelschule. Weil sich der Hauptteil des Unterrichts in der Waldorfschule auf das gemeinsame Tun konzentriert, kommt das aus der Regelschule bekannte Interaktionsschema von a) Lehreraufforderung b) Schülerantwort bzw. Schülertätigkeit und c) Lehrerlob oft nicht auf die gleiche Weise vor. Eher wird der Unterricht über eines der folgenden Muster abgearbeitet:

1.

a) Lehrer- + Schülertätigkeit (siehe die Beispiele oben)  
oder

2.

a) Lehreraufforderung bzw. Lehrerweisung  
b) Lehrer- + Schülertätigkeit  
oder

3.

a) Lehreraufforderung bzw. Lehrerfrage  
b) Schülertätigkeit bzw. Schülerantwort  
c) (Lehrerbestätigung)  
oder

4.

a) Lehrerfrage  
b) Lehrerantwort bzw. Paraphrasierung der Lehrerfrage  
c) (Schülerantwort)

Alle Tätigkeiten am Anfang des Unterrichts folgen dem ersten oder zweiten Muster, wie in diesen Beispielen das Singen der verschiedenen Lieder (Phase 3). Entweder fängt die Lehrerin alleine an, wobei die Schüler ihr gleich folgen oder sie sagt den Namen des Liedes und alle fangen gleichzeitig an zu singen. Bei manchen Liedern ist

---

die körperliche Bewegung ein wichtiger Teil der Ausführung und die Lehrerin weist die Schüler an, beim Singen mitzumachen, d.h. mit den Händen zu zeigen, worüber gesungen wird. Auch wenn die Schüler nicht alle einzelnen Wörter kennen, wissen sie mit der Hilfe der Bewegung, worüber sie singen, wie in dem folgenden Beispiel, das dem ersten Muster folgt.

L & S: Ich bin da, ich bin da, ich bin da, das ist wahr, das ist wunderbar. Nicht da oben, nicht da unten, nicht da vorne, nicht da hinten, nicht da neben sondern da, das ist wunderbar.

L: Mitmachen.

L & S: Ich bin da, ich bin da, ich bin da, das ist wahr, das ist wunderbar. Mit den Köpfen, mit den Füßen, mit den Händen zu begrüßen, mit dem Herzen bin ich da, das ist wunderbar. Ich bin da, ich bin da, ich bin da, das ist wahr, das ist wunderbar. Um zu hören, um zu sehen, um zu riechen, um zu schmecken, um zu decken ich bin da, das ist wunderbar.

Ein anderes Beispiel für die Wichtigkeit der Bewegung zeigt sich in der Form eines Gedichts in der zweiten Unterrichtsstunde. Die Schüler kennen den Rhythmus des Gedichts und bewegen sich gewöhnlich beim Aufsagen, d.h., zeigen mit den Händen auf die jeweiligen im Gedicht genannten Gegenstände. Da die Lehrerin das Gleiche aber vorspielt, haben die Schüler die Möglichkeit, nachzuahmen:

L: Sagen die Körperteile

L & S: Die Augen, die Ohren, die Nase, der Mund, der Hals und die Schulter und der Kopf ist rund. Die Hände, die Finger, der Daumen, der Arm, der Bauch und die Brust und die Jacke ist warm. Die Knie, die Beine, die Füße, die Zeh, zum Springen, zum Laufen und Gehen und Stehen.

L: Gut. Die Zimmerteile

L & S: Die Decke, der Boden, das Fenster, die Tür, der Tisch und der Stuhl und die Tafel ist hier. Der Schrank und die Spüle, das Bild an der Wand. Der Schwamm. Wo ist der Schwamm? (Die Lehrerin unterbricht und sucht den Schwamm.) Der Schwamm und die Kreide und das Blatt in der Hand.

Das zweite Muster kommt im Unterricht auch in der Phase 4 vor, wenn die Zahlen von eins bis vierzig rekapituliert werden:

- 
- L: Gut, und wir sagen die Nummern jetzt. Von 1 bis 40. Dividierbar durch drei, klatschen. Dividierbar durch fünf, wir gehen nach unten. Dividierbar durch 10, wir gehen nach unten und hoch. Jawohl. Und mitdenken die ganze Zeit und aufpassen

Während die Lehrerin die Anweisung gibt, schreibt sie die wichtigen Zahlen (3, 5, 10) zur Erinnerung an die Tafel. Nach der Anweisung wird die Aufgabe zusammen mit der Lehrerin durchgeführt.

Die Lehrerin weist die Schüler an, bei den Zahlen, die durch drei dividiert werden, zu klatschen und sich bei den Zahlen, die durch fünf dividiert werden, zu hocken. Die Anweisung wird auf Deutsch gegeben und die Aufgabe spielerisch durchgeführt. Die Lehrerin fängt mit der Aufgabe an und die Schüler folgen ihr gleich nach. Auch bei dieser Aufgabe ist am Benehmen der Schüler zu bemerken, dass sie ähnliche Aufgaben bereits früher durchgeführt haben. Wenn die hervorgehobenen Zahlen und Aufgaben (drei, fünf und zehn + klatschen, hocken) invariabel wären, d.h. in diesem Spiel jedes Mal gleich wären, könnte die Aufgabe auch ohne Anweisung stattfinden und dem ersten Beispielmuster ähneln.

Später im Unterricht folgt ein weiteres Spiel, in dem es um die Wiederholung von Farbzeichnungen und Substantiven geht (Phase 7). Dieses Beispiel ähnelt dem dritten Interaktionsmuster a) Lehrerfrage und b) Schülerantwort. Das Muster wird aber nicht strikt befolgt, da es keine Einzelantworten gibt, weil die Schüler die Antworten ohne sich im Voraus zu melden in die Klasse rufen. Dieses Interaktionsmuster (Lehrerfrage + Schülerantwort) ist das am meisten verwendete Interaktionsmuster in der Regelschule, in der Waldorfschule aber nur eins von den mehreren häufig verwendeten Interaktionsmustern. Die folgende Aufgabe ist die erste in der Unterrichtsstunde, die dem Frage- Antwort- Interaktionsmuster folgt. Was in der Regelschule eher eine Norm ist, scheint in der Waldorfschule einige Disziplinprobleme zu verursachen, wie man an dem folgenden Beispiel erkennen kann.

Die Lehrerin beginnt und weist die Schüler auf Finnisch an:

- L: No niin. Kuunnelkaas tarkasti. Minä kuvailen tässä nyt jotakin teistä saksaksi. [Also, ganz genau zuhören. Ich beschreibe jetzt eine Person auf Deutsch.]

---

Wer ist das? Diese Person hat ein gelbes Hemd.

SS: Laura.

(Einige der Schüler rufen die richtige Antwort ohne sich im Voraus zu melden.)

L: Zweite Person. Diese Person hat schwarzes Hemd, blonde Haare. Blaue Hose.

SS: Sanna.

(Jemand ruft wieder die richtige Antwort, ohne sich im Voraus zu melden)

L: Jawohl, das war Sanna. Nyt tarkkana kaikki eikä huudella. [Jetzt aufpassen und nicht schreien.] Diese Person hat ein blaues Hemd, eine schwarze Hose.

S: Mä en tajuu. [Ich kapiere das nicht.]

S: Minä, minä, minä, minä. Mulla on musta takki. [Ich, ich, ich, ich. Ich hab eine schwarze Jacke.]

L: Ein blaues Hemd, eine schwarze Hose. Jussi?

S: Eero.

L: Eero. Jawohl.

(Es wird laut in der Klasse.)

L: Diese Person hat ein grünes Hemd.

S: Veera.

(Die Antwort wird wieder gerufen.)

L: Okei nyt täytyy mennä vähän vaikeampiin. [Ok jetzt wird es etwas schwieriger.] Diese Person ist ein Junge. Hat ein gestreiftes Hemd ..

Wie man an dem Beispiel sieht, beschreibt die Lehrerin einen Schüler mit Hilfe von Farb- und Kleidungsbezeichnungen, wobei alle raten müssen, um wen es geht.

Wie schon früher erwähnt wurde, kann man an diesem Beispiel erkennen, dass es einige Disziplinprobleme im Unterricht gibt: Viele Schüler melden sich nicht, sondern sie rufen die Namen in die Klasse und lassen den anderen keine Möglichkeit, sich zu melden. Es wird sehr laut in der Klasse und viele konzentrieren sich nicht auf das Spiel. Auf die Frage nach der Disziplin und auf die Reaktion der Lehrerin komme ich in Kapitel 6.4 zurück.

Trotz der Unruhe in der Klasse geht das Spiel mit den Fragen weiter: Wer sitzt neben X? Wer sitzt hinter X? usw. Auf diese Weise werden auch Präpositionen geübt.

Nach den Fragespielen wird eine Leseübung durchgeführt (Phase 8).

L: Wir lesen jetzt ein bisschen. Bitte die Bücher vom Schaf nehmen.

Die Lehrerin fängt schon an zu lesen, muss sich aber unterbrechen, weil es in der Klasse unruhig ist und einige der Schüler nicht wissen, was gerade gemacht wird. Als alle bereit sind, fangen sie an, im Chor laut aus dem Buch zu lesen. Zu Beginn wird ein Teil gelesen, den sie schon mal gelesen und übersetzt haben. Der Text wird jedoch nochmals rekapituliert. Die Lehrerin nennt deutsche Wörter und fragt, wie sie auf Finnisch heißen (Phase 9). Wenn sich keiner meldet, antwortet sie selber. Bei fehlerhaften Antworten gibt sie die richtige Antwort. Einige Wörter versucht sie zu umschreiben. Während dieser Übung bekommt die Interaktion unterschiedliche Erscheinungsformen, ähnelt aber meistens dem Muster 3 (a) Lehreraufforderung bzw. Lehrerfrage, b) Schülertätigkeit bzw. Schülerantwort und c) Lehrerbestätigung), oder dem letzten Interaktionsmuster 4 (a) Lehrerfrage, b) Lehrerantwort bzw. Paraphrasierung der Lehrerfrage und c) Schülerantwort). Im Folgenden die Leseübung zitiert:

L: Er hatte noch nie ein schwarzes Schaf gesehen. Was war nie? Niemals. Niemand heißt keiner. Was ist niemals?

S: Ei ketään. [Niemanden.]

L: Ei ikinä. Ei koskaan. Se ei ollut ikinä nähnyt sellaista mustaa lammasta. [Nie. Niemals. Er hatte noch nie ein schwarzes Schaf gesehen.] Mitäs oli freundlich? X? [Was war *freundlich*? X?]

S: Ystävällinen. [Freundlich.]

L: Ystävällinen. Mitäs oli der Freund? X? [Freundlich. Was ist *der Freund*? X?]

Keiner antwortet.

L: Jos freundlich on ystävällinen niin mitä on der Freund? Se on ihan sitä samaa mutta kun siinä on artikkeli edessä niin se on substantiivi. [Was ist *der Freund*, wenn freundlich *freundlich* heißt? Das ist das Gleiche, aber wenn davor ein Artikel steht, ist es ein Substantiv.]

S: Tosi ystävällinen. [Sehr freundlich.]

L: Ei se oo enää adjektiivi vaan se vaihtaa sanaluokkaa. [Das ist kein Adjektiv mehr, sondern wechselt die Wortart.] Der Freund. Z.B. X ist deine Freundin.

S: Ystävä. [Der Freund.]

L: Kyllä. Jos on tyttöystävä se on die Freudin jos on poikaystävä on der Freund. Ystävä joka on poika. [Ja, wenn es um eine weibliche Person geht ist es *die Freundin*, und wenn es um eine männliche Person geht, ist es *der Freund*. Das heißt ein Freund, der ein Junge ist.]

Tässä on nyt taas adjektiiveja. Friedlich. Ruokarunossa aina toivotetaan Friede beim Essen. [Hier gibt's wieder Adjektive. *Friedlich*. In dem Essensgedicht wünscht man immer *Friede beim Essen*.]

S: Ruokahalu. [Appetit.]

L: Ruokarauhaa. [Friede beim Essen.]

L: Und dem Schaf war es nicht so gefährlich. Gefährlich, mitähän se vois olla? [*Gefährlich*, was könnte das sein?] Z.B. Es ist gefährlich beim roten Ampel gehen. Im Verkehrslicht auf der Straße wenn die Lampe leuchtet rot, dann ist es sehr gefährlich überzugehen. Wer weiß?

S: Jotain valoista. [Etwas über Lichter.]

L: Joo mä kerroin liikennevaloista. Jos menee. Beim Rot zu gehen ist es sehr gefährlich. [Ja ich habe von der Ampel erzählt. Wenn man geht.]

S: Vaarallinen. [Gefährlich.]

L: Seufzen. Mitäs toi seufzen on? [Was heißt *seufzen*?] Seufzte das kleine schwarze Schaf.

Die Lehrerin spielt das Wort gestisch vor und viele der Schüler rufen gleichzeitig verschiedene Antworten.

S: Hengästynyt, kyllästynyt, väsynyt, huokaileva .. [Atemlos, lustlos, müde, seufzend ..]

L: Huokaili se lammas siinä. [Seufzte das Schaf.]

Das Interaktionsschema ändert sich bei den jeweiligen Fragen, da die Lehrerin bei einigen fehlerhaften Antworten gleich die richtige Antwort gibt und bei einigen versucht, die Frage noch mal umzuformulieren, wie z.B. bei der Frage nach dem Wort „der Freund“. Keiner antwortet, bis sie erklärt, dass es dem Wort „freundlich“ ähnelt. Nach der fehlerhaften Antwort gibt sie nicht auf, sondern erklärt, dass die Wortart sich ändert und gibt ein Beispiel dafür. Beim letzten Beispiel spielt sie die Wortbedeutung gestisch so lange vor, bis jemand die richtige Antwort nennt.

Es ist noch zu erwähnen, dass die Leseübung im Unterricht eine der beiden Aufgaben ist, bei der externes Material, in diesem Fall das Lesebuch, verwendet wird. Mehr über die Verwendung des Lehrwerks in Kapitel 6.2.3.

---

### **6.2.2 Üben der Grammatik**

In diesem Unterkapitel wird beispielhaft dargestellt, auf welche unterschiedliche Weise grammatische Regeln in den untersuchten Schultypen unterrichtet werden können.

Wegen der begrenzten Datenanalyse wird eine einzige grammatische Regel ausgewählt, die näher betrachtet und analysiert wird. Die gewählte grammatische Regel ist die Konjugation, die sich aus dem Grund anbietet, da sie in beiden Schultypen im jeweiligen Beobachtungszeitraum vorkommt. Das Unterrichten bzw. die Wiederholung der Konjugation wird in diesem Kapitel an Beispielen veranschaulicht, die u.a. zeigen, dass es mehrere Wege zum Lernen einer grammatischen Regel gibt. Auf Grund der Unterrichtsmethoden der Lehrerinnen ist zu vermuten, dass die Regel bereits früher mit anderen Verben zumindest teilweise behandelt wurde. Deswegen ist das Thema den Schülern nicht unbekannt.

In den zu untersuchenden DaF-Unterrichtsstunden in den beiden Schulen spielt das Üben der Grammatik verschiedene Rollen. In der Waldorfschule kommt die Wiederholung einiger grammatischer Formen nur ziemlich kurz vor, während in der Regelschule deutlich mehr Zeit auf das Lernen der Grammatik verwendet wird. In der Regelschule ist das Lernen auch gründlicher, was heißt, dass die Regeln ausführlich behandelt werden. Damit ist gemeint, dass die Lehrerin das Einüben grammatischer Strukturen gründlich geplant hat, und dass viel Zeit darauf verwendet wird: Im Unterricht in der Regelschule folgt zuerst die Zusammenziehung bzw. die Wiederholung der Regel und danach die schriftlichen Aufgaben, mithilfe derer die Schüler gleich üben, das Gelernte in die Praxis umzusetzen.

Im Folgenden wird zuerst das Üben der Grammatik in der Regelschule vorgestellt, der Rest des Kapitels konzentriert sich auf die Waldorfschule. An den Beispielen kann man vor allem erkennen, dass es mehrere Wege zum Üben der Grammatik gibt, aber auch, dass das Lernen der Grammatik nicht immer schwerpunktmäßig und explizit verlaufen muss, wie die Beispiele aus der Waldorfschule zeigen.

#### **6.2.2.1 Üben der Grammatik in der Regelschule: Die zentrale Rolle des Lehrbuchs**

Die folgenden Beispiele stammen aus der zweiten Unterrichtsstunde in der Regelschule. Wie in Kapitel 6.1.1 konkretisiert wird, werden in der ersten Unterrichtsstunde keine grammatischen Regeln ausführlich bearbeitet. Nur das Thema

Substantivierung wurde im Vorbeigehen thematisiert. Dieses Kapitel konzentriert sich jedoch nur auf das Beispiel der Konjugation.

Schon am Anfang des Unterrichts fängt das Üben der Grammatik an. Im Folgenden wird ein Teil des Unterrichts zitiert, in dem die Grammatikbehandlung vollzogen wird:

L: Und jetzt Seite .. Seite 136. Welche Seite? (Schreibt die Seitennummer an die Tafel.) 136 bitte schön. Mikä verbi siellä on, X? [Welches Verb ist da, X?]

S: Wollen.

L: Wollen, mitäs se on suomeks? X? [Was ist das auf Finnisch? X?]

S: Haluta. [Wollen.]

L: Dann Seite .. 138. Welches Verb ist denn da? Mikä verbi sieltä kurkkaa? Mikäs se on suomeksi? X? [Welches Verb ist da? Was heißt es auf Finnisch? X?]

S: Syödä. [Essen.]

L: Eli nyt harjoitellaan tällaista tahtomista ja syömistä, eli miten ne taipuu. Ota takasin taas se ensimmäinen sivu eli 136. Täällä sanotaan näin että meidän pitäisi täydentää, kattokaapas tänne on laitettu hienosti nää päätteet ja miten ne tulee. Tää wollen on vähän erilainen, tässä sanotaan että siinä muuttuu tossa yksikön persoonissa minä, sinä, hän. Se o muuttuu miksikä kirjaimeksi? X? [Also jetzt üben wir die Verben wollen und essen, also wie sie konjugiert werden. Blättert zurück auf die Seite 136. Es wird im Buch gesagt, dass wir die Aufgabe ergänzen sollten .. Guckt mal, die Endungen wurden schon vorgegeben. Dieses *wollen* ist ein bisschen anders .. es wird gesagt, dass sich bei den Personen im Singular ich, du, er/sie/es etwas ändert. O wird zu welchem Buchstaben, X?]

S: i:ksi? [Zum I?]

L: Joo o muuttuu i:ksi. Ja sitten minä ja hän muodot on semmoisia ilman päätteitä ne on ihan samannäköiset ja monikon persoonat on säännöllisiä. Täällä on valmiiksi laitettu jo mikä? Minä haluan.. kuinkas se sanotaan. Olisko taas vapaaehtoinen kirjuri mulle? [Ja, O wird zu I. Und die Formen ich und er/sie/es sind ohne Endungen und sehen gleich aus und die Pluralformen sind regelhaft. Welche Form wurde schon gegeben? Ich will .. wie sagt man das? Will jemand freiwillig an die Tafel?]

(Einige Schüler melden sich und eine Schülerin wird von der Lehrerin aufgerufen. Die Schülerin schreibt an die Tafel und guckt gleichzeitig ins Lehrbuch.)

L: Te voitte täyttää sitä samaa. Saman tien laitatte sinne. [Ihr könnt die Aufgabe gleichzeitig im Buch ausfüllen.]

(Die Lehrerin weist die Schüler bei der Aufgabe an und sagt z.B.: „Das (dieses Beispiel) war leicht, weil es ähnlich war wie das Frühere“ (er will).)

(Bei der Form ‚sie wollen‘ will sie sich sicher sein, dass die Schüler wissen, was es auf Finnisch heißt.)

Danach fragt sie weiter:

L: Mikäs muoto täältä vielä puuttuu? [Welche Form fehlt hier noch?]

S: Kohteliaisuusmuoto. [Höflichkeitsform.]

L: Oikein. [Richtig.] Tuleeko se s isolla? [Wird S groß geschrieben?] Onko kaikki nyt kirjoittaneet nämä säännöt omaan kirjaansa? [Haben alle jetzt die Regeln in den eigenen Büchern geschrieben?]

An dem dargestellten Beispiel kann man erkennen, dass die Einführung in die Übung explizit und kleinschrittig erfolgt. Bei der Aufgabe werden zuerst die im Buch vorgegebenen Verben gesucht, anschließend erklärt die Lehrerin genau, worum es bei der Aufgabe geht und was jeweils gemacht wird. Während der Erklärung können sich die Schüler die Aufgabe ansehen und sich damit bekannt machen.

Auf Grund des Verhaltens der Lehrerin ist zu vermuten, dass die Behandlung der Konjugation vielleicht nicht die Erst-, aber vielleicht die Zweiteinführung in das Thema ist. Die Endungen sind zwar vorgegeben, aber es scheint den Schülern zumindest klar zu sein, dass die Verben im Deutschen konjugiert werden. Zudem handelt es sich im Unterricht um unregelmäßige Verben, deren Konjugation nicht unbedingt leicht vom Infinitiv abgeleitet werden kann. Möglicherweise wurde das Thema Konjugation schon früher behandelt, aber bei diesen Verben handelt es sich um eine Ersteinführung.

Die Lehrerin erklärt, dass das Verb „wollen“ sich bei den Singularpersonen ändert. Wie es sich ändert, können die Schüler im Buch nachschauen. Die Lehrerin bittet, dass einer der Schüler an die Tafel kommt und nach der Besprechung jeweils die richtige Form an die Tafel schreibt. Eine Schülerin wird von der Lehrerin aufgerufen. Sie schreibt die richtige Form an die Tafel und die anderen können bei Bedarf die richtige Antwort abschreiben. Es werden auch grammatische Begriffe wie „Personen im Singular“ verwendet.

---

An dem dargestellten Beispiel kann man erkennen, dass die zentrale Rolle des Lehrbuchs in der Regelschule auch kennzeichnend für das Lernen der Grammatik ist. Die gesamte Struktur des Unterrichts deckt sich mit dem Aufbau des Lehrbuchs, das von einer grammatischen Progression geprägt ist. Das Lehrbuch gibt also vor, in welcher Reihenfolge und auf welche Weise die grammatischen Regeln behandelt werden sollen und es enthält Aufgaben, mit deren Hilfe die Schüler gleich üben, die Regeln selbst anzuwenden. Bei einer solchen Aufgabe hat das Lehrbuch einen großen Vorteil, weil die jeweiligen grammatischen Regeln aufgeschrieben werden. Deshalb ist es für die Schüler im Nachhinein immer leicht, auf die Regeln zurückzukommen.

In der Regelschule kommen Konjugationsregeln im Lehrbuch in Form einer Lückenaufgabe vor. Es handelt sich um die Verben „essen“ und „wollen“. Einige der Personalformen werden vorgegeben, während die Schüler den Rest der Aufgabe selbst ausfüllen müssen. Die Lehrerin leitet die Schüler ständig an, z.B. bei Fragen:

L: Dieses *wollen* ist ein bisschen anders .. es wird gesagt, dass sich bei den Personen im Singular ich, du, er/sie/es etwas ändert. O wird zu welchem Buchstaben?“

Auch in diesem Fall gibt sie keine fertigen Antworten, weshalb die Schüler die Regel selbst erschließen müssen, um die vorgegebenen Lücken auszufüllen. Auf diese Weise stellt die Lehrerin zu jeder Personalform Fragen, worauf die Schüler sich jedoch sehr unterschiedlich melden: Einige häufiger, andere seltener. Bei einer richtigen Antwort wird die konjugierte Personalform an die Tafel geschrieben und die Schüler können sie anschließend in die Bücher abschreiben. Bei einer solchen Vorgehensweise besteht immer die Gefahr, dass nur ein Teil der Schüler sich aktiv mit dem Thema beschäftigt, während der Rest die fertigen Antworten ohne nachzudenken von der Tafel abschreiben könnte. Ob alle die Regeln tatsächlich verstanden haben, wird später mit Hilfe der schriftlichen Aufgaben überprüft.

Zum Schluss der Aufgabe wiederholt die Lehrerin die Regel nochmal. Auf diesen Teil, in dem die Regeln der Konjugation gelernt bzw. wiederholt und Lückenaufgaben ausgefüllt werden, entfällt die Hälfte des Unterrichts, d.h. etwa 20 Minuten. Im Lehrbuch befinden sich verschiedene Aufgaben, die sich auf das Thema Konjugation beziehen. Der Rest des Unterrichts konzentriert sich auf die schriftlichen Aufgaben zur Konjugation, die jeder Schüler selbstständig in seinem Buch macht. Die Lehrerin

geht in der Klasse herum. Wenn die Schüler Fragen haben, melden sie sich. Sonst ist es leise und jeder arbeitet an den Aufgaben.

### 6.2.2.2 Üben der Grammatik in der Waldorfschule: Singen von konjugierten Verben

Im Gegensatz zur Regelschule folgt das Üben der Grammatik in der Waldorfschule eher implizit. Damit ist u.a. gemeint, dass das Üben der Grammatik kein eigener Teil des Unterrichts ist, sondern es ist in den gesamten Unterricht integriert und folgt derselben Vorgehensweise wie auch der Rest des Unterrichts. Diese grammatische Übung ist eine von den anderen Gesangsübungen, mit der die Lehrerin ohne explizite Einführung gleich nach der vorigen Übung beginnt. So wird auch die Konjugation mit Hilfe des rhythmischen Singens geübt. Es gibt beim Singen der konjugierten Verben eine bestimmte Melodie, die bei jedem Verb gleich ist und die die Schüler auswendig kennen. Obwohl die Regeln nicht unbedingt aufgeschrieben und expliziert werden, bleibt die Melodie im Gedächtnis und kann später wiederholt werden.

Im Folgenden wird ein Teil des Unterrichts zitiert, in dem das Üben der Grammatik vollgezogen wird:

L: Einige Verben. Zu sein. Was ist das? Olla olemassa? [Zu sein?]

(L & S singen zusammen alle Personalformen des Verbes zu sein.)

Gesang:

ich bin

du bist

er sie es ist

wir sind

ihr seid

sie sind

Sie sind

L: Und haben. Mitäs se haben tarkoittaa? Se oli vähän erilainen kuin se sein. Se on kans olla. X? [Was bedeutet *haben*? Das ist ein bisschen anders als das *sein*. Das ist auch ähnlich wie sein auf Finnisch. X?]

S: Omistaa. [Haben.]

(L & S besingen zusammen mit der bekannten Melodie das Verb „haben“. Das Singen bei diesem und bei den folgenden Verben folgt dem gleichen Muster wie bei dem vorigen Verb zu sein.)

L: Und was ist das? [Die Lehrerin verdeutlicht gestisch das Wort hören.]

---

S: Spielen.

L: Mikä? [Was ist das?]

S: No en mä sitä kun lauletaan spielen. [Das hab ich nicht gemeint. Ich will dass wir das Wort *spielen* singen.]

L: Sä haluat laulaa spielen, no lauletaan spielen. Ja joku sano hören niin lauletaan ensin spielen ja sitten hören. [Du willst dass wir das Wort *spielen* singen also singen wir *spielen*. Und jemand hat das Wort *hören* genannt, also singen wir zuerst *spielen* und danach *hören*.]

(L & S besingen zusammen das Verb „spielen“.)

L: Ja kuulla. [Und hören.]

(L & S besingen zusammen das Verb „hören“.)

L: Ja viime vuodesta te jo muistatte että oli niitä + -verbejä jossa se sinä ja hän muoto muuttui vähän. Esim. Lesen. Muistaakohan kukaan mihin se e muuttuu? Koitetaan laulaa. [Und schon aus dem letzten Jahr kennt ihr die +-Verben, in denen die Personalformen du und er, sie, es sich ein bisschen ändern. Z.B. das Verb *lesen*. Kann sich noch jemand daran erinnern, wie das e sich ändert? Singen wir!]

(L & S singen zusammen und die Lehrerin betont die Formen, die sich bei diesem Verb ändern.)

L: Was ist machen? Kuka muistaa? [Was ist *machen*? Wer weiß das noch?]

S: Maha. [Der Bauch.]

L: Verbejä luetellaan, ei kannata mahaa tarjota. [Wir nennen Verben, es lohnt sich also nicht, Bauch zu nennen.]

S: Maistaa. [Schmecken.]

L: Ei, se olisi schmecken. [Nein, das wäre *schmecken*.]

S: Tehdä. [Machen.]

(L&S besingen zusammen das Verb „machen“.)

L: Was ist das? [Die Lehrerin schnipst mit ihren Fingern.]

S: Schnipsen.

(L & S besingen zusammen das Verb „schnipsen“.)

L: Was ist das?

(Die Lehrerin spielt gestisch das Wort waschen.)

S: Kratzen

---

L: Nein das ist kratzen. (Die Lehrerin spielt das Wort kratzen vor.) Waschen.  
Se on + -verbi eli tulee du wäschst. [Das ist ein + -Verb also wir sagen *du wäschst.*]

(L & S besingen zusammen das Wort „waschen“.)

L: Jawohl. Denken.

(L & S besingen zusammen das Wort „denken“.)

L: Gut.

L & S: Ringel Rangel Rose, schöne Aprikose, Veilchen und Vergissmeinnicht  
und alle Kinder setzen sich.

Nachdem die oben genannten Verben besungen wurden, geht der Unterricht gleich zu der nächsten Aufgabe über und es wird nicht mehr über die Konjugation gesprochen. Um präzise zu sein, wird die Konjugation vor und nach der Aufgabe nicht genannt. Die Schüler wissen nur, dass es um Singen der verschiedenen Verben geht. Im Gegensatz zur Regelschule wird, zumindest in diesem Fall, nicht sehr viel Zeit auf die Übung der Grammatik verwendet, nur etwa fünf Minuten.

An diesem Beispiel kann man erkennen, dass das Lernen bzw. die Wiederholung der Grammatik ein Teil des Unterrichts ist, der sich problemlos mit dem restlichen Unterricht verbinden lässt. Wie bei den meisten anderen Aufgaben, erfolgt die Anweisung auch bei dieser Aufgabe implizit. Die Vorgehensweise dieser Übung ist dermaßen einstudiert, dass es reicht, wenn die Lehrerin „einige Verben“ sagt und die Aufgabe ohne gründlichere Einführung beginnt. Die Schüler wissen sofort, was als Nächstes gemacht wird, weil sie das Muster von früher kennen (vgl. das Üben der Grammatik in der Regelschule, wo die Anweisung auch in diesem Fall explizit erfolgt). Es wird auch nicht ausdrücklich gesagt, dass es bei dieser Aufgabe um das Lernen bzw. die Wiederholung der Grammatik geht. Ob die Schüler das tatsächlich wissen, wird nicht klar.

Am Verhalten der Lehrerin ist demzufolge zu erkennen, dass das Thema Konjugation den Schülern schon bekannt ist. Die Durchführung dieser Aufgabe ist eher eine Wiederholung, in der die grammatischen Regeln in die Erinnerung zurückgerufen werden und bei der auch verschiedene Verben wiederholt werden. Die Aufgabe beginnt die Lehrerin mit alltäglichen Verben, die (den meisten) Schülern bekannt sind. Auf die Fragen nach den Verben melden sich die Schüler unterschiedlich und

---

auch eigene Verbwünsche werden genannt. Bei manchen Verben nennt die Lehrerin das Wort entweder auf Finnisch oder auf Deutsch, anschließend wird es übersetzt. Bei manchen Verben spielt sie das Wort gestisch vor, wobei die Schüler raten müssen, um welches Verb es geht. Wie bei der Vorgehensweise in der Regelschule, besteht auch hier die Gefahr, dass sich nicht alle Schüler aktiv mit der Aufgabe beschäftigen. Einige Schüler sind sehr aktiv und melden sich beim Fragen, aber ein Teil der Schüler hat immer die Möglichkeit, sich mit etwas anderem zu beschäftigen. Es ist für die Lehrerin auch schwer zu kontrollieren, ob alle am Singen teilnehmen und tatsächlich wissen, wie die Verben sich konjugieren lassen.

Nach dem Singen von einigen Verben erinnert die Lehrerin die Schüler an die +-Verben, die sich bei den Personalformen „du“ und „er/sie/es“ unregelmäßig konjugieren lassen und die allen aus dem letzten Jahr bekannt sein sollten. Diese Verben nennt sie einfach +-Verben. Diese Regel wird jedoch nicht gründlicher diskutiert, sondern die Lehrerin fragt, ob jemand weiß, wie das e sich bei dem Verb „lesen“ ändert, wartet aber nicht die Antwort ab, sondern fängt an zu singen und betont dabei stark die Formen, die sich bei diesem Verb ändern. Ihr scheint es am wichtigsten zu sein, dass sich die Schüler der Ausnahme bewusst sind.

Bei Fragen nach Verben gibt es auch fehlerhafte Antworten, ebenso werden andere Wortarten genannt, wie das Wort *maha* (auf Deutsch „der Bauch“) beim Fragen nach der Übersetzung zum Wort „machen“. Es ist also allen Schülern nicht unbedingt klar, dass es bei dieser Aufgabe um Verben geht oder nicht alle erinnern sich daran, welche Wörter Verben sind.

An den oben genannten Beispielen kann man deutlich erkennen, dass es sehr unterschiedliche Wege zum Lernen einer grammatischen Regel gibt. Während im Unterricht in der Regelschule die Konjugation von zwei Verben gründlich und explizit bearbeitet wird, werden in der Waldorfschule mehrere Verben behandelt, nur nicht so ausführlich. Ein Grund dafür mag sein, dass die Übung der Konjugation in der Waldorfschule eher eine Wiederholung ist, während es sich in der Regelschule vermutlich um eine Erst- oder Zweiteinführung der Konjugation handelt. Es ist jedoch wichtig zu bemerken, dass das Lernen der Grammatik nicht immer schwerpunktmäßig und kleinschrittig sein muss, sondern dass die Übungen zu den grammatischen Regeln auch spielerisch durchgeführt werden können, ohne extra über die Regeln zu reden.

---

Ob eine von diesen beiden Vorgehensweisen effektiver ist als die andere, kann die vorliegende Arbeit nicht beantworten.

### **6.3 Einfluss der relevanten Lerntheorien bzw. Pädagogik**

Eine der zentralen Forschungsfragen meiner Untersuchung war, ob im DaF-Unterricht in den beiden Schulen Züge der entsprechenden Theorie bzw. Pädagogik, d.h. der konstruktivistischen Lerntheorie und der Waldorfpädagogik, zu erkennen sind. In diesem Kapitel versuche ich, diese Frage zu beantworten.

#### **6.3.1 Züge der Waldorfpädagogik in der Waldorfschule**

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt wurde, ist die Waldorfschule eine vom Staat anerkannte Alternativschule in Finnland, die in ihrer Lehre jedoch dem überregionalen Lehrplan folgt. Der zentrale Lernstoff und die Zielsetzungen des Unterrichts werden an den finnischen Schulen durch den überregionalen Lehrplan geregelt, auf dem bis auf einige Ausnahmen auch der Unterricht an den Waldorfschulen basiert. Auf Grund einiger Abweichungen, die im überregionalen Lehrplan genannt werden, darf die Waldorfschule ihren eigenen pädagogischen Richtlinien folgen. Dieses ermöglicht die steinerspezifischen Charakteristika im Unterricht, die sich vor allem in den Lehrmethoden widerspiegeln, die in der Waldorfschule in diesem (fünften) Jahrgang noch eher spielerisch und erlebnisreich sind.

Die Hauptzüge der waldorfpädagogischen Lehre werden in Kapitel 3 behandelt. In diesem Kapitel werden einige von ihnen zusammenfassend in Bezug auf die Datenanalyse im Vergleich zur Regelschule veranschaulicht. Dieser Teil der Analyse konzentriert sich vor allem auf die Lehrmethoden, die die Lebensalterpädagogik beeinflusst, und auf den lehrbuchlosen Unterricht. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Ergebnisse richtungsgebende Beispiele von einer Waldorfschule sind und nicht unbedingt im Hinblick auf andere Schulen verallgemeinert werden können. Z.B. die lehrbuchlose Vorgehensweise im Sprachunterricht gilt nicht in jeder Waldorfschule in Finnland, weswegen die Vorgehensweise im Unterricht auch unter den Waldorfschulen sehr unterschiedliche Erscheinungsformen aufweisen kann.

---

### 6.3.1.1 Lebensalterpädagogik bzw. Lehrmethoden

In der Waldorfschule sehen die Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht anders aus als in der Regelschule. Da im Unterricht kein Lehrbuch verwendet wird, wird die Sprache durch unterschiedliche Methoden und Materialien geübt und gelernt. Eine der wichtigsten waldorfpädagogischen Charakteristika ist, dass es einen Zusammenhang zwischen Bewegung, Gebärde und Sprachenlernen gibt, was in der Waldorfschule durch ein bewusstes Einsetzen von Bewegung und Geste beim Sprachenlernen berücksichtigt wird. Dieses hilft den Schülern dabei, sich eine Vorstellung über die Inhalte zu bilden, auch wenn sie nicht jedes einzelne Wort verstehen. Auch fremdsprachige Spiele, Schauspiele, Gedichte und Lieder spielen eine große Rolle, weil sie das Sprachgefühl des Kindes verstärken (Ahmavaara 1993, 19). Kennzeichnend ist, dass die Schüler diese fremdsprachige Spiele und Gedichte auswendig rezitieren lernen und durch Wiederholung im Gedächtnis behalten. Daraus folgt, dass die Waldorfschüler über einen ziemlich großen passiven Wortschatz verfügen, obwohl sie im Gegensatz zu den Regelschulschülern nicht direkt lernen, ihn in die Praxis umzusetzen. Beispiele von den auswendig gelernten Übungen sind vor allem verschiedene Lieder und Gedichte am Anfang und am Ende des Unterrichts, in den Teilen, die stark ritualisiert sind.

Kennzeichnend für den waldorfpädagogischen Fremdsprachenunterricht ist auch der holistische Denkansatz, durch den die Sprache als eine Ganzheit angesehen wird. Das bedeutet, dass es z.B. nicht nötig ist, jede Einzelheit zu übersetzen und zu verstehen, sondern eher in die Sprache hineinzukommen. Das gilt vor allem in den früheren Klassen. Wie schon vorhin erwähnt wurde, fängt man in der 5. Klasse an, den passiven Wortschatz zu aktivieren und deswegen kommen in zunehmendem Maße auch Übersetzungen vor.

Wie in Kapitel 3.1.1 erzählt wurde, kann das zweite Jahrsiebt, zu dem auch der fünfte Jahrgang gehört, als eine emotionale Entwicklungsphase betrachtet werden. Das Lernen ist hauptsächlich erlebnisreich und die Unterrichtsinhalte werden den Schülern als lebendige Vorstellungen beigebracht, d.h. man bevorzugt beim Lernen Sinnbilder und versucht begriffliche Definitionen zu vermeiden. (Paalasmaa 2009, 57 ; Rawson & Richter 2004, 24–25.)

Dem Lehrplan für den DaF-Unterricht in der Waldorfschule zufolge haben die Schüler, die in der fünften Klasse und elf Jahre alt sind, ein sehr rhythmisches

Gedächtnis. Sie rezitieren gerne Gedichte, die sie in den früheren Klassen gelernt haben, und können komplexe Kanons singen. In der fünften Klasse sollte auch der Wortschatz, der bisher eher passiv gelernt wurde, systematisch und bewusst geübt werden. (Internetquelle 9.) Das systematische und bewusste Üben des Wortschatzes kommt in den aufgenommenen Unterrichtsstunden regelmäßig vor. Ein Beispiel dafür ist das Spiel, das in der zweiten Unterrichtsstunde gespielt wird.

Die Regeln des Fragespieles werden am Ende der ersten Unterrichtsstunde in den Heften aufgeschrieben und sie lassen sich folgendermaßen formulieren:

Ich sehe etwas, was ihr nicht seht, was kann es sein? Ich antworte nur JA oder NEIN.

Ist es ein Vogel? Ist es ein Fisch?

Ist es + Adjektiv? (klein, groß, usw.) Ist es aus + Material? (Glas, Holz usw.)

Es handelt sich um eine Ersteinführung in das Spiel. Um sich an die verschiedenen Adjektive zu erinnern, wird zuerst ein anderes Spiel gespielt.

L: Einige Fragen: Stimmt es oder stimmt es nicht. JA, es stimmt oder NEIN, es stimmt nicht.

Stimmt es? Lauri hat ein blaues Hemd.

S: Ja, es stimmt.

L: Daniel hat eine rotweißkarierte Jacke.

S: Nein, es stimmt nicht.

Die Aufgabe geht weiter und die Lehrerin beschreibt jeweils einen Schüler mit Hilfe von Kleidungsstücken und Farben, mit deren Hilfe verschiedene Adjektive in die Erinnerung zurückgerufen werden. Die Schüler müssen raten, um wen es geht. Nach ein paar Runden beginnt man mit dem Spiel, das in der vorigen Unterrichtsstunde in den Heften aufgeschrieben wurde.

L: Nyt opetellaan meneen sitä uutta leikkiä mikä me perjantaina jo aloiteltiin. Nyt ihan hiljaa. Meidän täytyy ensin kerätä niitä adjektiivveja joita teillä oli läksynä. Minä voin kirjoittaa niitä taululle. Adjektiivjä antaa tulla. Sanokaapas nyt joitakin. [Jetzt beginnen wir das Spiel zu spielen, womit wir schon am Freitag angefangen haben. Jetzt leise sein. Zuerst müssen wir die Adjektive sammeln, die ihr als Hausaufgabe hattet. Ich kann sie an die Tafel schreiben. Los geht's. Sagt bitte einige.]

---

(Die Schüler fangen an, Adjektive zu nennen und melden sich dabei, obwohl es ziemlich laut in der Klasse wird.)

S: Schwarz  
 S: Braun  
 S: Rot  
 S: Warm  
 S: Kalt  
 S: Klein  
 S: Lang  
 S: Lustig  
 S: Ruhig  
 S: Groß  
 S: Traurig

usw.

L: Nyt, ottakaas vihosta se teksti ja sanotaan se alkuun yhdessä.

L & S: Ich sehe etwas was ihr nicht seht. Was kann es sein? Ich antworte nur  
 JA oder NEIN.

(Die Lehrerin erklärt noch auf Finnisch, worum es im Spiel geht.)

L: Kannattaa kysyä ensin: Ist es ein Vogel oder ein Fisch? Sit kannattaa kysyä onks se lewendig vai nicht lewendig. Sen jälkeen voi kysyä adjektiiveja. Saa nähdä kuka sen keksii. Nyt minä katselen ympärille ja otan täältä yhden esineen. Ja kaikkia niitä materiaaleja voi kans kysyä. [Zuerst solltet ihr fragen: *Ist es ein Vogel oder ein Fisch?* Dann, ob er *lewendig* oder *nicht lewendig* ist. Danach kann man Adjektive fragen. Mal schauen, wer die Antwort als Erstes weiß. Und nach den Materialien kann man auch fragen.]

(Die Lehrerin schreibt Materialien an die Tafel in der Reihenfolge, in der die Schüler die nennen.)

L: Noniin nyt minä katselen ympärilleni. Ich schaue mich um und ich finde etwas. Jawohl. Ich habe etwas gesehen. Ich sehe etwas, was ihr nicht seht. Was kann es sein? Noniin nyt aloitetaan. [Also ich schaue mich jetzt um [...]. Beginnen wir.]

S: Ist es ein Vogel?

L: Ja. Nächste Frage.

S: Ist es aus Holz?

L: Nein.

---

usw.

(Einige der Schüler sind ziemlich unruhig und viele scheinen die Regeln nicht zu verstehen, obwohl die Lehrerin diese schon mehrmals erklärt hat.)

An dem oben dargestellten Beispiel kann man z.B. erkennen, wie verschiedene Adjektive im Gedächtnis aktiviert werden können, wenn kein Lehrwerk zur Verfügung steht.

Wie schon früher erwähnt, verfügen die Schüler über ein reiches Vokabular, das in diesem Jahrgang jedoch eher passiv ist. Die Schüler können auswendig eine ganze Menge von Liedern und Gedichten und verfügen über einen großen Wortschatz. Aber weil sie die Lieder und Gedichte auswendig gelernt haben und nicht unbedingt alles verstehen, was sie jeweils repetieren, kann es ihnen schwer fallen, diesen Wortschatz zu aktivieren und in anderen Kontexten zu verwenden. Ein anderer Beweis für den passiven Wortschatz ist die Verwendung des Deutschen durch die Lehrerin: Die Anleitungen zu den verschiedenen Aufgaben werden größtenteils auf Deutsch gegeben und die Schüler scheinen keine großen Schwierigkeiten zu haben, die gesprochene Sprache zu verstehen. Dass in meiner Zielregelschule deutlich weniger Deutsch gesprochen wird, kann mindestens zwei verschiedene Gründe haben. Erstens haben die Regelschüler drei Jahre weniger Deutsch gelernt als die Waldorfschüler und können deswegen nicht über einen ebenso großen passiven Wortschatz verfügen wie die Waldorfschüler. Für die Waldorfschule ist es dagegen charakteristisch, dass die Schüler sich von Anfang an möglichst gut an die authentischen Sprechsituationen gewöhnen. Wegen des Mangels an vorgefertigten Hörtexten haben die von der Lehrerin getätigten Äußerungen eine große Bedeutung im Unterricht. Zweitens ist es immer lehrerbezogen, nicht unbedingt schulbezogen, welche Sprache jeweils im Unterricht gesprochen wird. Es ist höchstwahrscheinlich, dass in manchen Regelschulklassen deutlich mehr Deutsch gesprochen wird und in manchen Waldorfschulklassen deutlich weniger.

Laut dem Lehrplan für den DaF-Unterricht an Waldorfschulen (Internetquelle 9) sind z.B. verschiedene Sprachübungen, Dialoge in Frage- und Antwortform und verschiedene Gedichte, die die Schüler auswendig rezitieren lernen und durch Wiederholung im Gedächtnis halten, kennzeichnend für die fünfte Klasse. Es ist nicht wesentlich, dass der Inhalt solcher Gedichte den Schüler im Detail erklärt wird,

sondern vereinfachte Einführungen reichen aus. Es wird im Lehrplan folgendermaßen definiert: „Neuer Wortschatz wird von jedem neuen Lesestück im Buch mündlich eingeführt [...]. Darauf bezogene Verständnisfragen sollten zunächst mündlich der ganzen Klasse gestellt und von der ganzen Klasse beantwortet werden, dann werden einzelne Schüler aufgerufen.“

Laut dem Lehrplan für den DaF-Unterricht an Waldorfschulen (Internetquelle 9) sind mögliche Unterrichtsinhalte in der fünften Klasse z.B.:

- Lieder, Gedichte, Spiele, Theaterstücke, Leseübungen
- Verständnisfragen zum Text, mündlich wie schriftlich
- Starke Verben und Zeitformen, Deklination, Präpositionen, Adverbien, adverbiale Bestimmungen
- Syntax: Nebensätze und Stellung der Modalverben

Von diesen Unterrichtsinhalten kommen in den drei aufgenommenen Unterrichtsstunden mehrere vor. Lieder, Gedichte und Spiele kommen in jeder Unterrichtsstunde vor. Zudem wird eine Leseübung in einer Unterrichtsstunde durchgeführt und ein Theaterstück wird in der Zeit der Unterrichtsbeobachtung auch eingeübt. In dem Theaterstück hat jeder eine Rolle und diese wird eine Zeit lang regelmäßig geübt, bis die Repliken allen bekannt sind.

Verständnisfragen zum Text kommen bei der Leseübung mündlich vor, schriftliche Übungen werden in diesen Unterrichtsstunden nur in Form eines Spieles und in Form einer Diktatübung gemacht.

Das Üben der starken Verben erfolgt neben den schwachen Verben in Form eines Liedes, das als eine Grammatikübung betrachtet werden kann (vgl. 6.2.2.2). Mithilfe der Aufgabe üben die Schüler die Konjugation der Verben. Das Üben der Präpositionen kommt dagegen vor allem in dem Spiel vor, in dem die Lehrerin die Schüler fragt, „Wer sitzt neben X?“ usw.:

L: Jetzt. Wer sitzt neben Joel? Wer sitzt neben Joel? Wer ist das? Wer sitzt neben Joel?

S: Se on kipeänä. [Er ist krank.]

L: Wer sitzt neben Joel? Roope?

S: Minä (ich)

L: Neben Joel. Du sitzt vor Joel.

S: Jussi.

L: Jussi. Natürlich. Wer sitzt hinter Ilari?

S: Ella.

(Die Antwort wird gerufen)

L: Kalle?

S: Ella.

L: Ella jawohl. Wer sitzt vor Kalle?

S: Alekski.

L: Alekski. Wer sitzt vor Lauri?

S: Maria.

L: Wer sitzt neben Venla?

Da wo im DaF-Unterricht in der Regelschule alle Teilbereiche der Sprachkenntnisse einigermaßen geübt wurden, d.h. Lesen, Hörverstehen, Schreiben (ein bisschen) und Sprechen (einzelne Schüler), konzentriert sich der DaF-Unterricht in der Waldorfschule größtenteils auf den mündlichen Ausdruck, obwohl auch Lesen und Schreiben vorkommen. Jede Unterrichtseinheit ist jedoch anders strukturiert und besteht aus verschiedenen Teilen und Inhalten.

An den oben dargestellten Beispielen kann man erkennen, dass viele von den im Theorieteil genannten waldorfpädagogischen Charakteristika in den DaF-Unterrichtsstunden in Erfüllung gehen und dass sich die Lebensalterpädagogik in den Aufgaben deutlich widerspiegelt.

### **6.3.1.2 Verwendung des Lehrwerks im Unterricht**

Eine der zentralsten Forschungsziele meiner Arbeit ist die Frage über die Rolle des Lehrwerks im DaF-Unterricht in den beiden Schultypen.

Von den früheren Kapiteln bekommt man einen deutlichen Beweis von den verschiedenen Rollen des Lehrwerks in den beiden Schulen. Von den Unterrichtseinheiten in der Regelschule kann man feststellen, dass das Lehrwerk im DaF-Unterricht dort eine sehr zentrale Rolle spielt. Das Lehrwerk begleitet die ganze Unterrichtsstunde und ist ein Teil fast jeder Aufgabe. Am Anfang des Unterrichts wird jeweils ein Thema behandelt, anschließend konzentriert sich der Rest des Unterrichts auf die schriftlichen Aufgaben vom Buch. Wie schon früher erwähnt wurde, deckt sich die gesamte Struktur des Unterrichts mit dem Aufbau des Lehrwerks. Die heutigen Lehrwerke sind meistens vielfältig und beinhalten Übungen aus allen Teilbereichen der Sprache. Mit ihrer Hilfe können die Schüler sowohl Hörverständnis, als auch Lesen, Schreiben und Sprechen üben. Die Hörtexte und die

---

dazugehörigen Aufgaben aus dem Lehrbuch werden größtenteils bearbeitet. Dies bedeutet, dass die Schüler durch die wechselnden Themen und die neuen systematischen Übungen immer wieder neue Kenntnisse erwerben und gleich auch üben, das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Es kommen viele individuelle Leistungen vor, wenn die Schüler auf die gestellten Fragen antworten, die Hausaufgaben an die Tafel schreiben, nacheinander vorlesen und das geübte Material durch die verschiedenen Aufgaben selbstständig bearbeiten. Bei den Aufgaben ist es wesentlich, dass alles bis auf die einzelnen Wörter verstanden wird. Das wird ständig von der Lehrerin überprüft. Obwohl das Lehrbuch ein wesentlicher Teil der Unterrichtsstunden ist, gibt es auch Unterrichtsstunden, in denen anderes Material verwendet wird (vgl. 5.3). Da die Regelschulklasse zwei Wochenstunden Deutsch hat, davon eine von den beiden nur mit der halben Schülerbesetzung, können auch die Unterrichtsmethoden zwischen diesen Unterrichtsstunden variieren.

Im Gegensatz zur Regelschule, gibt es in meiner Zielwaldorfschule in diesem Jahrgang kein Lehrwerk zur Unterstützung des Unterrichts, auf jeden Fall nicht in dem Sinne wie wir den Begriff Lehrwerk verstehen. Wie schon früher erwähnt wurde, kann dieser anerkannte Gebrauch schulbezogen sein, da die Verwendung des Lehrwerks laut der Lehrerin in manchen Waldorfschulen ab den ersten Klassen üblich ist. In meiner Zielschule wird in diesem Jahrgang jedoch kein Lehrwerk verwendet, sondern nur ein kulturspezifisches Kinderbuch zum Üben des Leseverstehens. Da die Unterrichtsstunden anders aufgebaut sind als in der Regelschule und viele der Aufgaben auf mündlichem Üben basieren, wird auch das Lesebuch nicht in jeder Unterrichtsstunde verwendet. Der Hauptanteil der Unterrichtsstunden konzentriert sich auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, die auf unterschiedliche Weise ohne Lehrwerk durchgesetzt werden. Während der Unterrichtsbeobachtung kommt die Verwendung des Lesebuchs nur in einer der drei Unterrichtsstunden vor.

Obwohl es in diesem Jahrgang keine vorgefertigten Lehrwerke gibt, haben die Schüler trotzdem Arbeitshefte zur Anwendung. Diese Hefte können als eine Art Lehrwerk angesehen werden, das die Schüler selbst erstellen. In die Hefte werden u.a. einige der Lieder und Geschichte geschrieben, die in den Unterrichtsstunden ständig wiederholt werden. Auch wichtige Wörter, die gelernt werden sollen, schreiben die Schüler in die Arbeitshefte auf. Dadurch ist es auch leichter, Hausaufgaben zu geben

und zu machen. Selbstverständlich unterscheiden sich die Hausaufgaben von den „traditionellen“ Lehrbuchaufgaben.

In der Unterrichtsstunde, in der die Leseübung gemacht wird, folgt die Verwendung des Lesebuches in der Mitte des Unterrichts. Die Lehrerin fordert die Schüler auf, die Bücher aufzuschlagen und die richtige Seite zu suchen.

L: Wir lesen jetzt ein bisschen. Bitte die Bücher vom Schaf nehmen. Bücher, bitte. Kohta pääsen katsomaan läksyjä mutta nyt luetaan yksi aukeama. Nyt ollaan tässä aukeamalla missä on kauris ja jänis. Das lesen wir. [Bald werde ich die Hausaufgaben kontrollieren, aber jetzt lesen wir die aufgeschlagenen Seiten. Jetzt sind wir auf der Seite, wo das Reh und der Hase sind.]

(Es wird ziemlich laut in der Klasse wenn die Schüler die Bücher aufschlagen.)

S: Missä kohdassa me ollaan? [Auf welcher Seite sind wir?]

L: Reh und Hase. (Die Lehrerin zeigt die richtige Seite vom Buch). Es geht los. Lähtee. [Los geht's.]

S: Mikä aukeama? [Welche Seite?]

L: Reh und Hase. Es geht los. Der..

(Die Lehrerin fängt an zu lesen, aber es ist immer noch sehr laut in der Klasse und ein Schüler läuft in der Klasse herum. Die Lehrerin schreibt seinen Namen an die Tafel.)<sup>10</sup>

L: Es geht los.

L & S: Der Hase hoppelte herbei...

Sie erzählt auf Finnisch, welche Seite richtig ist, aber verwendet keine Seitennummer. Auf die weiteren Fragen über die richtige Seite antwortet sie jeweils auf Deutsch.

Der Text wird zusammen mit der Lehrerin im Chor gelesen und danach übersetzt. Da das Buch ein Märchenbuch für deutsche Kinder ist, gibt es im Buch natürlich keinen Wortschatz. Deshalb versucht die Lehrerin viele von den Wörtern mit eigenen Worten zu erklären (vgl. 6.2.1.2). Nach der waldorfpädagogischen Vorgehensweise ist es nicht unbedingt wesentlich, dass alle einzelnen Wörter verstanden werden.

---

<sup>10</sup> Die Lehrerin schreibt den Namen von jemandem an die Tafel, wenn derjenige sich schlecht benimmt. Ein Name an der Tafel bedeutet, dass es mögliche Sanktionen gibt. Einige der Schüler bekommen ihren Namen an die Tafel in diesen Unterrichtsstunden, aber die Sanktionen sind der Verfasserin nicht bekannt.

---

Hauptsache ist, dass die Schüler den Kontext verstehen und einen Überblick über den behandelten Text bzw. das Thema bekommen. Nach der Leseübung werden die Bücher wieder zugemacht und der Unterricht setzt sich mit weiteren Übungen fort, gleichfalls ohne Lehrwerke.

Werden die Inhalte der in den beiden Schulen verwendeten Leseübungen miteinander verglichen, ist der Unterschied beträchtlich. Die Lesetexte in den Lehrwerken, die in der Regelschule verwendet werden, sind praxisnah und haben die Absicht, die Schüler mit den alltäglichen Themen bekannt zu machen. Das Lesebuch, das in meiner Zielklasse in der Waldorfschule verwendet wird, ist offensichtlich anders strukturiert, da es ursprünglich nicht für die Lehrtätigkeit gestaltet ist. Auch die Inhalte weichen voneinander ab. Das Lesebuch in der Waldorfschule erzählt eine Geschichte und die Schüler können mit dem deutschen Kulturgebiet bekannt werden. Die Themen sind jedoch dergestalt, dass die Schüler den gebrauchten Wortschatz nicht unbedingt im Alltag verwenden können. Das ist aber auch nicht unbedingt das Ziel des Lesens, sondern wie schon oben erwähnt wurde, ist das Ziel eher sich mit den authentischen und kulturspezifischen Texten bekannt zu machen.

Die Untersuchung erweist, dass die Verwendung des Lehrwerks sowohl Vor- als auch Nachteile haben kann. Erstens ist es für die Lehrerin mit Hilfe des Lehrwerks leicht zu kontrollieren, dass die im überregionalen Lehrplan für jene Klasse gesetzten Zielsetzungen und Inhalte zur Ausführung gebracht werden, da die Lehrwerke meistens nach diesen Ansprüchen gestaltet sind. Da es in der Waldorfschule in diesem Jahrgang kein Lehrwerk gibt, muss die Lehrerin die Erfüllung der gesetzten Zielsetzungen mit anderen Faktoren kontrollieren.

Es wäre interessant zu untersuchen, ob die Verwendung des Lehrwerks eher einen positiven oder negativen Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler hat oder ob es überhaupt keine Rolle spielt. Ist es eher mitreißend oder langweilig, dass die gesamte Struktur des Unterrichts sich größtenteils mit dem Aufbau des Lehrbuchs deckt? In den beiden Schulen ist es so, dass die Unterrichtsstunden meistens inhaltlich variieren, aber oft strukturell auf gleiche Weise aufgebaut sind, was z.B. heißt, dass in der Waldorfschule der Anfang und das Ende des Unterrichts ritualisiert sind.

Die lehrbuchlose Vorgehensweise in der Waldorfschule kann den Unterricht auf eine Art anspruchsvoll machen, da die Lehrerin keine Möglichkeit hat, auf das Lehrbuch

---

zurückzugreifen. Beim Planen der Unterrichtsstunden muss sie sich die Lerninhalte überlegen, und sich z.B. beim Wortschatz- oder Grammatiklernen entscheiden, wie diese Teilbereiche den Schülern beigebracht werden können. Wenn dagegen ein Lehrbuch zur Verfügung steht, hat man z.B. bei Zeitmangel oder falls der Lehrer erkrankt immer die Möglichkeit, sich das Lehrwerk und die verschiedenen Aufgaben einzusetzen.

### **6.3.2 Züge des Konstruktivismus in der Regelschule**

Im Kapitel 4.3 wurden die zehn wichtigsten Merkmale des konstruktivistischen Unterrichts erläutert. Alle betonen die Wichtigkeit des aktiven Lernprozesses, in dem der Lernende eine aktive Rolle als Wissenserwerber hat. Laut der konstruktivistischen Lerntheorie ändert sich auch die Rolle des Lehrers: Aus dem Mittelpunkt des Lernprozesses soll er eher ein Motivator werden, der möglichst viel im Hintergrund steht, aber die Lernenden beim Lernprozess unterstützt und ihnen Hilfestellung bietet. Im DaF-Unterricht in der Regelschule sind viele der genannten konstruktivistischen Einzelheiten zu erkennen.

Die Lernenden haben im DaF-Unterricht in der Regelschule eine ziemlich aktive Rolle: Bei der Hausaufgabenkontrolle am Anfang des Unterrichts werden die Antworten nicht durch die Lehrer vorgegeben sondern die Schüler nennen die Antworten, gehen dann zur Tafel und schreiben die Antworten an (vgl. 6.2.1.1). Auch die Zusammenfassung des Hörtextes und die verschiedenen Übersetzungen werden durch die Schüler genannt. Bei der Korrektur greift die Lehrerin gleich korrigierend ein und zeigt, welche Antworten fehlerhaft sind, anschließend lenkt sie die Schüler auf die richtige Spur. Sie gibt keine richtige Antwort vor, sondern aktiviert die Schüler durch die Anleitung, die korrekte Alternative zu suchen. Die zu behandelten Themen sind alltäglich und allen bekannt: Man spricht über Lebensmittel und alltägliche Situationen, zudem gibt die Lehrerin Beispiele aus ihrem eigenen Leben, wodurch das Thema für die Schüler noch konkreter wird.

Nachdem ein neues Thema behandelt und den Schülern bekannt ist, wird das gelernte Wissen aktiviert und durch verschiedene Aufgaben geübt. Ein Merkmal für die konstruktivistische Lerntheorie ist, dass die Schüler die (grammatischen) Regeln selbst finden und formulieren sollen. Im Unterricht ist dies der Fall bei der Wiederholung der Substantivregel und beim Üben der Konjugation (vgl. 6.2.1.1 und

---

6.2.2.2). Auf diese Weise wird das Wissen aktiviert und prägt sich frisch ins Gedächtnis ein. Die Lehrerin ist zwar eine Autorität, die für eine optimale Lernatmosphäre sorgt, der Unterricht besteht jedoch aus ständiger Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schülern, wobei die Schüler mit verschiedenen Fragen aktiviert werden. Ein wichtiger Teil der Interaktion ist die ständige Motivierung und das Loben der Schüler. Die Motivierung findet durch Anspornen statt: Die fehlerhaften Antworten sind ein Teil des Lernprozesses und werden nicht unbedingt als „falsch“ bezeichnet, sondern eher als mangelhaft. Auch das Loben ist ein wichtiges Merkmal für die konstruktivistische Lerntheorie und begleitet die ganze Unterrichtsstunde und folgt beinahe auf jede Antwort: Es ist ein wichtiger Teil bei der Motivierung und gibt den Schülern das Gefühl des Gelingens. Im Kapitel 4.3 werden auch andere wichtige Punkte genannt, die in diesem Unterricht nicht direkt vorkommen.

## **6.4 Zusammenfassender Vergleich und Diskussion der Ergebnisse**

Mit der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wurde versucht, eine empirische Untersuchung durchzuführen, die einige der zentralen Unterschiede im DaF-Unterricht in der Regelschule und in der Waldorfschule exemplarisch überprüft. Die Untersuchung konzentrierte sich vor allem auf die Interaktionsschemen zwischen dem Lehrer und den Schülern und auf das Lernen der Grammatik, das in beiden Schulen auf eine unterschiedliche Weise erfolgt, aber auch auf einige steinerspezifische Merkmale, die in Bezug auf die Regelschule vorgestellt wurden.

Die Untersuchungsmethode war eine Unterrichtsbeobachtung, in der die Unterrichtsstunden jeweils aufgezeichnet wurden. Die Unterrichtsbeobachtung erwies sich als eine äußerst funktionierende Untersuchungsmethode, um Information über die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden in authentischen Klassenraumsituationen zu bekommen. Da die Unterrichtsstunden jeweils aufgezeichnet wurden, war es auch im Nachhinein möglich, sonst unbeachtete Situationen auszuwerten. Ohne Videoaufnahme hätte die Untersuchung nicht zu ebenso ausführlichen Ergebnissen geführt. Laut Hirsjärvi (2009, 213) hat die Methode der Beobachtung jedoch auch ihre Nachteile: Die natürliche Klassenraumsituation kann sich wegen der Anwesenheit der Beobachter ändern oder einen Einfluss auf das Benehmen der Schüler und des Lehrers

---

haben. Deswegen hat es sich als eine brauchbare Vorgehensweise erwiesen, an einigen Unterrichtsstunden im Voraus teilzunehmen, was der Fall bei der Waldorfschule war. Wegen des Zeitmangels war dies bei der Regelschule leider nicht möglich. In der letzterwähnten Schule hat die Anwesenheit der Beobachter jedoch keine Aufregung verursacht.

Die fünfte Klasse erwies sich als eine gute Testgruppe. Anfänglich waren mögliche Testgruppen auch die vierte und sechste Klasse. Die unteren Klassen 1–3 wurden ausgeschlossen, weil in diesen Klassen in meiner Zielregelschule kein Deutsch gelehrt wird. Ab der 7. Klasse gibt es in der Waldorfschule dagegen Lehrbücher, weswegen die Untersuchung in diesem Jahrgang zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt hätte. Die 4. Klasse wurde ausgeschlossen, weil die Regelschulschüler Deutsch erst ab diesem Jahrgang lernen und die Lehrerin gemeint hat, dass die Rolle des Lehrwerks noch nicht unbedingt so zentral ist. Letztlich kamen nur die 5. und die 6. Klasse infrage und ich habe mich für die fünfte Klasse ohne einen bedeutsamen Grund entschieden.

Wegen der exemplarischen (qualitativen) Art der Untersuchung wurde die Analyse der gewonnenen Ergebnisse komplett vom Untersuchungsmaterial her erarbeitet. Um eine möglichst tiefsinnige und überschaubare Veranschaulichung zu ermöglichen wurde entschieden, die aufgezeichneten Daten der beiden Schulen getrennt voneinander zu behandeln. Die Makrostrukturen der Unterrichtsstunden, d.h. die groben Stundenverläufe, werden in Form der Tabellen dargestellt, während die mikrostrukturellen Einzelheiten mit Hilfe der Transkriptionen dargestellt werden.

Das Ziel meiner Untersuchung war also herauszufinden, auf welche Weise sich der DaF-Unterricht in der Regelschule und in der Waldorfschule voneinander unterscheidet. Zwei Aspekte wurden ausgewählt, mit deren Hilfe Antworten auf die Frage nach den zentralsten Unterschieden zwischen den Schulen erlangt werden sollten: Erstens wurden die Interaktionsschemen zwischen dem Lehrer und den Lernenden betrachtet und zweitens, auf welcher unterschiedlichen Weise das Lernen einer grammatischen Regel, der Konjugation, in den beiden Schulen erfolgt.

In der Analyse wurde auch untersucht, inwieweit im DaF-Unterricht der beiden Schulen Züge von den zwei relevanten Theorien bzw. Pädagogik, d.h. der konstruktivistischen Lerntheorie und der Waldorfpädagogik, zu erkennen sind. Dazu

---

wurden einige steinerspezifische Merkmale in Vergleich auf die Regelschule dargestellt.

Die Waldorfschule ist eine vom Staat anerkannte Alternativschule, die ihren Schülern waldorfpädagogische Lehre anbietet. Auf Grund des überregionalen Lehrplans, in dem der zentrale Lernstoff und die Zielsetzungen der finnischen Schulen geregelt werden, gründet sich der Unterricht der beiden Schulen auf derselben Basis. Der Hauptunterschied liegt darin, dass die Waldorfschule auf Grund einiger Abweichungen ihren eigenen pädagogischen Richtlinien folgen darf, die u.a. die sog. Lebensalterpädagogik ermöglichen. Diese spiegelt sich vor allem bei den Lehrmethoden, die in der Waldorfschule im fünften Jahrgang noch eher spielerisch und erlebnisreich sind.

In der Gestaltung des DaF-Unterrichts gibt es einige Verschiedenheiten zwischen den Schulen. Für die Waldorfschule ist es kennzeichnend, dass man das Fremdsprachenlernen schon in der ersten Klasse und zwar gleich mit zwei Fremdsprachen beginnt. In meiner Zielschule waren diese Sprachen Englisch und Deutsch. In der Regelschule beginnt man mit dem Fremdsprachenlernen dagegen gewöhnlich erst in der dritten Klasse, häufig mit dem Englischen. Mit der zweiten Fremdsprache beginnt man meistens in der vierten oder fünften Klasse, wie in diesem Fall in meiner Zielschule. In der Waldorfschule ist das Lernen der zwei Fremdsprachen ab der ersten Klasse obligatorisch, während das Lernen der zweiten Fremdsprache in der Regelschule erst in der siebten Klasse obligatorisch wird. Das frühere Fremdsprachenlernen wird jedoch auch in der Regelschule immer üblicher.

In meiner Zielregelschule gibt es in der 5. Klasse das ganze Jahr durch zwei Wochenstunden Deutsch. In Hinsicht auf Sprachenlernen wird das Schuljahr in meiner Zielwaldorfschule auf vier Perioden aufgeteilt. In zwei von ihnen wird Englisch gelernt, während in den restlichen zwei Deutsch gelernt wird. In den „Deutschperioden“ gibt es in diesem Jahrgang drei Wochenstunden Deutsch. Diese Verteilung kann sich jedoch auch innerhalb der Waldorfschulen ändern.

Auf Grund der organisatorischen und ideologischen Unterschiede beim Sprachenlernen, weicht die Struktur des Unterrichts stark voneinander ab. Wie schon mehrmals festgestellt wurde, deckt sich in der Regelschule der gesamte Verlauf des Unterrichts mit dem Aufbau des Lehrwerks, das größtenteils die Inhalte und Struktur

der Unterrichtsstunden definiert. In der Waldorfschule sind vor allem der Anfang und das Ende der Unterrichtsstunden ritualisiert und folgen weitgehend dem gleichen Muster. Auch die Lehrmethoden sind schon auf Grund des lehrbuchlosen Unterrichts in der Waldorfschule sehr unterschiedlich: Während die Rolle des Lehrwerks in der Regelschule sehr zentral ist und der Hauptanteil des Unterrichts sich auf die Aufgaben des Lehrwerks konzentriert, wird in der Waldorfschule die spielerische und erlebnisreiche Vorgehensweise, das vor allem die mündlichen Sprachenkenntnisse verstärkt, hervorgehoben.

Die Untersuchung erwies, dass die Interaktionsschemata der beiden Schulen sich stark voneinander unterscheiden. In der Regelschule besteht dieses Interaktionsschema zwischen dem Lehrer und den Schülern, der in der ganzen Unterrichtsstunde wiederkehrt, hauptsächlich aus der folgenden Grobstruktur:

- a) Lehrerfrage, b) Schülerantwort und c) Lehrerlob bzw. Lehrerbestätigung,

wird aber gelegentlich auch variiert abgearbeitet. In den Hauptzügen bedeutet dies, dass als Erstes immer die Lehrerfrage bzw. die Lehreraufforderung erfolgt, worauf die Schülerantwort bzw. die Schülertätigkeit folgt. Zum Schluss erfolgt das Lehrerlob bzw. die Lehrerbestätigung. In der Waldorfschule erwies sich das Interaktionsschema als vielfältiger und hatte mehr Erscheinungsformen als in der Regelschule. In den meisten Fällen wurde der Unterricht über eines der folgenden Muster abgearbeitet:

- a) Lehrer- + Schülertätigkeit
- a) Lehrerweisung, b) Lehrer- + Schülertätigkeit
- a) Lehrerfrage, b) Schülerantwort bzw. Schülertätigkeit ( c) Lehrerbestätigung)
- a) Lehrerfrage, b) Lehrerantwort bzw. Paraphrasierung der Lehrerfrage (c) Schülerantwort)

Gründe für die unterschiedlichen Interaktionsschemata sind z.B. die Ritualisierung der Unterrichtsstunden in der Waldorfschule und die unterschiedlichen Unterrichtsinhalte, die ein Ergebnis des lehrbuchlosen Unterrichts sind. Die Ritualisierung der Unterrichtsstunden bedeutet vor allem, dass die Schüler bei vielen Aufgaben wissen, was als Nächstes folgt, weswegen die Einführung in die folgende Aufgabe nicht unbedingt nötig ist. Da es in der Zielwaldorfschule in diesem Jahrgang keine Lehrwerke gibt, sind die Unterrichtsinhalte in den beiden Schulen

---

unterschiedlich. Das ist ein weiterer Grund dafür, dass viele der Aufgaben nicht in einer Frage - Antwort -Form folgen.

Möglicherweise auf Grund des lehrbuchlosen Unterrichts erfolgt das Lernen einer grammatischen Regel, in diesem Fall der Konjugation, in den beiden Schulen auf eine unterschiedliche Weise. In der Regelschule, wo das Lehrwerk als Hilfe dient, erfolgt das Einüben der Konjugation explizit und kleinschrittig, wo alle Endungen der jeweiligen Verben sorgfältig in das Lehrbuch aufgeschrieben und danach geübt werden. Da es in meiner Zielwaldorfschule keine Lehrwerke gibt, wird die Konjugation in diesem Fall nur mündlich geübt. In der Waldorfschule handelt es jedoch nicht um eine Ersteinführung in das Thema, da es sich auch in diesem Fall keine explizite Einführung in die Aufgabe gibt. Das Lied der Konjugation ist dermaßen einstudiert, dass die Schüler ohne explizite Anweisung wissen, was bei der Aufgabe gemacht wird.

Durch die Analyse kann also festgestellt werden, dass eine solche Vorgehensweise bei den verschiedenen Aufgaben typisch für die Waldorfschule ist. Wie die Ersteinführung beim Lernen einer grammatischen Regel erfolgt, wird in dieser Arbeit nicht untersucht.

Viele von den herausgefundenen Unterschieden sind ein Ergebnis des lehrbuchlosen Unterrichts in der Waldorfschule. Die Interaktionsschemata würden womöglich in anderen Erscheinungsformen auftreten und das Lernen der Grammatik würde möglicherweise auf eine andere Weise erfolgen, wenn ein Lehrwerk zur Verfügung stehen würde. In der Regelschule bestimmt das Lehrwerk weitgehend auch die Reihenfolge und die Inhalte der behandelten Themen. Da es in der Waldorfschule kein Lehrwerk gibt, das die Inhalte bestimmt, hat die Lehrerin mehr Wahlfreiheit in Bezug auf die behandelten Themen und die Vorgehensweisen bei den verschiedenen Aufgaben. Wie die Struktur des DaF-Unterrichts in einer Waldorfschule aussieht, in der Lehrwerke zur Verfügung stehen, wäre sehr interessant zu untersuchen.

Ein interessanter Punkt, der in der Untersuchung akzentuiert und einen großen Unterschied verrät, ist der unterschiedliche Denkansatz gegenüber der Disziplin in den beiden Schulen. Man kann nicht behaupten, dass Disziplinprobleme ein steinerspezifisches Merkmal sind, aber wenn man die Unterrichtsstunden in den beiden Schulen miteinander vergleicht, kommt die Disziplin in der Regelschule in

---

vielen Stellen deutlicher vor. Bei der Analyse wird dieses Thema jedoch außer Acht gelassen, weil man von diesem Phänomen keine direkte Verallgemeinerung machen kann und weil die Disziplin nicht als ein schulbezogenes Charakteristikum angesehen werden kann, sondern eher ein lehrerbezogenes und gruppenbezogenes Phänomen ist. Während der Unterrichtsbeobachtung war es jedoch auffallend, wie die Lehrerinnen mit der Disziplin umgingen. In der Regelschule ist die Disziplin eher eine Selbstverständlichkeit, die die Schüler anerkennen. Die Lehrerin muss an keiner Stelle ihre Stimme erheben oder sich Mühe geben, in der Klasse für Ruhe zu sorgen. Wenn die Schüler sich unruhig verhalten oder zwischendurch miteinander reden, greift sie immer sofort ein.

Im DaF-Unterricht in der Waldorfschule ist die Ordnung nicht genauso selbstverständlich. Die Lehrerin hat eine Menge Geduld und sie greift nicht sofort ein, wenn es unruhig und laut in der Klasse wird. Dies führt dazu, dass nicht alle zuhören und diejenigen, die mitmachen und zuhören möchten, vielleicht keine Möglichkeit dazu haben. In vielen Situationen, vor allem wenn es sich um Frage– Antwort – Aufgaben handelt, werden die Schüler unruhig und laut und antworten auf die Lehrerfragen, ohne sich im Voraus zu melden. Den Schülern ist es auch in vielen Situationen möglich, sich auf andere Sachen zu konzentrieren und an den Aufgaben nicht teilzunehmen. Bei einigen Aufgaben ist zu bemerken, dass nur ein Teil der Schüler sich aktiv mit den verschiedenen Tätigkeiten beschäftigt. Aber wie schon oben erwähnt wurde, hängen die Disziplinprobleme größtenteils mit der jeweiligen Aufgabe zusammen: Bei den Aufgaben, bei denen die Schüler mehr „Freiraum“ haben, verhalten sie sich unruhiger als bei den Aufgaben, die im Einzelnen von der Lehrerin geleitet werden.

Die Disziplin kann natürlich von der Autorität der Lehrerin abhängen aber andere mögliche Gründe sind z.B. die größere Schülerzahl in der Waldorfschule und die Vertrautheit der Schüler. Mit der Vertrautheit wird gemeint, dass die Waldorfschüler seit der ersten Klasse alle Schulfächer gemeinsam haben und untereinander bekannt und hemmungslos sind. Die unruhige Verhaltensweise betrifft auch nicht jeden, sondern nur einige der Schüler sind für den Lärm verantwortlich. Es muss auch berücksichtigt werden, dass in den aufgenommenen Unterrichtsstunden in der Regelschule deutlich weniger Schüler anwesend waren, was die Disziplinprobleme natürlich verringert. Laut dem Gespräch mit der Waldorflehrerin ist es jedoch kein

---

Ziel des Unterrichts, ständig eine vollkommene Arbeitsruhe und Stille aufrechtzuerhalten, weil die Strenge auch die Motivation vermindert. Sie ist jedoch der Meinung, dass eine Balance zu finden eine ewige Herausforderung ist. Das Ziel des Unterrichts sind fröhliche und fleißige Schüler, die sich auf das eigene Lernen freuen.

Aus den in der Analyse dargestellten Beispielen ist ersichtlich, dass in diesen DaF-Unterrichtsstunden in der Waldorfschule deutlich mehr Deutsch gesprochen wird als in der Regelschule.

Die Ergebnisse der Untersuchung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Es gibt viele Unterschiede zwischen den zwei Schulen wegen der organisatorischen Gründe. Solche sind z.B. das Alter beim Sprachenlernen, die Menge der jeweilig gelernten Fremdsprachen in verschiedenen Jahrgängen und die Menge DaF-Unterrichtsstunden.
- Die zentrale Rolle des Lehrwerks bei der Gestaltung des Unterrichts, was sich bei den unterschiedlichen Lehrmethoden spiegelt. In der Regelschule bestimmt das Lehrwerk den Verlauf und die Inhalte des Unterrichts. Würde das Lehrwerk in diesem Jahrgang in der Waldorfschule verwendet, wären die Unterrichtsstunden vermutlich anders aufgebaut. Da aber kein Lehrwerk verwendet wird, werden die Inhalte anders aufgebaut. Bedeutend ist auch, dass der Hauptanteil der Aufgaben mündlich durchgeführt wird, vielleicht gerade aufgrund des lehrbuchlosen Unterrichts.
- Ritualisierung der Unterrichtsstunden in der Waldorfschule, vor allem am Anfang und am Ende des Unterrichts. Dieses spiegelt sich z.B. bei den Interaktionsschemen: An vielen Stellen wissen die Schüler ohne weitere Anweisung, was als Nächstes folgt. In der Regelschule werden dagegen hauptsächlich neue Aufgaben geübt, weswegen die Anweisung durch die Lehrerin nötig ist.
- Vermutlich wegen des lehrbuchlosen Unterrichts folgt das Lernen der grammatischen Regeln in den beiden Schulen auf eine verschiedene Weise. In der Regelschule erfolgt die Einführung in die Grammatikübungen explizit und

---

kleinschrittig, während das Üben der Grammatik in der Waldorfschule eher implizit erfolgt.

- In den beiden Schultypen gibt es mehrere Einzelheiten von den relevanten Lerntheorien bzw. Pädagogikformen zu erkennen gibt. In der Regelschule kommen Züge von der konstruktivistischen Sprachlerntheorie vor, wie z.B. die aktive Rolle der Lernenden, die ständige Motivierung der Schüler und die Formulierung der grammatischen Regeln durch die Schüler. In der Waldorfschule dagegen kommen viele für die Waldorfschule typische Elemente vor, wie z.B. die spielerische Vorgehensweise bei den Übungen, Nachahmung und Wiederholung der Gedichte und Lieder. Auch z.B. der Wortschatz wird durch Spiele und Lieder im Gedächtnis gehalten.

## **7 Schlusswort und Ausblick**

In der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wurden Unterschiede im DaF-Unterricht in der Regelschule und in der Waldorfschule betrachtet und untersucht. Als theoretischer Hintergrund dienen die konstruktivistische Lerntheorie und die Waldorfpädagogik. Zuerst wurden der Hintergrund der Waldorfschule und das Gesetz erläutert, das die Existenzberechtigung der Waldorfschule ermöglicht. Es war meiner Meinung nach wichtig schon am Anfang zu betonen, dass man in der Waldorfschule demselben überregionalen Lehrplan folgt, wie in der Regelschule. Danach wurden die Besonderheiten der waldorfpädagogischen Lehre näher besprochen und die konstruktivistischen und behavioristischen Lerntheorien vorgestellt. Die konstruktivistische Lerntheorie wurde als ein Ausgangspunkt für die Regelschule gewählt, weil sie die vorherrschende Sprachlerntheorie ist und die Grundlage für den heutigen überregionalen Lehrplan bildet.

Durch die Analyse wurde herausgefunden, dass es viele konzeptionelle Unterschiede im Sprachunterricht zwischen den beiden Schulen gibt, obwohl der Unterricht sich auf denselben überregionalen Lehrplan bezieht. Beispiele dafür sind z.B. die Anfangszeit des Sprachenlernens und die Verwendung der vorgefertigten Lehrwerke, die die Inhalte der DaF-Unterrichtsstunden weitgehend bestimmen. Dazu scheinen die Schulen weitgehend den entsprechenden Theorien bzw. Pädagogik zu folgen.

---

Die vorliegende Pro Gradu-Arbeit ist eine exemplarische Untersuchung und die herausgefundenen Ergebnisse basieren auf meinen Beobachtungen. Es ist wichtig nochmals zu betonen, dass das Ziel dieser Arbeit war beispielgebende Unterschiede zwischen den zwei Schultypen zu ermitteln und keine endgültige Verallgemeinerung von den beiden Schulen vorzunehmen. Viele von den in der Analyse dargestellten Beispielen sind typisch für die jeweilige Schule, können aber auch eher lehrer- bzw. gruppenbezogen als schulbezogen sein und von Schule zu Schule abweichen.

Die Ergebnisse, die in dieser Pro Gradu-Arbeit erzielt wurden, bieten viele interessante Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen. Es wäre interessant zu untersuchen, wie die Unterrichtsmethoden sich während der Schuljahre entwickeln oder ob eine der Unterrichtsweisen effektiver ist als die andere. Ein interessantes Thema wäre auch, zwei Waldorfschulklassen miteinander zu vergleichen, wo in der einen ein Lehrbuch verwendet wird und in der anderen nicht. Gelingt es trotz des Lehrwerks, waldorfpädagogische Lehrmethoden zu verwenden?

Es wäre auch interessant zu sehen, zu was für Ergebnissen eine intensive Zusammenarbeit zwischen den zwei Schultypen führen könnte.

## Literaturverzeichnis

- Ahmavaara, Ulla (1993) „Vieraiden kielten opetuksesta“. In: *Steinerkasvatus* 1/1993, 17–24.
- Ahmavaara, Ulla (2004) „Oppimisen avaimia – Steinerpedagogiikan työtapoja“. In: Hintikka, Anna-Maija (Hrsg.), *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta*. Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry Hero, Gummerus kirjapaino Oy, 83–96.
- Dahl, Erhard (1997a) „Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts. Teil I: Zur Entwicklung der Neusprachendidaktik“. In: *Erziehungskunst*, 5/1997, 473–482.
- Dahl, Erhard (1997b) „Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts. Teil II: Zum Sprachverständnis im Waldorf-Fremdsprachenunterricht und seinen Wirkungen“. In: *Erziehungskunst*, 6/1997, 609–616.
- Ehnqvist, Tarja (2006) *Miten antroposofia ilmenee Steinerpedagogiikassa?* Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harjanne, Pirjo (2006) ”*Mut ei tää hei oo midsommarista*” *Ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Doktorarbeit. Helsinki: Yliopistopaino, 125–130.
- Hentunen, Anna-Inkeri (2002) *Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht*. Doktorarbeit. Universität Jyväskylä.
- Hentunen, Anna-Inkeri (2004) *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009), *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Iisalo, Taimo (1991) *Kouluopetuksen vaihteita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ingervo, Arto (2004) *Elävä koulu. Steinerpedagogiikan lähtökohtia*. Snellman-korkeakoulun julkaisuja, opintomateriaalia 3/2004.
- Klaßen, Theodor F. & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (1990) *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Kokko, Jouni (2007) „Kehitys vaatii tilaa“. In: *Steinerkasvatus* 4/2007, 25–27.
- Kristiansen, Irene (2004) *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Vantaa: Opetushallitus/WSOY.
- Kuusinen, Jorma & Lehtinen, Erno (2001) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Mazza, Elisabetta (2004), „Konstruktivistische Lerntheorien und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Am Beispiel Italienisch als Tertiärsprache“. In: Hufeisen,

- 
- Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich*. Frankfurt/M.: u.a. Peter Lang, 33–46.
- Paalasmaa, Jarno (2009) *Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset*. Juva: PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Zugang: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Puolimatka, Tapio (2002) *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rawson, Martyn & Richter, Tobias (2004) *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*. Übersetzt von Hannele Laakso & Marketta Rauramo. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Tiilikainen, Emma (2010) *Konstruktivismus in Aufgaben zu vier sprachlichen Fertigkeiten. Eine Fallstudie zum Lehrwerk Echt! 1*. Magisterarbeit, Universität Tampere. Zugang: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04690.pdf>.
- Wolff, Dieter (1994) „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik“. In: *Die neuen Sprachen* 93:5, 407–429.
- Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vidgren, Noora (2010) *Kinder als Tertiärsprachenlernende. Eine empirische Fallstudie zu „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ an zwei finnischen Gesamtschulen*. Magisterarbeit, Universität Tampere. Zugang: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04128.pdf>.

## Internetquellen:

**Quelle 1:** Steinerkoulu Suomessa (gelesen am 6.4.2011)

<http://hengentiede.info/artikkeleita/steinerkoulusuomessa.htm>

**Quelle 2.** Edilex (gelesen am 27.4.2011)

<http://www.edilex.fi/virallistieto/he/19920176>

**Quelle 3.** Suomen yhtenäiskouluverkosto (gelesen am 7.4.2011)

<http://www.t-tiimi.com/syve/oppilaitokset.htm>

**Quelle 4.** Steinerkoulu.fi (gelesen am 27.4.2011)

<http://www.steinerkasvatus.fi/index.php?page=historaa>

**Quelle 5.** Edilex (1987, 21 §) (gelesen am 27.4.2011)

[http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870747?search\[type\]=pika&search\[pika\]=steiner\\*](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870747?search[type]=pika&search[pika]=steiner*)

**Quelle 6.** Snellman-Hochschule (gelesen am 10.4.2011)

<http://www.snellman-korkeakoulu.fi/?com=article&id=36>

**Quelle 7.** Lehrplan für die Waldorfschule Tampere (gelesen am 28.4.2011)

<http://www.tampereensteinerkoulu.fi/testi/files/ops%2009-10.pdf>

**Quelle 8.** Bund der Freien Waldorfschulen (gelesen am (21.02.2011)

<http://www.waldorfschule.info/de/schulen/index.html>

**Quelle 9.** Deutsch als Fremdsprache an Waldorfschulen. Lehrplan für die erste bis achte Klasse (gelesen am 9.3.2011)

<http://www.waldorf-daf.info/material/Lehrplan%20DaF.pdf>

---

## Anlage 1: Persönliche Mitteilung der Snellman-Hochschule per E-mail (vom 8. April 2011)

Hei Aino,

Tässä vastauksia:

1. Snellman-korkeakoulussa suoritettu steinerkoulun luokanopettajan tutkinto (280 op) antaa kelpoisuuden toimia luokanopettajana vain steinerkoulussa. Lisäkoulutus kasvatustieteen maisteriksi voidaan suorittaa joko Norjassa tai Suomessa Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksessa, jonka kanssa meillä on erillissopimus. Meillä tutkinnon suorittanut voi hakea Hämeenlinnaan erillishaun kautta, jolloin meillä suoritettu tutkinto hyväksytään kandiditutkinnoksi ja suoritettavaksi jäävät vain maisteriopinnot.
2. Juridisesti peruskoulun luokanopettajakoulutuksen suorittanut henkilö on suoraan kelpoinen myös steinerkouluun. Toki on ymmärrettävää, että opettajalta kuitenkin edellytetään jonkinmoista perehtyneisyyttä steinerpedagogiikkaan. Tästä ei ole olemassa mitään lakia tai asetusta, mutta Steinerkasvatuksen liitto on suositellut steinerkouluja, että perehtyneisyyden laajuus olisi vähintään 19 opintopistettä, joka voidaan tulla suorittamaan esimerkiksi meidän luokanopettajaopintoihin henkilökohtaisella opintosuunnitelmalla tai sitten esimerkiksi meidän viikonloppukoulutukseen.
3. Aineenopettajalla on sama juttu kuin edellä. Ja itsestään selvää on, että ihminen, joka haluaa opettaa steinerpedagogisin menetelmin, haluaa myös itse perehtyä niihin.