

Gartenbauunterricht in einer Fremdsprache

CLIL als Chance für den Fremdsprachenerwerb

Diplomarbeit

an der *Akademie für anthroposophische Pädagogik*
Dornach / Schweiz

Eingereicht bei
Dr. Thomas Stöckli

Vorgelegt von
Nikolai Höfer
nikolai.hoefer@ersge.ch

Genf - April 2018



Bild 1: Der Schulgarten der Steinerschule Genf im Winter

*Apprendre deux choses en même temps sans s'en rendre compte.
Zwei Sachen auf einmal lernen, ohne es zu merken.*

Sara , Schülerin der Klasse A

Abstrakt

In dieser Arbeit wird die Durchführbarkeit des Gartenbauunterrichts in der Fremdsprache Deutsch an einer Steinerschule in der französischsprachigen Westschweiz untersucht. Folgende Fragen werden gestellt: Ist es sinnvoll und machbar handwerklichen Unterricht in der Fremdsprache durchzuführen? Was sind die Vor- und eventuell auch Nachteile? Wie kann der Fremdsprachunterricht durch solch ein Projekt neue Impulse erhalten und sich dem Interesse und der Lebensrealität der Schüler annähern? Wie können sie an einen wirklichen Gebrauch der zu lernenden Sprache herangeführt werden? Wie kann dieser Unterricht gestaltet werden, auf dass bei den Schülern auch weiterhin Begeisterung für die Natur und die vielfältigen Erlebnisse im Schulgarten entstehen?

Ein wesentlicher Teil der Arbeit fokussiert auf die Auswertung eines Schüler-Fragebogens und auf die Einstellung der Schüler dem Projekt gegenüber.

Es lässt sich festhalten, dass die Umstellung der Unterrichtssprache positiv aufgenommen wird und sich die Motivation der Schülerinnen und Schüler für die Fremdsprache Deutsch in den meisten Fällen steigert. Es zeigt sich wenig negative Einstellung der Fremdsprache gegenüber. Die Nachteile für den Gartenbauunterricht sind minimal und ein Unterrichten handwerklicher Fächer an Steinerschulen in der Fremdsprache mit der CLIL-Methode kann so rundherum empfohlen werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	6
1.1 Ausgangssituation	6
1.2 Fremdsprachenunterricht heute.....	6
1.3 Was ist CLIL?.....	7
1.4 Geschichte des CLIL-Unterrichts	8
1.5 CLIL an Steiner- und Waldorfschulen	9
1.6 Zusammenarbeit mit anderen Schweizer Steinerschulen	11
1.7 Austausch mit Deutschlehrern und Dozenten	11
2 Gartenbauunterricht auf Deutsch in Genf.....	13
2.1 Fragestellungen und Methodologie.....	13
2.1.1 Literaturstudium.....	13
2.1.2 Gespräche.....	14
2.1.3 Beobachtung.....	14
2.1.4 Schülerbefragung	14
2.2 CLIL an der Steinerschule Genf	14
2.2.1 Gartenbau als Unterrichtsfach	14
2.2.2 Gartenbau an der Steinerschule Genf.....	16
2.2.3 Tabellarische Übersicht Klassen	18
2.2.4 Vorbereitung des Umstellungsprozesses auf CLIL.....	18
2.2.5 Geringere Spontaneität und weniger Wissensvermittlung?	21
2.2.6 Zusammenarbeit mit den Fremdsprachenlehrern in Genf	22
2.2.7 Heftarbeit – schriftliche Arbeit im Klassenzimmer.....	23
2.2.8 Abstimmung des regulären Deutschunterrichts auf den Werkunterricht (Klasse D) ...	24
2.2.9 Aktive mündliche Beteiligung der Schüler in der Fremdsprache	27
2.3 Der CLIL-Unterricht aus der Sicht der Schüler.....	29
2.3.1 Klasse A.....	30
2.3.2 Klasse B.....	30
2.3.3 Klasse C.....	31
2.3.4 Klasse D.....	31
2.3.5 Statistische Auswertung des Fragebogens.....	32
2.4 Motivation für die Fremdsprache und für den Gartenbauunterricht durch CLIL	40
2.5 CLIL und Waldorf-Fremdsprachenunterricht	41

3	Rückblick und weiterführende Fragen	46
3.1	Fazit zum CLIL-Projekt an der Steinerschule Genf.....	46
3.2	Perspektiven für CLIL an Steiner- und Waldorfschulen	47
4	Anhang.....	51
4.1	Pflanzenanleitung Lauch mit Vokabeln.....	51
4.2	Pflanzenanleitung Mais	53
4.3	Tafelbild "Der Schulgarten".....	54
4.4	Hefteintrag "Der Schulgarten" 6. Klasse (Klasse C).....	54
4.5	Hefteintrag Vokabelfeld "Das Werkzeug" 6. Klasse (Klasse C).....	55
4.6	Hefteintrag "Der Regenwurm" 8. Klasse (Klasse A)	56
4.7	Hefteintrag "Das Salz" 7. Klasse (Klasse B)	57
4.8	Hefteintrag "Mein Beet" 6. Klasse (Klasse B).....	58
4.9	Beschriftung Holzwerkstatt und Schulgarten	59
4.10	Artikel über neue Impulse im Fremdsprachenunterricht an Steinerschulen	60
4.11	Artikel über CLIL an der Steinerschule Genf und in der Westschweiz	63
4.12	Beispielkapitel 1 "Das sind wir!".....	64
4.13	Beispielkapitel 2 "Das sind wir!".....	67
4.14	Fragebogen - Beispiel für die Klasse D	70
4.15	Schülerantworten Fragebogen Fragen 1-8	72
4.16	Schülerantworten Fragebogen Fragen 9 und 11	79
4.16.1	Klasse A.....	79
4.16.2	Klasse B.....	80
4.16.3	Klasse C.....	81
4.16.4	Klasse D.....	82
5	Verzeichnisse	83
5.1	Abbildungsverzeichnis	83
5.2	Bibliographie	84
6	Danksagung.....	87

1. Einführung

1.1 Ausgangssituation

In der *Ecole Rudolf Steiner de Genève*¹ (im weiteren Steinerschule Genf) wird seit 2000 auf einem schulangrenzenden Gelände Gartenbauunterricht erteilt. 2009 wurde dieser Unterricht von mir übernommen und seitdem unterrichte ich ein halbes Deputat *Gartenbau* mit einigen Stunden *Werken* (Holzarbeiten, vor allem Schnitzen, Klassen 6 – 8) und ein halbes Deputat *Deutsch als Fremdsprache* (Klassen 1 – 6). Schon 2009 kam mir die Idee, den Gartenbauunterricht als deutscher Muttersprachler in der Fremdsprache Deutsch zu unterrichten, da mir der reguläre Fachunterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) als nicht ausreichend erschien und meiner Meinung nach oft einen künstlichen Charakter hatte. Ich machte damals mit zwei Klassen Versuche, die Unterrichtssprache umzustellen, noch bevor ich von CLIL und bilinguaem Sachfachunterricht gehört hatte. Von Schülerseite wurde dies mit einem gewissen Interesse aufgenommen, von mir aber nach einigen Wochen wieder aufgegeben, da ich schnell merkte, dass man dies ausführlich vorbereiten muss und nicht einfach so improvisieren kann.

Erst mit der Möglichkeit 2016 im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes an der *Akademie für anthroposophische Pädagogik* in Dornach forschend an meiner eigenen pädagogischen Tätigkeit zu arbeiten, entstand der Gedanke, den Gartenbauunterricht (und teilweise auch Werkunterricht) komplett und konsequent auf die Fremdsprache Deutsch umzustellen.

1.2 Fremdsprachenunterricht heute

Allgemein kann man sagen, dass der Fremdsprachenunterricht auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts an den meisten staatlichen und privaten Schulen immer noch ein Sorgenkind ist und die Schüler² und Lehrer den von Bildungsministerien und Fremdsprachendidaktikern angestrebten Resultaten nur selten gerecht werden. Wenn für sprachbegabtere Schüler Anforderungen und Lernergebnisse noch zusammenfinden, so haben viele schwächere Schüler beim Erlernen von Fremdsprachen besonders in der Mittelstufe einen Tiefpunkt in ihrer Sprachenlernerkarriere. Einige dieser Schüler finden später noch einmal Zugang zum Fremdsprachenunterricht, für andere bedeutet dieser Knick das Ende ihrer Sprachenkarriere und das Niveau bleibt während der gesamten Schulzeit niedrig.

Thomas Stöckli schreibt dazu in seiner Dissertation *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*: "Die Erfahrung zeigt, dass selbst Gymnasiasten nach mehr als 10 Jahren wöchentlichem Sprachunterricht höchstens die Grundzüge einer Fremdsprache beherrschen und sie keineswegs praktisch anwenden können. Sprachlehrer sind sich dieses Missstands durchaus bewusst, führen aber gerne die wenigen angeblich sprachbegabten

¹ www.ecolesteiner-geneve.ch

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde im Text durchgehend die männliche Form gewählt. Die Angaben beziehen sich aber natürlich auf beide Geschlechter.

Schüler einer Klasse, die eine hohe Kompetenz in der Sprache erlangt haben, als Beweis dafür an, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht zumindest theoretisch funktioniert" (Stöckli 2011: S. 185).

Dem wachen Fremdsprachenlehrer stellt sich heute somit fast automatisch die Frage: Wie kann man diesem Missstand positiv entgegenzutreten und wie ist es möglich, den Fremdsprachenunterricht neu zu greifen und neue Impulse zu setzen?

Im Rahmen dieser Arbeit soll nun versucht werden darzustellen, inwiefern mithilfe von Sachfachunterricht in einer Fremdsprache den Schülern der Mittelstufe (11 bis 14 Jahre) ein anderer Zugang zum Fremdsprachenunterricht und zu Fremdsprachen allgemein geboten werden kann. Dafür wurde der gesamte Gartenbau- und teilweise auch Werkunterricht an der französischsprachigen Steinerschule Genf seit Frühjahr 2016 in der Fremdsprache Deutsch unterrichtet und die Entwicklung der Schülermotivation beobachtet. Es handelt sich hierbei also um bilingualen Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch, auch CLIL genannt. Wobei das Sachfach Gartenbau bzw. Werken ist.

1.3 Was ist CLIL?

Seit etwa 20 Jahren erscheint auf der internationalen Bühne der Fremdsprachendidaktik immer häufiger das Akronym CLIL. Es steht für *Content and Language Integrated Learning*, einem von David Marsh um 1994 entworfenen Begriff, der auch heute noch oft mit der Definition von Marsh und Langé erklärt wird: "CLIL is a dual-focussed approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both *content* and *language*" (Marsh et al. 2010: S. 1). Im CLIL-Unterricht wird also ein Sachfachunterricht in einer Fremdsprache unterrichtet, wobei gleichzeitig der Inhalt des Sachfaches als auch die Fremdsprache gelernt werden. Nach Haataja und Wicke handelt es sich um "eine Verschmelzung des Lernens von (Fremd-)Sprachen und sogenannten nicht-sprachlichen (d.h. nicht auf sprachliche Formen und Strukturen fokussierten) Fachinhalten" (Haataja und Wicke 2015: S. 3). Der Fokus von CLIL-Unterricht kann dabei je nach Auslegung mehr auf den sachfachlichen Inhalt gelegt werden oder aber auch mehr auf die Fremdsprache; sachfachliche bzw. themenbezogene Inhalte stehen aber in den meisten Fällen leicht im Vordergrund.

Im deutschsprachigen Raum hat sich der Begriff CLIL weitgehend gegen den Begriff des bilingualen Sachfachunterrichts durchgesetzt und wird manchmal in der Erweiterung CLILiG verwendet, so es sich denn um die Fremdsprache Deutsch handelt (iG für *in German*). Aber auch andere Benennungen werden, mit leicht anderen Konnotationen, benutzt: *fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* (FüDaF) und natürlich auch die weiter verbreitete, schon bekanntere Variante des *Immersionsunterrichts*. Das Lernen der Fremdsprache findet beim Letzteren über ein komplettes Eintauchen (lateinisch *immersio* = Eintauchen) in die fremde Sprache und das Lernen derselbigen im alltäglichen Gebrauch statt. Von Immersionsunterricht spricht man deshalb meist nur in den Fällen, in denen die Schüler wirklich einen sehr hohen Anteil ihrer Unterrichtsstunden bzw. ihres kompletten Schulalltags in der Fremdsprache erleben.³

³ Ein Beispiel bilden hier z.B. die *Ecole Moser* <https://www.ecolemoser.ch/> und die *Ecole La Découverte* <http://www.decouverte.ch/> in Genf, in denen etwa die Hälfte der Fächer in der Fremdsprache Deutsch bzw. der

Zu erwähnen sei hier auch die im französischen Sprachraum verwendete Abkürzung EMILE (*Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère*), die mit dem Akronym CLIL gleichzusetzen ist.

Wesentlich für das Verständnis der weiteren Ausführungen dieser Arbeit ist der zentrale Gedanke von CLIL, dass sowohl der *Unterrichtsinhalt*, die *Inhaltsvermittlung* als auch das komplette *sekundäre Unterrichtsgeschehen* in der gewählten Fremdsprache stattfinden. D.h. auch Disziplin, soziale Phänomene, Hausaufgaben etc. werden, soweit dies möglich, in der Fremdsprache geregelt bzw. vermittelt.

Methodisch ist CLIL-Unterricht eher wie Sachfach- und nicht wie Sprachunterricht angelegt. Grammatikalische oder syntaktische Phänomene bleiben im Hintergrund. Trotzdem steht "[...] die Vermittlung der fremden Sprache [...] nicht im Hintergrund; es wird immer dann auf sie fokussiert, wenn es im Sinne des Verstehens der Sachfachmaterie sinnvoll ist" (Wolff 2013: S. 22). Der reguläre Fremdsprachenunterricht bleibt den Schülern neben eventuellen CLIL-Fächern also erhalten. Ergänzend dazu kann gesagt werden, dass ein näheres Eingehen auf die grammatikalischen Elemente der Fremdsprache auch lehrerabhängig ist. So hat der ausgebildete Fremdsprachenlehrer mehr Kompetenzen fremdsprachliche Phänomene in einer CLIL-Einheit zu erklären, als der Fachlehrer, der zwar die sprachlichen Kompetenzen besitzt eine CLIL-Einheit durchzuführen, sich jedoch der fremdsprachlichen Strukturen und der grammatikalischen Phänomene nicht bewusst ist, um sie auch weiterführend und vertiefend zu erklären.

1.4 Geschichte des CLIL-Unterrichts

Spricht man von CLIL-Unterricht erst seit Ende der 1990er Jahre, so wurde bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland schon 1963 als bildungspolitische Massnahme im deutsch-französischen Kooperationsvertrag zur Annäherung der beiden Länder eingeführt (Hallet 2013: S. 12). Heute findet man CLIL-Unterricht weltweit über alle Kontinente verteilt in fast allen Schultypen, wobei eine stärkere Verbreitung im englischsprachigen Raum festzustellen ist. Auch in Europa finden sich in fast allen Ländern CLIL-Projekte, wobei sie in vielen Fällen durch engagierte Fremdsprachenlehrer in die Schulen gebracht wurden: "In vielen Ländern wurde das Konzept durch sogenannte *grass-root*- oder *bottom-up*-Bewegungen in einzelne Schulen hineingetragen, d.h. individuelle Lehrpersonen erprobten es in ihren Einrichtungen und gaben es an andere Schulen weiter" (Wolff 2013: S. 20). Eine flächendeckende Verbreitung von CLIL durch die zuständigen Bildungsministerien findet man nur in sehr wenigen Ländern und dann meist in den Gymnasien in der Sekundarstufe II (Wolff 2013: S. 21). D.h. CLIL-Unterricht als Pflichtprogramm wird oft nur für eher sprachbegabte Schüler angeboten. In manchen Fällen wird es nur besonders guten, ausgewählten Schülern ermöglicht, so z.B. für die zweisprachige Matura⁴ in der Oberstufe im Kanton Genf/Schweiz. Hier können bei entsprechend guten Noten die Schüler der Gymnasien einige natur- oder humanwissenschaftliche Fächer für eine französisch-englische oder französisch-deutsche Maturität auswählen. Sprachlich schwächeren

Fremdsprache Englisch unterrichtet werden. In der *Ecole La Découverte* wechseln sich z.B. englische und französischsprachige Schultage ab und man taucht somit jeden Tag in eine der beiden Sprachen ein.

⁴ Die Schweizer Maturität ist mit dem deutschen Abitur gleichzusetzen.

Schülern wird diese Möglichkeit nicht geboten (Bartholemy 2016: S. 47).⁵ Andererseits werden kleinere CLIL-Elemente vermehrt auch in die Primarstufe integriert. Oft haben sie aber einen mehr spielerischen Projekt-Charakter. So wird z.B. in Genf für die Schüler der Primarschule ein englischsprachiger Museums-Besuch des MAMCO (Musée d'art moderne et contemporain) angeboten.

Die gewählten Fremdsprachen und Sachfächer, in denen CLIL-Sequenzen stattfinden, sind wiederum oft lehrergebunden, d.h. die vorhandenen Lehrkräfte, ihre Interessen und zeitlichen Möglichkeiten bestimmen an vielen Schulen, was angeboten werden kann. Es handelt sich also auch bei der Auswahl der Fächer um ein *bottom-up*-Model, was die CLIL-Landschaft einerseits sehr bunt gestaltet, es aber andererseits auch schwer macht, gut funktionierende Konzepte von einer Schule in die andere zu übernehmen.

Das "Problem der passenden Lehrer" beschreibt Thomas Stöckli in *Lebenslernen* so: "In erster Linie stellt die Umsetzung des Immersionsunterrichts ein logistisches Problem dar. Geeignete Lehrkräfte, die sowohl über Fachwissen als auch über ausgezeichnete Kenntnisse der Immersionssprache verfügen, sind gerade in einsprachigen Ländern alles andere als dicht gesät – ein Problem, das in einem mehrsprachigen Land wie der Schweiz allerdings weitaus einfacher zu lösen wäre (vgl. Roessler 2006). Übertragen auf eine Umsetzung des Lebenslernens heisst dies, dass es auch hier darauf ankommt, genügend geeignete Lehrkräfte und Schulleiter zu finden, die für eine Umsetzung über entsprechende Kompetenzen verfügen" (Stöckli 2011: S. 187).

Da grosse CLIL-Projekte schwierig sind und in gewissen Sinne der Schulführung auch Mut abverlangen, hat CLIL in homöopathischen Dosen teilweise auch in den regulären Sprachunterricht Einzug gehalten. So finden sich z.B. in verschiedenen Lehrbüchern⁶ am Ende oder immer mal wieder zwischendurch eingestreut sogenannte CLIL-Einheiten, in denen auf ein "realitätsnahes" Thema fokussiert wird. Diese Tendenz ist in einem gewissen Sinne paradox, da die Lehrbuchautoren zugeben, dass die anderen Kapitel der Lehrbücher sozusagen "inhaltslos" sind. Dass CLIL-Projekte für normale Schulklassen ohne Sprachfokussierung in der Schweiz aber noch immer nicht wirklich verbreitet sind, zeigt sich auch an der Tatsache, dass Caroline Zumbach für einen Artikel über CLIL in der Region Genf nur das CLIL-Gartenbauprojekt an der Steinerschule Genf ausfindig machen konnte (siehe dazu [4.11 Artikel über CLIL](#)).

1.5 CLIL an Steiner- und Waldorfschulen

Zu Beginn meines Praxisforschungsprojektes an der Steinerschule Genf waren mir aus anderen Steiner- und Waldorfschulen keine CLIL-Projekte bekannt. Nachdem im Januar 2017 eine Koordination und der Projekte in der Schweiz stattgefunden hat (siehe nächster Abschnitt), bietet sich Anfang 2018 ein

⁵ Mehr Informationen zur zweisprachigen Maturität in Genf findet man auf der Internetseite des Kanton Genf: <http://ge.ch/formation/formation-generale/maturite-gymnasiale-bilingue>

⁶ Siehe z.B. das an der Steinerschule Genf verwendete Lehrbuch "New Inspiration Level 1" von Judy Garton-Sprenger et al. (Hueber-Verlag / Macmillan). Auf dem "Workbook" findet man den Aufdruck "With 4 CLIL lessons"; diese vier zusätzlichen Kapitel am Ende behandeln auf jeweils einer Doppelseite die Themen: *Maths, Drama, History* und *Science*. Siehe dazu auch: <http://www.macmillaninspiration.com/new/resources/web-projects>

reichhaltiges Bild von CLIL-Projekten, welche sich an mehreren Steinerschulen im Aufbau befinden. Man kann hier eine gewisse Aufbruchsstimmung in der Schweiz feststellen. So reichen die Projekte von Handarbeitsunterricht auf Englisch an der Steinerschule Biel, über wechselnde Sprachen beim Mittagessen an der Steinerschule Locarno bis hin zu einer Kombination von Englischstunden und Malunterricht in der Steinerschule Bern (Stöckli et al. 2017c).

All diese CLIL-Projekte sind dezentral und als *bottom-up*-Initiative entstanden. Viele befinden sich in einer ersten Pilotphase und es ist noch zu früh, genaueres über Erfolge und Problematiken zu schreiben. Gemeinsam ist allen Projekten ein grosser Enthusiasmus und sowohl seitens der Schüler⁷ als auch der Eltern ist eine grosse Zustimmung festzustellen.

Marie-Louise Gerber führte 2017 an der Steinerschule Biel eine Umfrage unter der dortigen Elternschaft durch. "Die Eltern wurden gefragt, ob sie zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht einen Fachunterricht (z.B. Zeichnen, Gartenbau, Kunst oder Sport) auf Französisch oder Englisch begrüßen würden. Eine grosse Mehrheit der Eltern würde einen solchen Unterricht begrüßen und unterstützen, in der Oberstufe gar 100%. Kommentare wie "sehr" oder "unbedingt" wurden dazu geschrieben" (Gerber 2017: S. 44-48). Ein Elternzitat hier als Beispiel: "Zweisprachigkeit ist ein Geschenk und wenn Kinder das mitnehmen dürfen, tant mieux! Zweisprachiger Unterricht ist einfach Gewohnheitssache und wenn man in einer zweisprachigen Stadt zur Schule geht, sollte diese Chance genutzt werden! Unsere anderen Kinder gehen in den französischsprachigen Steiner-Kindsgi [Kindergarten] in La Chaux-de-Fonds und sind fleissig am Lernen..." (Gerber 2017: S. 47).

Schaut man über die Schweizer Grenzen hinaus, so sind an Waldorfschulen nur sehr wenige Projekte bekannt. Eine mehrfach lancierte Umfrage auf dem Sprachlehrerforum *World Language Teachers In Waldorf Schools*⁸ hat keine weiteren Projekte zum Vorschein gebracht. Vieles findet wahrscheinlich nur über einen beschränkten Zeitraum oder als kurzfristiges Fremdsprachen-Projekt statt. Während einer Einführung zu CLIL an der *Internationalen Deutsch-Woche*⁹ im November 2017 wurde dort ein weiteres Projekt von Margarete Orlik-Walsh vorgestellt: Regelmässige CLIL-Einheiten in der Fremdsprache Deutsch finden an der *Rudolf Steiner School of Ann Arbor/USA*¹⁰ in einer Bastelstunde (Arbeit mit Knetwachs, Faltarbeiten etc.) in der frühen Unterstufe statt. Ein weiteres Projekt konnte im Rahmen der Deutsch-Woche initiiert werden: Sofia Koliaki plant in der ersten Waldorfschule Griechenlands in Athen¹¹, die erst im September 2017 ihre Türen geöffnet hat, ihren Deutschunterricht mit CLIL-Einheiten zu erweitern. Während der Nachmittagsbetreuung soll dort ab Frühjahr 2018 ein kleiner Schulgarten mit den Schülern aufgebaut werden, die Unterrichtssprache wird Deutsch sein.

Abschliessend sei hier noch erwähnt, dass sich heute wirklich die allermeisten Schüler und Eltern der Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen bewusst sind und deshalb mehr und mehr in den Fremdsprachenunterricht investieren. Dieses Bewusstsein kommt auch bei den Schülern, mit denen in

⁷ Siehe hierzu die Schülerantworten im [Abschnitt 2.3](#) bzw. im [Abschnitt 4.16](#) aus der Umfrage an der Steinerschule Genf

⁸ Siehe dazu: <http://wltws.org/group/germanteachers/forum/topics/interdisziplinaerer-1> und <http://wltws.org/group/germanteachers/forum/topics/clil> (Anmeldung im Forum erforderlich)

⁹ <http://www.waldorf-daf.info/>

¹⁰ <https://www.steinerschool.org/>

¹¹ <http://www.erziehungskunst.de/artikel/waldorf-weltweit/eleytheria-sagapo/>

Genf gearbeitet wurde, stark zum Vorschein, wie in der Auswertung der Schülerfragebögen im [Abschnitt 2.3](#) nachzulesen ist.

1.6 Zusammenarbeit mit anderen Schweizer Steinerschulen

Während der Weiterbildungstage der Steinerschulen der Schweiz (WBT) wurde im Januar 2017 im Rahmen einer Arbeitsgruppe von Vanessa Pohl (Arbeitsgemeinschaft Steinerschulen Schweiz) und von mir eine Einführung in CLIL angeboten. An diesem Treffen nahmen 13 Lehrer aus neun Schweizer Steinerschulen teil. Manche Lehrer konnten in diesem Zusammenhang bereits von ihren existierenden Projekten berichten, andere erhielten dort erste Impulse, um an ihrer Schule CLIL-Unterricht oder CLIL-Projekte ins Leben zu rufen. Es wurde die *Linguas-Gruppe* ins Leben gerufen und es wurde vereinbart, regelmässige Treffen stattfinden zu lassen, um die verschiedenen Ideen zu koordinieren und von den Erfahrungen der anderen lernen zu können. Weitere Treffen fanden im Mai 2017 und im Januar 2018 statt. Neben der Vernetzung der verschiedenen Projekte und der Unterstützung bei der Durchführung eines CLIL-Projektes soll als einer der nächsten Schritte auch eine Handreichung für die Schweizer Schulen erstellt werden, die auf die Vorteile von CLIL-Unterricht hinweist, dazu anregt solchen einzuführen und erste Hilfestellungen dabei bietet.

Insgesamt kann man sagen, dass der Fremdsprachenunterricht und die Rolle der Fremdsprachen allgemein an den Schweizer Steinerschulen auch durch die verschiedenen CLIL-Projekte einen neuen Impuls erfahren haben. Thomas Stöckli schreibt dazu: "CLIL ist das letzte Jahr einen grossen Schritt vorangekommen! Vorher hatte kaum jemand in den Steinerschulen eine Ahnung davon, jetzt werden schweizweit an Schulen innovative Wege gesucht..." (Stöckli 2018: per Email). Es ist zu hoffen, dass die bestehenden Projekte in den nächsten Jahren weitergeführt, konsolidiert und ausgebaut werden und dass sich auch noch weitere Schulen für diese Unterrichtsart öffnen.

1.7 Austausch mit Deutschlehrern im Rahmen der Deutsch-Woche und mit den Dozenten der Pädagogischen Hochschule in Lausanne

Wie schon erwähnt, habe ich versucht auch über die Schweiz hinaus Kontakte zu anderen Fremdsprachenlehrern aufzubauen und ähnliche Projekte zu finden. Im Rahmen der Internationalen Deutsch-Woche konnten 2016 und 2017 interessante Kontakte geknüpft und Diskussionen geführt werden. Im Oktober 2016 fand dort eine kurze Einführung zu CLIL und zu meinem Projekt für alle DaF-Lehrer statt. Im Oktober 2017 gab es eine Arbeitsgruppensitzung zu diesem Thema, die im nächsten Jahr fortgesetzt werden soll. Im Oktober 2018 werde ich im Rahmen eines Vortrages mein CLIL-Projekt ausführlicher darstellen und hoffentlich andere Waldorflehrer dazu motivieren, selber in diese Richtung aktiv zu werden. Ausserhalb der Schweiz gibt es in den Waldorfschulen scheinbar noch erstaunlich wenige Projekte.

Im Rahmen einer Weiterbildung für Primarschul-Lehrer des Kantons Waadt an der *Haute école pédagogique de Lausanne (hepl)* wurde ich in den Jahren 2015, 2016 und 2017 eingeladen, den Klassenlehrern, in deren Aufgabenbereich sich auch der DaF-Unterricht befindet, eine Einführung in den frühen Fremdsprachenunterricht an Steinerschulen zu geben. Diese Einführung bestand zu einem

Teil aus einer theoretischen Einführung in die Waldorfpädagogik und in die spezifischen Arbeitsweisen im frühen, rein mündlichen Fremdsprachenunterricht, sowie aus einem Bericht über das CLIL-Projekt im Gartenbauunterricht. Mit den dortigen Dozenten Claudia Bartholemy und Ingo Thonhauser konnte ich im Rahmen dieser Weiterbildungen viele interessante Gespräche zur Planung und Durchführung von CLIL-Unterricht führen, die mir bei der konkreten Umsetzung meines Projekts sehr hilfreich waren. Es zeigte sich mir hier auch, dass ein Austausch zwischen den Steinerschulen und den öffentlichen Schulen bzw. deren Ausbildungsstätten grosses Potential hat und noch viel zu wenig genutzt wird.

2 Gartenbauunterricht auf Deutsch in Genf

Im Hauptteil dieser Arbeit werden nun das CLIL-Projekt und seine Durchführung an der Steinerschule Genf ausführlicher beschrieben. Einen grossen Teil nehmen dabei die Ergebnisse und die Interpretation der Schülerbefragung ein.

2.1 Fragestellungen und Methodologie

Folgende Fragestellungen standen am Anfang dieses Praxisforschungsprojektes:

- Ist es möglich und sinnvoll den Gartenbau- (und Werk)unterricht an einer Steinerschule in einer Fremdsprache durchzuführen?
- Wie ist ein solcher Unterricht zu gestalten?
- Was ist der Gewinn für den Fremdsprachenunterricht?
- Welche Vor- und vielleicht auch Nachteile ergeben sich für den Gartenbau- (und Werk)unterricht?

Um auf diese Fragen eine Antwort zu finden, bin ich von der Hypothese ausgegangen, dass ein gut strukturierter fremdsprachlich geführter Gartenbau- und Werkunterricht, der zusätzlich im regulären Fremdsprachenunterricht begleitet wird, zu einer höheren Schülermotivation der Fremdsprache gegenüber und zu einer Steigerung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler führt.

Für die Methodenauswahl wurde mit dem Handbuch *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung* gearbeitet (Stöckli 2012: S. 82-99). Um eine umfassende Multiperspektivität auf das Projekt zu ermöglichen, habe ich mehrere Methoden kombiniert. So konnte das Praxisforschungsprojekt von verschiedenen Seiten beleuchtet und untersucht werden. Die im Folgenden beschriebenen vier Methoden wurden ausgewählt:

2.1.1 Literaturstudium

In den einschlägigen Werken zu CLIL habe ich nach Impulsen und Anregungen für die Durchführung des Forschungsprojektes gesucht. Hierdurch konnte ein gutes Verständnis des CLIL-Ansatzes herbeigeführt werden. Konkrete Anregungen für die Durchführung des Praxisforschungsprojektes konnten keine gefunden werden, die wissenschaftliche Literatur bleibt hier sehr theoretisch. Hilfreich war neben den in der Bibliographie aufgeführten Werken auch die Handreichung von Thomas Stöckli *Neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht an Rudolf Steiner Schulen durch Sachunterricht in einer Fremdsprache* (Stöckli 2017a: S. 1-6).

Des Weiteren habe ich im *Verzeichnis der Äusserungen Rudolf Steiners über den fremdsprachlichen Unterricht* nach Zitaten Steiners gesucht, die Hinweise auf eine Kompatibilität des CLIL-Ansatzes mit dem waldorftypischen Fremdsprachenunterricht geben könnten (Steiner 1963). Diese werden im Kapitel [2.5 CLIL und Waldorf-Fremdsprachenunterricht](#) behandelt.

2.1.2 Gespräche

Im Laufe des Praxisforschungsprojektes habe ich zahlreiche Gespräche mit spontanem Gesprächsverlauf geführt. Diese wurden mit Kollegen und Eltern an der Steinerschule Genf, mit anderen Deutschlehrern und Fremdsprachendozenten im Rahmen der Internationalen Deutsch-Woche in Berlin, mit Kollegen staatlicher Schulen, sowie mit Fremdsprachendozenten der *Haute école pédagogique de Lausanne* (hepl) geführt. Die Gespräche waren eine grosse Bereicherung zur Ausgestaltung und Durchführung des Projektes und sind in verschiedenster Form in diese schriftliche Arbeit eingeflossen.

2.1.3 Beobachtung

Bei der Beobachtung habe ich den Fokus vor allem auf die Reaktionen der Schüler auf die Konfrontation mit der Fremdsprache im Sachfachunterricht, sowie, soweit vorhanden, auf die eigene fremdsprachliche Aktivität der Schüler gelegt. Eine Selbstbeobachtung meiner Unterrichtstätigkeit und des fremdsprachlichen Anteils meiner eigenen Kommunikation mit den Schülern habe ich, soweit möglich, versucht. Sie lieferte Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen und auf eine sprachliche Adaptation meinerseits den Schülern gegenüber.

2.1.4 Schülerbefragung

Von Anfang an war es mir ein Anliegen, auch die Schüler in die Begleitung des Projektes mit einzubeziehen und ihre Stimmen in die Auswertung aufzunehmen. Wie Stöckli in seinem Handbuch zur Praxisforschung beschreibt, eignen sich Umfragen besonders für Themen, "[...] bei denen Urteile verschiedener Personen gesammelt und anschliessend miteinander verglichen werden können" (Stöckli 2012: S. 93). Im Rahmen dieser Arbeit wurde deshalb mit Hilfe eines Fragebogens für die 97 Schüler der verschiedenen Klassen versucht, ihre Einstellung dem Projekt gegenüber zu evaluieren. Es ging dabei primär um eine eventuelle Motivationssteigerung der Fremdsprache gegenüber, sowie um einen eventuellen Wissenszuwachs der Schüler in der Fremdsprache. Der Fragebogen für die Schüler bot sowohl die Möglichkeit einer freien individuellen Meinungsäusserung als auch vorgegebene standardisierte Fragen, die eine statistische Auswertung der Antworten ermöglichten.

2.2 CLIL an der Steinerschule Genf

2.2.1 Gartenbau als Unterrichtsfach

Das Fach Gartenbau findet man heute mit wenigen Ausnahmen nur an Steiner- und Waldorfschulen. Nur hier wird diesem Fach weiterhin wirklich Raum und Zeit gegeben und nur hier wird es nicht durch Lehrplanumstrukturierungen weggekürzt. Historisch gesehen sieht die Situation da ganz anders aus: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es in Deutschland an sehr vielen Schulen sogenannte *Schülerarbeitsgärten*. In den 1930er Jahren waren es deutschlandweit etwa 1100 Schulgärten, in denen die Schüler mit der praktischen Arbeit im Garten vertraut gemacht wurden (Gebauer 2012: S. 17f). Es verbreitete sich damals schon die Ansicht, "(...) dass das Lernen von naturkundlichen

Zusammenhängen in der direkten Anschauung intensiver und nachhaltiger erfolge" (Kaufmann 2014: S. 14).

In der ersten Waldorfschule in Stuttgart-Uhlandshöhe findet man *Gartenarbeit* noch nicht im ausführlichen Lehrplan des Gründungskurses von Rudolf Steiner im September 1919. Erst 6 Monate später im Frühling 1920 kommt dieses Fach dazu und gewinnt nach und nach an Bedeutung (Mackensen 1993: S. 9f). Die Bedeutung der Arbeit an und in der Natur hat sich bis heute an fast allen Waldorfschulen im Gegensatz zu den meisten öffentlichen Schulen gehalten: "Die Lebendigkeit des Gartens und die damit einhergehende Vielfalt und Wandelbarkeit der Aufgaben bringt unerschöpfliche Möglichkeiten mit sich, sich in lebenswichtigen Grundkompetenzen zu üben: Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit, Mut, Willenskraft, Durchhaltevermögen, Demut oder Sozialkompetenzen sind nur einige der Eigenschaften, welche mit der gärtnerischen Tätigkeit eng verknüpft sind" (Kaufmann 2014: S. 10). Die Wichtigkeit dieses Unterrichtsfaches wurde auch von Rudolf Steiner festgehalten: "Auch die moralischen Kräfte werden mit so einem Unterricht [Gartenarbeit] geübt. In der sozialen Haltung des Erwachsenen erst wird die Auswirkung solchen Unterrichts liegen" (Werr 1997: S. 5). Ein weiterer zentraler Punkt, der den Gartenbauunterricht als eines der zentralen handwerklichen Fächer im Waldorflehrplan rechtfertigt, ist auch die Arbeit an der Erde, sowohl im Sinne von "sich mit der Erde verbinden und diese gestalten", als auch im Sinne von "der Erde als Mensch etwas Gutes tun".



Bild 2: Die Steinerschule Genf

Für Aussenstehende ist es erstaunlich, dass der Gartenbauunterricht an Waldorfschulen erst relativ spät einsetzt (in der 5. oder 6. Klasse, also mit 11/12 Jahren): "Aber um richtig gärtnern zu können, ist es notwendig, Zusammenhänge verstehen zu können und nicht einfach nur nachzuahmen" (Lange 2013: S. 10). Die Arbeit im Schulgarten ist also ein Fach für die Mittelstufe, sie ist physisch durchaus anstrengend und bietet Jugendlichen zu Beginn der Pubertät die Möglichkeit im Hier und Jetzt tatkräftig zu arbeiten, die Willenskräfte zu schulen und einmal in der Woche an der frischen Luft richtig ins Schwitzen zu kommen. Dinge also, die in diesem Alter nicht zu kurz kommen dürfen.

2.2.2 Gartenbau an der Steinerschule Genf

Die Steinerschule Genf (Bild 2) wurde 1980 gegründet und umfasst heute fünf Kindergartengruppen (von 2 bis 6 Jahren) und die Klassen 1 – 13. Seit 2016 kann man sich an der Schule auf das französische Bakkalaureat vorbereiten. Die Klassen werden jeweils von 18 bis 30 Schülern besucht. Insgesamt zählt die Schule heute 365 Schüler und etwa 50 Lehrer. Man muss sich das Praxisforschungsprojekt im Kontext dieser eher kleineren Steinerschule vorstellen.

Die Entstehung des Faches Gartenbau ist an jeder Schule sehr stark von einem Anfangsimpuls einer einzelnen Person abhängig. Das Finden eines geeigneten Geländes, die Planung der Infrastruktur und schliesslich seine Gestaltung sind mit einem enormen meist freiwilligen Arbeitseinsatz verbunden.



Bild 3: Blick in den Schulgarten

Der Schulgarten (Bild 1, 3, 4 und 5) der Steinerschule Genf wurde von François Gautier seit 2000 auf seinem Gelände direkt neben der Schule aufgebaut, welches auch heute noch unentgeltlich genutzt wird. Die Fläche beträgt etwa 1000 m². Es gibt neben etwa 35 Einzelbeeten à 4 m², ein grosses Gewächshaus und ein kleines Feld, auf dem während der Feldbauepoche mit den 3. Klassen Getreide angebaut wird. Auf dem Gelände sind in den letzten acht Jahren während der Hausbauepochen der 3. Klassen verschiedene kleinere und grössere Gartenhäuser entstanden. Ebenso Kompostanlagen, ein Bienenhaus und ein grosses Insektenhotel.

Der Gartenbauunterricht beginnt in Genf in der 6. Klasse (im Alter von etwa 11 Jahren) im Frühling und wird dann bis zum Ende der 8. Klasse (bis etwa 14 Jahre) fortgesetzt. In der 6. Klasse beträgt die wöchentliche Unterrichtszeit 70 Minuten, in der 7. und 8. Klasse 90 Minuten. Zwischen November und März wird der Gartenbauunterricht witterungsbedingt durch andere handwerkliche Fächer abgelöst. In den Sommerferien kommen zweimal pro Woche 2-3 Schüler der 6. Klasse zum Giessen und Ernten in den Schulgarten.



Bild 4: Tafelbild für die 6. Klasse "Der Schulgarten"

Im Schulgebäude gibt es nicht, wie an manch anderen Schulen üblich, einen speziellen Raum für den Gartenbauunterricht. Dies hat zur Folge, dass der Lehrer bei schlechtem Wetter weniger Möglichkeiten hat, auf Arbeiten im Trockenen auszuweichen, und auch weniger Heftarbeit stattfindet.

Der Lehrplan sieht für die drei Altersstufen folgende Schwerpunkte vor: In der 6. Klasse findet eine Einführung in den Gartenbauunterricht statt. Die Schüler arbeiten zu zweit auf einem Beet, wobei alle Gruppen dieselben Arbeiten erledigen und dasselbe Gemüse anpflanzen. In der 7. Klasse arbeiten die



Bild 5: Blick in den Schulgarten – Buschbohnen und Kichererbsen

Schüler wieder zu zweit auf einem Beet: In diesem Jahr müssen sie jedoch die Gestaltung und die Auswahl der Gemüse und Blumen selber treffen. In der 8. Klasse haben die Schüler keine eigenen Beete mehr: Es werden Arbeiten mit generellem Interesse für das Funktionieren des ganzen Schulgartens durchgeführt.

Die CLIL-Unterrichtseinheiten in Gartenbau und Werken wurden während des Projekts in den Schuljahren 2016-17 und 2017-18 mit vier verschiedenen Klassen (A, B, C und D) in unterschiedlicher

Intensität praktiziert. Am meisten profitierten bisher die Klassen B und C von dem Praxisforschungsprojekt. Dagegen wurde einzig die Klasse D sowohl im Werk- und Gartenbauunterricht als auch im Deutschunterricht von mir unterrichtet. Die Klasse A hatte nur die letzten 1 ½ Jahre ihres Gartenbauunterrichts auf Deutsch.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass das Fach Gartenbau von den Schülern geschätzt wird und ein gutes Klima der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrer besteht.

2.2.3 Tabellarische Übersicht über die während des Praxisforschungsprojektes von mir unterrichteten Klassen

	Gartenbau (auf Deutsch)	Werken (auf Deutsch)	regulärer Deutschunterricht
Klasse A (7. / 8. Klasse)	1 ½ Jahre	-	-
Klasse B (7. / 8. Klasse)	2 Jahre	1 Jahr	-
Klasse C (6. / 7. Klasse)	1 ½ Jahre	1 ½ Jahre	-
Klasse D (6. Klasse)	-	1 Jahr	1 Jahr

2.2.4 Vorbereitung des Umstellungsprozesses auf CLIL

Als 2016 in Zusammenarbeit mit der *Akademie für anthroposophische Pädagogik*, meinem Betreuer Thomas Stöckli und dem Lehrerkollegium der Steinerschule Genf beschlossen wurde, den Gartenbauunterricht zukünftig in der Fremdsprache Deutsch zu unterrichten, konnte ich bereits auf zwei kürzere Versuche mit CLIL in den Jahren 2009 und 2012 zurückblicken. Dies half für die Umstellung und ermöglichte es auch, gewisse Anfangsschwierigkeiten zu vermeiden.

Für die ersten drei Versuchsklassen (A, B und C) war es organisatorisch nicht möglich, dass sowohl der Gartenbau- als auch der reguläre Deutschunterricht für die Klassen von mir übernommen wurde. Es wurde daher eine nähere Abstimmung mit den beiden zuständigen Deutschlehrern geplant.

Vom Kollegium der Steinerschule Genf wurde das Projekt zur Praxisforschung mit Wohlwollen und Interesse aufgenommen und auch die Elternschaft war und ist der Umstellung gegenüber immer noch durchgehend positiv eingestellt. Wobei zu bemerken ist, dass die Eltern dem Fach Gartenbau, trotz seiner, meiner Meinung nach, sehr wichtigen pädagogischen Eigenschaften positiv, aber gleichgültig gegenüber stehen. Eine Umstellung der Unterrichtssprache z.B. des Faches Mathematik würde von Elternseite sicherlich mit sehr viel mehr Sorgfalt beobachtet und begleitet werden.

Für die konkrete Umstellung habe ich im Schulgarten die Beschriftungen der einzelnen Pflanzen neu überarbeitet (Bild 5 und 6). Diese sind nun durchgängig dreisprachig: französisch, lateinisch und

deutsch. Ebenso wurden die verschiedenen Arbeitsgeräte und Gartenhäuser zweisprachig beschriftet, wodurch die Schüler regelmässig mit den beiden Sprachen konfrontiert werden.¹²



Bild 6: Beschriftung von Pfefferminze und Rosmarin im Schulgarten

In der Unterrichtsvorbereitung habe ich den Stundenverlauf insofern abgeändert, als für jedes neu zu behandelnde Thema das deutsche Vokabular vorab sondiert, im Unterricht eingeführt und dann bewusst im Unterrichtsverlauf immer wieder aufgegriffen und wiederholt wurde. Die zentralen Themen, für die Wortfelder herausgearbeitet wurden, waren: Bodenbearbeitung, Werkzeug, Pflanzenaufbau, Unkraut, Aussaat, Pflanztechniken, Kompost, Regenwürmer, Salz, Wasser und Gründüngung (einige beispielhafte Wortfelder finden sich im Anhang z.B. [4.5 Hefteintrag "Das Werkzeug"](#)).

¹² Da das CLL-Projekt für einige Klassen zusätzlich auch im Werkunterricht durchgeführt wurde (siehe vor allem Klasse D, [4.16.4 Fragebogen Klasse D](#)) wurden auch im Werkraum alle Werkzeuge zweisprachig beschriftet.

Im Laufe des Projektes wurden für die Schüler der 7. und 8. Klassen sogenannte Pflanzanleitungen erstellt (Bild 7). Diese ermöglichten den Schülern ein selbstständigeres Arbeiten und eine gewisse Dezentralisierung, da die Präsenz des Lehrers unwichtiger wurde. Diese Pflanzanleitungen erklären die Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte in der Fremdsprache und sind pro Schritt jeweils bebildert, was das Verständnis erleichtert. Auf der Rückseite dieser in Plastikfolien eingeschweissten Dokumente befindet sich jeweils eine Vokabelliste mit den wichtigsten Begriffen der Pflanzanleitungen. Zwei beispielhafte Anleitungen in Originalgrösse finden sich im Anhang: [4.1 Pflanzanleitung Lauch](#) und [4.2 Pflanzanleitung Mais](#).

Pflanzanleitung Kürbis & Zucchini - (courge & courgette)



1. Die Erde gut hacken (kleine Hacke). 
2. Mit der kleinen Schaufel ein Loch graben (15cm tief, 40cm Abstand, Ø 80).  
3. Viel Komposterde in das Loch geben.  
4. Pflanze aus dem Topf nehmen und einpflanzen 
5. Ohne Brause gut giessen. Die Blätter nicht (!) nass machen. 

der Abstand, -()e		la <u>distance</u>
der Bambusstock		le <u>baton</u> de <u>bambou</u>
das Blatt, -()		la <u>feuille</u>
die Brause, -n		la <u>pomme</u>
die Erde, /		la <u>terre</u>
die Furche, -n		le <u>sillon</u>
die Giesskanne, -n		l' <u>arrosoir</u>
die Hacke, -n		le <u>sarcloir</u>
die Komposterde, /		le <u>terreau</u>
das Loch, -()er		le <u>trou</u>
der Mulcher, -		le <u>croc</u>
die Schaufel, -n		la <u> pelle</u>
die Pflanze		la <u>plante</u>
nass		mouillé
oben		en haut
tief		profond
viel		beaucoup
bedecken		couvrir
einpflanzen		planter
geben		donner, mettre
giessen		arroser
graben		creuser
hacken		sarcler
legen		poser, mettre
stecken		enfoncer, mettre
ziehen		tirer

Bild 7: Pflanzanleitung Kürbis mit Vokabelliste (weitere Anleitungen in Originalgrösse finden sich im Anhang)

Die konkrete Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsstunden und deren fremdsprachlicher Anteil verlief in der Regel nach folgendem Schema: Für den Stundenbeginn habe ich jeweils einen Rückblick auf die in der letzten Stunde behandelten Themen geplant. In diese Phase fiel auch eine Wiederholung des schon erarbeiteten Vokabulars. Dann wurde jeweils der neue theoretische Beitrag, die Art und Weise seiner Einführung und das dafür nötige Vokabular bestimmt und ausgearbeitet. Schliesslich wurden die anstehenden praktischen Arbeiten aufgelistet und eine mögliche Verteilung auf die Schülergruppe geplant. Je nach Wetterlage und Anstehen von praktischer Arbeit im Schulgarten wurde der theoretische Anteil der Unterrichtsstunde in der Vorbereitungsphase länger oder kürzer geplant. Vermehrt wurden die theoretischen Themen, wie z.B. das Salz oder der Kompost, witterungsbedingt eher im frühen Frühling oder im späten Herbst bearbeitet.

2.2.5 Geringere Spontaneität und weniger Wissensvermittlung?

In der Vorbereitungsphase machte ich mir besonders um einige für mich zentrale Fragen Gedanken: Wie kann man nicht eingeplanten Situationen im Unterricht sprachlich gerecht werden? Wie geht man mit spontanen Ereignissen um, wenn plötzlich ein gärtnerisch oder naturwissenschaftlich interessantes Phänomen zu besprechen ist? Was passiert generell mit der Wissensvermittlung vor Ort im Schulgarten, wenn man in einer Fremdsprache unterrichtet? Wie kann man mehreren Schülergruppen in den letzten fünf Minuten der Unterrichtseinheit helfen, ihre Arbeit noch sehr schnell zu Ende zu führen? Diese Fragen stellen eine gewisse Herausforderung dar und sind noch nicht alle zufriedenstellend gelöst.

Für mich hat das Fach Gartenbau neben der Vermittlung von gärtnerischen Fähigkeiten (Anlegen eines Beetes, Säen und Pflanzen verschiedener Gemüse, Herrichten eines Komposthaufens etc.) auch eine sehr wichtige Funktion des Sich-Verbindens mit der Natur. Dies ist für einige Schüler nicht einfach, somit ist es für mich ein grosses Anliegen, dass die Schüler in den drei Jahren, die sie im Schulgarten verbringen, Hemmungen abbauen und lernen, sich auf die Natur einzulassen. Vor allem Schüler, die erst spät an die Steinerschule wechseln, zeigen hier gewisse Anfangsschwierigkeiten und brauchen oft länger, um vom Schulgarten und seinen Lebewesen profitieren zu können. Es tauchen so auch immer wieder gewisse Ängste oder Ekel auf. Diese abzubauen, ist ein weiteres Ziel des Unterrichts. Vieles geschieht dabei sehr spontan. Stösst man beim Sieben des Komposts, z.B. auf grosse 4-5cm lange Engerlinge von Hirschkäfern, so bietet sich hier eine gute Gelegenheit, diese den Schülern zu erklären und auf die Schönheit der Käfer dieser eher unschönen Raupen nach der Verpuppung einzugehen. Dies ist in der Fremdsprache ohne vorherige sprachliche Vorentlastung nur bei starken bzw. wirklich interessierten Schülern möglich.

Als eine mögliche Form spontan in der Fremdsprache zu kommunizieren hat sich hier die *Sandwich-Technik* erwiesen: Die Beobachtung wird dabei sowohl in der Fremdsprache, als auch in der Muttersprache erklärt. Wobei ein dreimaliges Wiederholen ideal ist: Fremd-, dann Mutter- und noch einmal Fremdsprache. Diese Methode ist zwar zeitaufwendiger, ermöglicht es aber, als Lehrer die Fremdsprache weiterhin im Vordergrund zu halten und die Schüler zu motivieren, das Gesagte in der Fremdsprache zu verstehen. Je nach Schülerniveau kann der Mittelteil auf einige Schlüsselwörter in der Muttersprache reduziert werden (bei dem Thema der Engerlinge waren dies z.B. *ver blanc, cerf-volant, chrysalide, n'endommagent pas les racines des plantes* bzw. *Engerling, Hirschkäfer, Verpuppung, schädigen die Pflanzenwurzeln nicht*), wobei diese Schlüsselwörter auch wiederum direkt in die fremdsprachliche Erklärung eingebaut werden können.

Kennt man die Schüler gut und spricht weitere Sprachen, so kann man den Mittelteil der *Sandwich-Technik* für z.B. englischsprachige Schüler, auch in Englisch durchführen, was der sprachlichen Flexibilität der Schüler gut tut und auch den umstehenden Schülern aufzeigt, dass Sprachen in gewisser Weise beliebig austauschbar sind und das man damit durchaus spielerisch umgehen kann.

Als problematisch hat sich im Laufe des Projektes das Stundenende im Schulgarten erwiesen. Die Arbeit der Zweiergruppen auf den jeweiligen Beeten verläuft je nach Motivation, aber auch nach Bodenbeschaffenheit und Unkrautdichte, in sehr verschiedenen Geschwindigkeiten und manche Gruppen haben kurz vor Stundenende noch nicht alle Arbeitsschritte erledigen können. So ist z.B. das

Beet gut vorbereitet, aber die Samen sind noch nicht gesät oder die Saatreihen sind viel zu nah gelegt und müssen vom Lehrer noch einmal korrigiert werden. Es müssen in den letzten Minuten der Stunde hier nun noch alle Arbeiten in verschiedenen Ecken des Gartens fertiggestellt werden. Dies ist auch bei normalem Unterricht ohne Einbringen einer Fremdsprache eine enorme Herausforderung. Das Arbeiten mit der *Sandwich-Technik* hat sich unter diesem Zeitdruck als zu zeitintensiv herausgestellt und oft musste deshalb in diesen Schlüsselmomenten in die Muttersprache gewechselt werden.

Für manche Schülergruppen erwiesen sich die Pflanzanleitungen, die im Laufe des Projektes entwickelt wurden (siehe Bild 7 und Anhang [4.1 und 4.2 Pflanzanleitungen](#)), als hilfreich. Diese ermöglichen den Schülern eine bessere Planung der verschiedenen Arbeitsschritte und auch ein selbstständigeres Arbeiten von Anfang an. Für einige Schüler ist diese Hilfestellung nicht ausreichend, wobei das Problem bei diesen Schülern nicht unbedingt mit der Fremdsprache zu tun hat, sondern z.B. an einer allgemeinen Lernschwäche oder an Konzentrationsschwierigkeiten liegt.

Marie-Louise Gerber zitiert in ihrer Untersuchung von *Mehrsprachigkeit und CLIL an der Rudolf Steiner Schule Biel* einige kritische Elternstimmen, die sich keinen CLIL-Fachunterricht in einer Fremdsprache wünschen: "Unser Sohn hat schon in der deutschen Sprache Mühe, Anweisungen zu verstehen" oder "Das würde ihm den Spass am Fach verderben" (Gerber 2017: S. 45). Die erste Aussage, dass Schüler Mühe haben den Anweisungen in der Fremdsprache zu folgen, ist für Kinder mit geringerer Sprachbegabung meiner Beobachtung nach nur in Ausnahmefällen zu bestätigen. Diese schwächeren Schüler zeigten nämlich mehrheitlich sehr grosses Interesse an den praktischen Fächern Gartenbau oder Werken und stellten sich somit auch gerne den sprachlichen Hürden eines CLIL-Unterrichts. Dies zeigt sich auch in der Auswertung der Fragebögen. Ich konnte in meinen Unterrichtsstunden auch keine Reduzierung der Teilnahmebereitschaft und Motivation ("Spas am Fach") bei den Schülern feststellen. Im Gegenteil, gerade die Vorentlastung des Vokabulars für die CLIL-Einheiten im regulären Fremdsprachenunterricht (für die Klasse D) motivierte schwache Schüler deutlich und führte zu mehr Mitarbeit und Interesse im regulären Sprachunterricht. Dies auch aus dem Grund heraus, dass konkrete und praktische Themen im regulären Fremdsprachenunterricht behandelt wurden, in denen die Schüler einen Sinn finden können.

2.2.6 Zusammenarbeit mit den Fremdsprachenlehrern in Genf

Obwohl ursprünglich geplant, erfolgte eine engere Zusammenarbeit mit den anderen Deutschlehrern der Schule während des Praxisforschungsprojekts letztendlich nur auf informeller Ebene. Es fand ein Austausch über die Erfahrungen im CLIL-Unterricht mit den verschiedenen Klassen statt und es wurden die Vor- und Nachteile dieser Methode besprochen. Eine Abstimmung der Unterrichtsinhalte des regulären Deutschunterrichts auf die CLIL-Einheiten und eine Vorbereitung der CLIL-Einheiten im Deutschunterricht fand leider nicht statt. Dies stellte sich als zu kompliziert heraus und hätte eine sehr enge Zusammenarbeit gefordert, die zeitlich für die verschiedenen involvierten Kollegen nicht möglich war.

Denkbar wäre es für die nächsten Schuljahre, dass z.B. für die 6. Klassen der jeweilige Deutschlehrer die von mir ausgearbeiteten Materialien zur Einführung der ersten CLIL-Werk- und Gartenbaustunden

übernimmt und in seinem Unterricht behandelt. Sinnvoller wäre aber sicherlich eine Kombination der Fächer, so dass die regulären Deutsch-Fachstunden *und* die CLIL-Einheiten Werken und Gartenbau von einem einzigen Lehrer gegeben werden, so wie es im Schuljahr 2017/18 der Fall war. Dies auch aus der Beobachtung heraus, dass die Vorentlastung und Einführung der nötigen sprachlichen Strukturen für die CLIL-Einheiten viel Einfühlungsvermögen und Wiederholungen verlangt. Dies scheint mir mit zwei getrennt arbeitenden Lehrern schwerer zu bewerkstelligen bzw. für den Lehrer der regulären Deutschstunden auch weniger interessant.

2.2.7 Heftarbeit – schriftliche Arbeit im Klassenzimmer

Die Heftarbeit fällt witterungsbedingt für die verschiedenen Klassen immer sehr unterschiedlich aus. Da es sehr viel praktische Arbeit im Garten gibt und diese prinzipiell Vorrang hat, findet Heftarbeit bei mir, ausser zu den wichtigen einführenden Themen, die jede Klasse im Heft verschriftlicht, nur bei starkem Regen statt. Dies auch aus der langjährigen Erfahrung heraus, dass die Schüler den Unterricht ausserhalb des Klassenzimmers, im Freien, besonders in der betreffenden Altersstufe, dringend nötig haben und auch reklamieren.

Die Klassen A und B hatten im Schuljahr 2015/16 und 2016/17 mehrere Regen-Einheiten, in denen verschiedene zusätzliche Themen des Schulgartens ausführlich in der Fremdsprache besprochen und dann im Anschluss verschriftlicht werden konnten. Einige dieser Arbeiten sind im Anhang zu sehen (z.B. [4.6 Hefteintrag "Der Regenwurm"](#)).

Die Klasse C hatte im Herbst 2017 wenig bis keine Regentage und es wurde, was die Fremdsprache betrifft, vorrangig mündlich gearbeitet. Die Stunden fanden also fast alle im Schulgarten statt und der Akzent wurde auf die praktische Arbeit gelegt. Generell fand aber auch in diesen Stunden immer eine mündliche Einführung zu Stundenbeginn und Wiederholung der behandelten Themen im Klassenzimmer statt. Dieser Unterrichtsblock dauerte in der Regel etwa 15 Minuten.

Ganz anders verlief es für die Klasse D, wo die Heftarbeit komplett in den regulären Deutschunterricht ausgelagert werden konnte (im Herbst 2017 für die CLIL-Einheiten Werken, ab Frühling 2018 dann auch für die CLIL-Einheiten Gartenbau). Die Heftarbeit für den Werkunterricht fand dabei im regulären Deutschheft statt, in dem sich auch die verschiedenen Geschichten und Texte aus dem regulären Unterricht befinden. Das CLIL-spezifische Vokabular für den Werkunterricht wurde ebenso in die kleinen Vokabeltests der Klasse eingebaut und in diesen abgefragt. Insgesamt verlief die Kombination der beiden Fächer für die Schüler sehr harmonisch und diese Art der Vorbereitung des Werkunterrichts zeigte einen deutlich höheren Wissenszuwachs und auch einen höheren Anteil aktiver Sprachproduktion seitens der Schüler (siehe [2.3.4 Schülerfragebögen](#) Klasse D).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den Klassen A, B und C relativ wenig Interesse am theoretischen, einführenden CLIL-Teil und an der schriftlichen Ausarbeitung der behandelten Themen bestand. Dies wurde von Schülerseite oft bemerkt und lautstark angesprochen: "Wann gehen wir endlich in den Garten?" In den Antworten in den Fragebögen äusserte sich z.B. Igor aus der Klasse A mit den Worten: "Weniger Theorie und mehr praktische Arbeit draussen!" Wie in anderen regulären Fachstunden zuhörtend am Tisch zu sitzen oder schriftlich zu arbeiten ist nicht die Erwartung, die die

Schüler an den Gartenbau- oder Werkunterricht stellen. Man spürt hier deutlich ihr grosses Bedürfnis, sich praktisch zu betätigen und handwerklich zu arbeiten. Dieser Widerstand gegenüber der "trockenen Theorie" spiegelt sich auch in den Fragebögen wider, wonach das Verständnis der fremdsprachlichen Erklärungen für die Klassen A, B und C im Klassenzimmer deutlich schlechter war, als vor Ort im Schulgarten. (siehe [2.3.5.2 Frage -2-](#) und [2.3.5.3 Frage -3-](#))

Eine Ausnahme bildet hier wieder die Klasse D, in welcher der theoretische CLIL-Anteil in die regulären DaF-Stunden integriert wurde. Für die Schüler dieser Klasse war es kein Problem sich auf die theoretische Bearbeitung der Themen einzulassen, wohl auch, da diese in eine Geschichte integriert waren und die theoretische Vorarbeit für sie in "spannender Form" nebenher und unbewusst geschah. Den theoretischen Anteil aus dem eigentlichen handwerklich-praktischen Unterricht Werken und Gartenbau auszulagern und im regulären Sprachunterricht vorzubereiten scheint mir deshalb für solch ein Projekt wichtig.

Um den schriftlichen Anteil für die CLIL-Einheiten in der Zukunft zu erhöhen, wäre es auch vorstellbar, dass die Schüler in den regulären Deutschstunden kleine fremdsprachliche Referate zu verschiedenen Themen aus den Fächern Gartenbau oder Werken ausarbeiten und in der Fremdsprache vorstellen. Dies geschieht z.B. in manchen deutschen Waldorfschulen in den Wintermonaten im Gartenbauunterricht, da in dieser Jahreszeit zeitlich mehr Spielraum herrscht (allerdings in der Muttersprache).

2.2.8 Abstimmung des regulären Deutschunterrichts auf den Werkunterricht (Klasse D)

Wie bereits erwähnt war eine flächendeckende Abstimmung zwischen mir und den Deutschlehrern der Klassen A – C organisatorisch nicht möglich. Für die Klasse D ergab sich aber die Möglichkeit, den regulären Deutschunterricht auf das CLIL-Projekt abzustimmen, da ich selber diese Klasse unterrichtete. Die Klasse erhielt somit wöchentlich 70 Minuten Werkunterricht in der Fremdsprache und drei Stunden à 45 Minuten regulären Fremdsprachenunterricht. Der Unterrichtsinhalt im



Bild 8: Arbeit am Wanderstock und Abbildung für die Geschichte "Das sind wir!"

regulären Deutschunterricht wurde dafür in der Sommervorbereitung 2017 neu konzipiert und geplant. Zu Beginn des Schuljahres wurden zwei von mir dafür geschriebene Geschichten behandelt, in die Themen und Vokabeln integriert wurden, die auch im Werkunterricht vorkommen und dort

realisiert werden. In der ersten Geschichte kommt Johann, der Held der Geschichte¹³, in den Ferien zu einem Bauern, bei dem er neben anderen Abenteuern schnitzen lernt und dieselben Werkstücke herstellt, wie es gleichzeitig im Werkunterricht der 6. Klassen in Genf geschieht (ein geschnitzter und verzierter Wanderstock aus Haselnuss und eine kleine Flöte aus frischer Esche, Bild 8 und 9). In der zweiten Geschichte erlebt Johann verschiedene Abenteuer bei seiner lustigen Grossmutter auf ihrem



Bild 9: Arbeit an der Eschenflöte und Abbildung für die Geschichte "Das sind wir!"

Hausboot, baut dort an seiner Baumhütte und zeichnet abends Pläne von seinem Traumschiff (Bild 10) bzw. Wohnungspläne von seinem Traumhaus. Ein zentrales Thema in meinem Lehrplan der 6. Klasse ist das freie mündliche Präsentieren eines solchen Traumhauses mit den dazugehörigen Plänen und Zeichnungen vor der Klasse. Für die diesjährige 6. Klasse wurde es auf das Zeichnen eines Traumschiffes ausgeweitet, da das Hauptprojekt der 6. Klasse im Werkunterricht aus dem Schnitzen und Dekorieren eines Schiffes aus einem Stück Lindenholz besteht. Im regulären Deutschunterricht

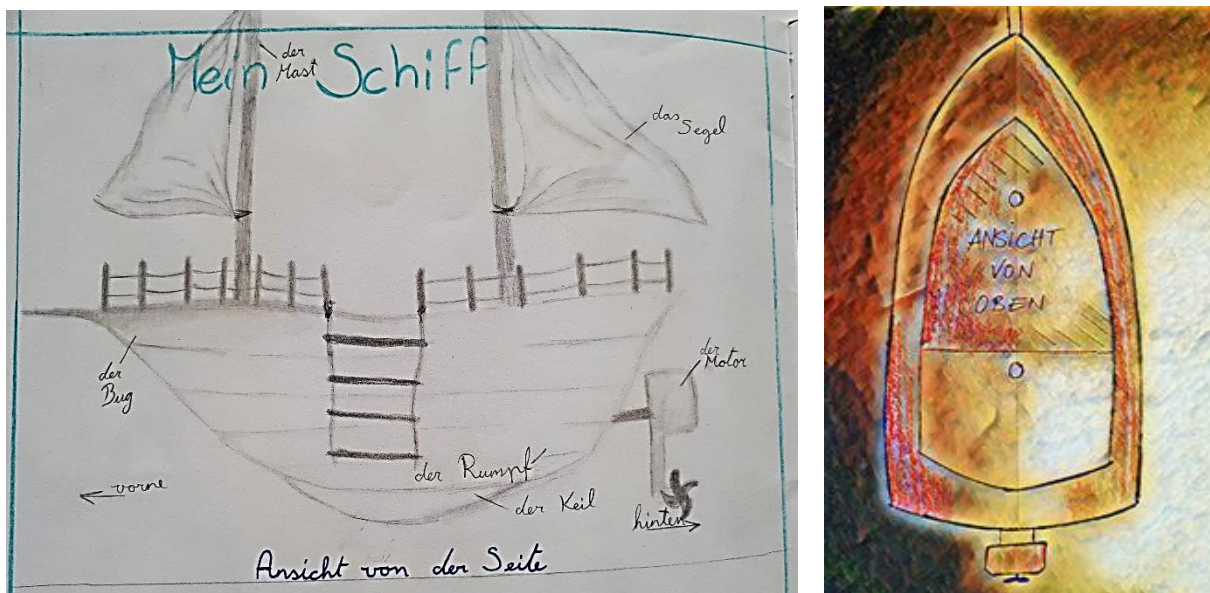


Bild 10: Plan für ein Schiffsprojekt im Werkunterricht der 6. Klasse (Klasse D) und Plan von Johanns Traumschiff für die Geschichte "Das sind wir!"

¹³ In Anlehnung an das in der 5. Klasse behandelte Lesebuch "Das sind wir!" von Peter Oram, Starborn Books 2003.

wurde das fremdsprachige Vokabular zum Thema "Schiffe" und "Pläne zeichnen" eingeführt, dann wurden die Pläne für die Schiffe entworfen (Bild 10) und teilweise vor der Klasse vorgestellt, im Werkunterricht wurden diese Pläne dann umgesetzt (Bild 11 und 12).

Die Behandlung der Themen im regulären Deutschunterricht geschah dabei immer etwa 2-3 Unterrichtsstunden vor der Bearbeitung des jeweiligen Themas im Werkunterricht. Da ich die Klasse seit 4 ½ Jahren unterrichte, ist mir das aktive Vokabular bekannt und es konnte auf das Vorwissen der Schüler zurückgegriffen und dieses sinnvoll ausgebaut werden. Die Vorentlastung des Vokabulars für das Werken konnte in den regulären Fremdsprachenunterricht eingebaut werden. Ein Grossteil des für den CLIL-Werkunterricht nötigen Vokabulars wurde zusätzlich in die wöchentlichen Vokabeltests integriert. Auch der pro Woche viermalige Kontakt mit den Schülern war von grossem Vorteil für den Werkunterricht in der Fremdsprache, da das Thema "Schnitzen" bzw. "Schiff" so die ganze Woche über immer präsent war. Für die Schüler war die Umstellung der Unterrichtssprache des Sachfaches auch weniger auffällig bzw. künstlich, da sie von mir ohnehin an einen sehr hohen fremdsprachlichen mündlichen Anteil im regulären Deutschunterricht gewohnt sind. Dies im Gegensatz zu den Klassen A, B und C, die während der ersten Stunden Gartenbau- und Werkunterricht in der Fremdsprache oft noch etwas Vorbehalte hatten und sich teilweise weniger gut auf die neue Sprachumgebung einstellen konnten.

Im Abschnitt [2.3.5 Statistische Auswertung des Fragebogens](#) wird auf die Unterschiede der Motivation dem CLIL-Projekt gegenüber zwischen der Klasse D (mit zusätzlichem Deutschunterricht mit demselben Lehrer) und den Klassen A-C (ohne zusätzlichen Deutschunterricht mit demselben Lehrer) eingegangen.

Ähnlich wie der Werkunterricht soll ab April 2018 der Gartenbauunterricht für die 6. Klasse (Klasse D) im regulären Fremdsprachenunterricht vorbereitet und begleitet werden, wobei hier auch zeitlich von den Deutschstunden profitiert werden soll, da die 70-minütigen Gartenbaueinheiten oft sehr knapp bemessen sind und ein vertiefendes Bearbeiten des Stoffes in der Fremdsprache in den Klassen B und C deshalb oft nicht möglich war.



Bild 11: Arbeit an den Schiffen, 6. Klasse (Klasse D). Auf der Werkbank befinden sich die im regulären Deutschunterricht entworfenen Schiffszeichnungen und Schablonen.



Bild 12: Fertiges Schiff einer Schülerin der 6. Klasse (Klasse D)

2.2.9 Aktive mündliche Beteiligung der Schüler in der Fremdsprache

Neben der passiven Konfrontation der Schüler mit der deutschen Sprache war es von vorneherein auch ein Anliegen, die Schüler selber zum aktiven Sprechen in der Fremdsprache zu bewegen. Die Schüler wurden von mir deshalb im Unterricht von Zeit zu Zeit motiviert auch selber aktiv in der Fremdsprache zu antworten. Dies geschah auf freiwilliger Basis. Eine ausführliche wissenschaftliche Beobachtung dazu wurde nicht erstellt. Die meisten Schüler fragten und antworteten nur in ihrer Muttersprache Französisch. Einige Schüler versuchten sich aber regelmässig im Formulieren von Antworten auf meine Fragen oder kamen direkt auch mit schon vorbereiteten Fragen zu mir. Manche Schüler praktizierten diesen Sprachwechsel bald auch ohne meine Ermutigungen.

Wesentlich höher war der aktive Spracheinsatz der Schüler in der Klasse D. In dieser Klasse gab es mehrere Schüler, die regelmässig in der Fremdsprache aktiv wurden und sich Mühe gaben, richtige Sätze zu formulieren. Da die Vokabelfelder für diese Klasse im regulären Fremdsprachenunterricht angelegt wurden und die Schüler mich auch aus den Deutschstunden gut kannten, war es für diese Klasse einfacher. Andererseits wurden in dieser Klasse auch vermehrt Sätze wie *Herr Höfer, können Sie bitte kommen* oder *Darf ich auf die Toilette gehen?*, von der CLIL-Einheit unabhängiges Vokabular also, verwendet, das auch den Schülern in den anderen Klassen A – C bekannt sein sollte.

Insgesamt war eine starke Tendenz in allen Klassen festzustellen, auf deutsche Aufforderungen oder Fragen meinerseits mit Partikeln (*ja, nein...*) und Einwortsätzen auf Deutsch zu antworten: L: *Hast du die Karotten schon gesät?* S: *Ja.* oder L: *Was hast du gesät?* S: *Karotten.* Diese Art des Antwortens war bei etwa einem Drittel der Schüler zu beobachten und zeigt meiner Meinung nach auf, dass viele Schüler sich innerlich durchaus intensiv auf den fremdsprachlichen Charakter der Unterrichtsstunden einlassen und dann in gewissem Sinne fast unbewusst in der Fremdsprache antworten. Verlangte die Antwort auf meine Frage komplexere Aussagen, so erfolgte in den meisten Fällen nach den deutschen Partikeln oder Einwortsätzen der Schritt zurück in die Muttersprache. Manche Schüler konnten durch

meine Hilfe dazu motiviert werden, die Sätze trotz Schwierigkeiten und etwas holprig in der Fremdsprache zu formulieren.

Hervorzuheben ist der sehr schwache Schüler Sébastien, der im regulären Fremdsprachenunterricht, bedingt durch eine starke Legasthenie und über mehrere Jahre angehäuften Wissenslücken, chronisch überfordert war und fast nicht mehr aktiv am Unterricht teilnahm. Im Werkunterricht arbeitete er zusammen mit Harry, einem sehr motivierten und sprachbegabten Schüler, an einer Werkbank. Harry versuchte nach etwa drei Monaten CLIL-Werkunterricht mit mir konsequent nur noch Deutsch zu sprechen. Sébastien beobachtete dies einige Wochen lang und versuchte dann plötzlich auch selber kleine deutsche Bruchstücke in seine Sätze einzuflechten. Parallel dazu war eine plötzliche enorme Steigerung seiner Beteiligung am regulären Deutschunterricht festzustellen, die bis heute anhält. Die Wissenslücken bleiben zwar bestehen, aber es ist erstaunlich festzustellen, dass er jetzt auch aktiv am regulären Deutschunterricht teilnimmt und dass er in den letzten Jahren trotzdem ein gewisses Vokabular angesammelt hat, das ihm jetzt zur Verfügung steht und das er motiviert verwendet.

Deutlich zu erkennen war eine Zunahme der fremdsprachlichen Antworten auch dann, wenn die Schüler vorher längeren sprachlichen Einheiten in der Fremdsprache ausgesetzt waren, sei es durch eine vorangegangene reguläre Deutschstunde oder durch eine längere theoretische Einführung meinerseits. Der *exposure factor* mit dem sie der Fremdsprache ausgesetzt sind, spielt demnach eine grosse Rolle.

Vor den beobachteten Erscheinungen in den CLIL-Einheiten im Gartenbau und Werken auf eine allgemeine Niveausteigerung in der Fremdsprache Deutsch der betroffenen Schüler zu schliessen ist dagegen schwierig, eine Steigerung der Motivation lässt sich jedoch sehr wohl feststellen, wie die Auswertung der Schülerfragebögen im Weiteren zeigen wird.

2.3 Der CLIL-Unterricht aus der Sicht der Schüler

Wie ist es für die Schüler, in einem Sachfach in einer Fremdsprache unterrichtet zu werden? Wie fühlt es sich an, plötzlich "nichts" mehr zu verstehen bzw. nicht mehr mit "nur einem halben Ohr" zuhören zu können? Können sich Schüler in der Pubertät auf solch eine Herausforderung einstellen und wenn ja, was halten sie selber davon? Auf diese Fragen sollen im Weiteren Antworten gefunden werden und es sollen die Schüler selber zu Wort kommen.

Wie bereits erwähnt wurden die CLIL-Unterrichtseinheiten in Gartenbau und Werken mit den vier Klassen A, B, C und D in unterschiedlicher Intensität praktiziert. Die Klasse A hatte nur die letzten 1 ½ Jahre ihres Gartenbauunterrichts auf Deutsch. Die Klassen B und C profitierten am meisten von dem Praxisforschungsprojekt. Und einzig die Klasse D wurde sowohl im Werk- und Gartenbauunterricht als auch im Deutschunterricht von mir unterrichtet (siehe Tabelle [2.2.3 Übersicht Klassen](#))

Mit jeder Klasse wurde im Sommer 2017 bzw. Spätherbst 2017 ein Fragebogen ausgefüllt. Der vollständige Fragebogen in französischer Sprache findet sich im Anhang im Abschnitt [4.14 Fragebogen](#). Insgesamt wurden 97 Schüler befragt. Die Fragen, hier in der deutschen Übersetzung, waren:

Frage 1: Hat es dir gefallen, diesen Kurs auf Deutsch zu haben?

Frage 2: Wie hast du die Arbeitsanweisungen verstanden, die im Gartenbau/Werken auf Deutsch gegeben wurden?

Frage 3: Wie hast du den Theorieteil in der Klasse verstanden?

Frage 4: Sollte der Lehrer *mehr* oder *weniger* auf Deutsch sprechen?

Frage 5: Sollte der Lehrer nur auf Deutsch sprechen?

Frage 6: Hast du das Gefühl, neues Vokabular gelernt zu haben?

Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau/Werken auf Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Frage 8: Gab es Momente, in denen du Angst hattest, die Anweisungen nicht verstanden zu haben und deshalb nicht weiterarbeiten zu können?

Frage 9: Versuche zu beschreiben, wie diese Art des Unterrichts für dich förderlich (oder nicht förderlich) ist?

Frage 10: Erinnerst du dich an die folgenden Wörter? Kannst du sie ins Französische übersetzen? (*zwischen 7 und 12 Wörter*)

Frage 11: Welche Ratschläge könntest du deinem Lehrer für das Unterrichten von Werken bzw. Gartenbau auf Deutsch geben?

Im Folgenden werden die einzelnen Klassen kurz vorgestellt und einige zentrale Schülerzitate aus den Antworten zu den Fragen 9 und 11 bereits hervorgehoben. Im Anschluss wird auf die anderen Fragen eingegangen. Für die Fragen 1 – 7 wird eine statistische Auswertung versucht. Die Frage 8 wurde nur der Klasse D gestellt und wird gesondert ausgewertet. Bei der Frage 10 handelt es sich um eine

Evaluation des gelernten fremdsprachlichen Vokabulars und um die Frage einer eventuellen Niveausteigerung der Schüler. Diese wird ebenfalls gesondert ausgewertet. Alle relevanten Schülerantworten auf die freien Fragen 9 und 11 finden sich im Anhang unter [4.15 Schülerantworten](#). Da der Fragebogen von den Schülern auf Französisch ausgefüllt wurde, finden sich der besseren Lesbarkeit halber die französischen Originale nur im Anhang.

2.3.1 Klasse A

Die Klasse A (29 befragte Schüler, Jahrgang 2002/03) hatte nur für die letzten 1 ½ Jahre (Ende 7. und ganze 8. Klasse) den Gartenbauunterricht auf Deutsch. Die sehr grosse Klasse war motiviert und interessiert an diesem Projekt teilzunehmen. Da ich die Klasse von der 1. bis zur 6. Klasse in Deutsch unterrichtet hatte, kannte ich sie gut und war auch mit ihrem Deutschniveau noch einigermaßen vertraut. Mit dieser Klasse waren keine grösseren Disziplinprobleme zu bewältigen, so dass man sich ganz auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren konnte. Insgesamt war die Klasse dem Projekt gegenüber sehr positiv eingestellt und von Anfang an gab es mehrere Schüler, die versuchten, auch aktiv auf Deutsch, teilweise auch untereinander, zu kommunizieren. Die Reife der Schüler dieser Klasse spiegelt sich in den Antworten auf Frage 9 *"Versuche zu beschreiben, wie diese Art des Unterrichts für dich förderlich (oder nicht förderlich) ist?"* und Frage 11 *"Welche Ratschläge könntest du deinem Lehrer für das Unterrichten von Werken bzw. Gartenbau auf Deutsch geben?"* wider:

Néo *"Es stimmt zuversichtlich zu sehen, dass man die Sprache versteht und dass man sie anwenden kann."*¹⁴

Ambre *"Es ist schade, dass wir den Gartenbauunterricht nicht ab Beginn in der 6. Klasse auf Deutsch hatten."*

Barbara *"Die sehr gute Seite: Wir üben auf Deutsch zu verstehen, die weniger gute Seite: Man muss versuchen alles zu verstehen."*

Mathilde *"Wir werden so besser in Deutsch ohne uns darüber bewusst zu werden und ohne langweilige Übungen machen zu müssen."*

Unter 4.16.1 finden sich alle freien [Antworten der Klasse A](#) auf den Fragebogen.

2.3.2 Klasse B

Die Klasse B (27 befragte Schüler, Jahrgang 2003/04) hatte für die gesamte Gartenbauunterrichtszeit den Unterricht auf Deutsch (also noch bis Juni 2018). Zusätzlich fand der Werkunterricht ein Jahr lang auf Deutsch statt. Der Deutschunterricht wurde in dieser Klasse nie von mir gegeben und ich kannte die Klasse vor Beginn des Projektes nicht. Die ebenfalls sehr grosse Klasse arbeitete gut mit und war sehr interessiert an allen Tätigkeiten und Prozessen im Garten beteiligt. Oft wollten die Schüler mehr wissen und es war nicht immer leicht alles in der Fremdsprache zu erklären, also nicht ins Französische zu wechseln. Die allgemeinen Anmerkungen zu den Fragen 9 und 11 im Fragebogen waren auch hier zu einem sehr grossen Teil sehr positiv und interessant und zeugen von einer grossen inneren Reife:

Noémie *"Ich fand es super gut Deutsch im Werken und Gartenbau zu lernen. Je mehr ich Deutsch spreche und höre, desto schneller werde ich es lernen."*

¹⁴ Alle Schülernamen wurden in dieser Arbeit geändert.

Eléonore *"Ich finde, dass diese Form des Unterrichts eine gewisse Leichtigkeit in das Verstehen einer Fremdsprache bringen kann."*

Norbert *"Auch wenn wir nicht alles sofort verstehen, bleibt es in unseren Köpfen."*

Laura *"Wir hören endlich mal einen anderen Lehrer Deutsch sprechen, das ist gut!"*

Chiara: *"Es ist gut, da wir so einen anderen Akzent [Aussprache] hören und auch mehr Vokabular. Es erinnert mich an die ersten Jahre des Deutschunterrichts, in denen wir in der Unterstufe sehr viele Wörter gehört haben, die wir nicht verstanden haben."*

Carlos: *"Sprechen Sie mehr Deutsch!! ;-)"*

Unter 4.16.2 finden sich alle freien [Antworten der Klasse B](#) auf den Fragebogen.

2.3.3 Klasse C

Die Klasse C (21 befragte Schüler, Jahrgang 2004/05) hatte für die gesamte Gartenbauunterrichtszeit den Unterricht auf Deutsch (also noch bis Juni 2019). Zusätzlich fand der Werkunterricht für 1 ½ Jahre auf Deutsch statt. Der Deutschunterricht wurde in dieser Klasse nie von mir gegeben und ich kannte die Klasse vor Beginn des Projektes nicht. Es war nach der Klasse B die zweite 6. Klasse mit der ich mit demselben Programm von Anfang an das CLIL-Projekt durchführen konnte. Die Klasse profitierte dadurch von einem schon einmal erprobten und verbesserten Programm. Die Klasse C ist durchaus motiviert für das Fach Gartenbau und hat ein grosses Bedürfnis möglichst schnell in den Schulgarten zu kommen und praktisch zu arbeiten. Für viele Jungen war es schwieriger sich im Klassenzimmer auf eine Vorentlastung des Vokabulars oder auf einen theoretischen Teil in der Fremdsprache einzustellen. Vor Ort im Schulgarten gilt es mit dieser Klasse mehr Disziplinprobleme zu meistern, was nicht immer ausschliesslich in der Fremdsprache stattfinden konnte. Auch hatte diese Klasse allgemein eine eher negative Einstellung gegenüber dem Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache. Dadurch gab es zwar keine wirklichen negativen Einstellungen dem Projekt gegenüber, das sprachliche Niveau der Klasse war jedoch schwächer. Die Antworten aus den Fragebögen können dazu einige Beispiele geben:

Josephine (deutschsprachig): *"Ich lerne auch neue Wörter. Mehr sogar als in den regulären Deutschstunden. Aber man könnte alle drei Stunden den Unterricht in Englisch halten."*

Erna *"Zu Hause habe ich jetzt angefangen auch ab und zu aus Spass Deutsch zu sprechen."*

Max *"Es ist schade, dass wir das im Gartenbau Gelernte fast überhaupt nicht im regulären Deutschunterricht verwenden."*

Maria *"Auch wenn man nicht immer alles sofort versteht, man versteht es dann später doch!"*

Sandra *"Es ist nicht schwer und ich finde, dass Sie nicht genug auf Deutsch sprechen. Ich mag diese Stunden sehr und es ist gut, dass alle Beschreibungen auf Deutsch sind."*

Unter 4.16.3 finden sich alle freien [Antworten der Klasse C](#) auf den Fragebogen.

2.3.4 Klasse D

Die Klasse D (20 befragte Schüler, Jahrgang 2005/06) begann den Werkunterricht im September 2017 auf Deutsch. Der Gartenbauunterricht wird ab März 2018 bis Juni 2020 auf Deutsch stattfinden. Zusätzlich zu den wöchentlichen 70 Minuten Werken wurde einzig diese Klasse von mir auch im regulären Fremdsprachenunterricht Deutsch (3 x 45 Minuten) unterrichtet. Dabei wurde der Inhalt des Fremdsprachenunterrichts auf die Werkstunden abgestimmt. Insgesamt ist zu bemerken, dass die

Qualität und Tiefe der Antworten das Alter der Schüler widerspiegelt. Sie waren zur Zeit der Befragung im Schnitt 11 Jahre alt, so sind die Antworten auf die Fragen 9 und 11 zwar auch zu einem grossen Teil positiv, aber weniger detailliert und tiefgründig. Es wird deutlich, dass die Schüler den Sinn für CLIL-Unterricht noch weniger erkennen.

Alex *"Wir lernen so andere Wörter und es macht Spass."*

Bella *"Ich kann mir die Wörter so besser merken und zusätzlich habe ich Spass. Sie könnten Schemata zum Erklären an die Tafel schreiben, besonders für Schüler, die Sprachen eher über das Sehen und nicht über das Hören lernen."*

Frieda *"Wir lernen dadurch sehr genau zuzuhören, wenn eine Arbeitsanweisung gegeben wird, da es ja auch für unsere Sicherheit ist. Man muss also wirklich aufpassen wirklich alles zu verstehen. Es wird mir für später helfen."*

Harry *"Ich mag es gerne den Werkunterricht auf Deutsch zu haben, ich finde, dass es mir hilft die Sprache zu lernen. Aber ich mag es auch, wenn Herr Höfer zu uns [an die Werkbank] kommt und mit uns Französisch spricht."*

Unter 4.16.4 finden sich alle freien [Antworten der Klasse D](#) auf den Fragebogen.

2.3.5 Statistische Auswertung des Fragebogens

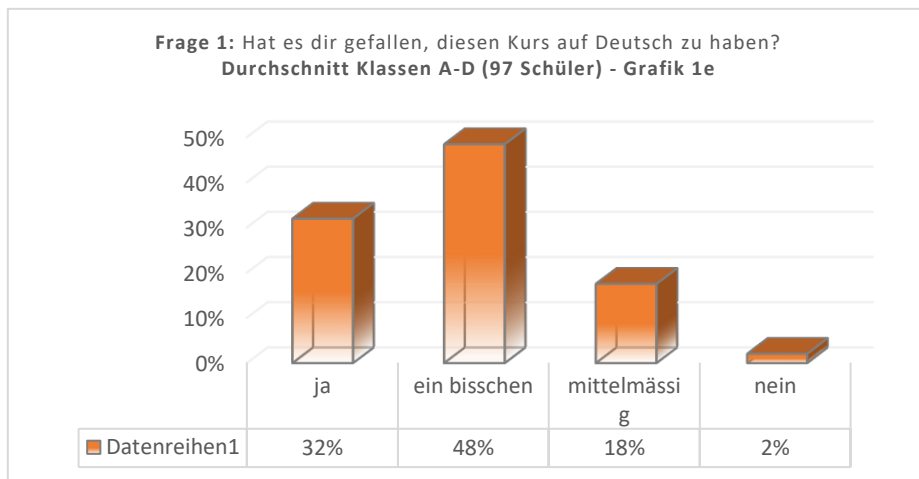
Die Fragen 1 bis 7 und 9 bis 11 des Fragebogens habe ich für alle Klassen gleich gestellt.¹⁵ Die Frage 8 stellte ich am Ende des Praxisforschungsprojektes nur der Klasse D. Die Fragen sind im Folgenden nach der Auswertungsmethode gruppiert. Für die Fragen 2, 3, 6 und 7 lassen sich aus einer statistischen Auswertung interessante Rückschlüsse auf den Vorteil der Kombination von regulärem Deutschunterricht und den CLIL-Einheiten in den praktischen Fächern Werken und Gartenbau ziehen. Die Fragen 4 und 5 wurden von allen Klassen mit nicht signifikanten Unterschieden in etwa gleich beantwortet. Die Frage 1 weist eine etwas höhere Fluktuation zwischen den Klassen auf. Die Antworten auf die Fragen 9 und 11 wurden in [2.3 CLIL-Unterricht aus der Sicht der Schüler](#) für die einzelnen Klassen bereits besprochen.

Eine statistische Übersicht über alle Antworten aller Klassen auf die Fragen 1-8 findet sich im Anhang unter [4.15 Schülerantworten Fragen 1-8](#).

¹⁵ Die Klassen A – C wurden zum Gartenbauunterricht befragt, die Klasse D zum Werkunterricht, da für sie der Gartenbau erst im Frühjahr 2018 beginnt.

2.3.5.1 Frage 1: Hat es dir gefallen, diesen Kurs auf Deutsch zu haben?

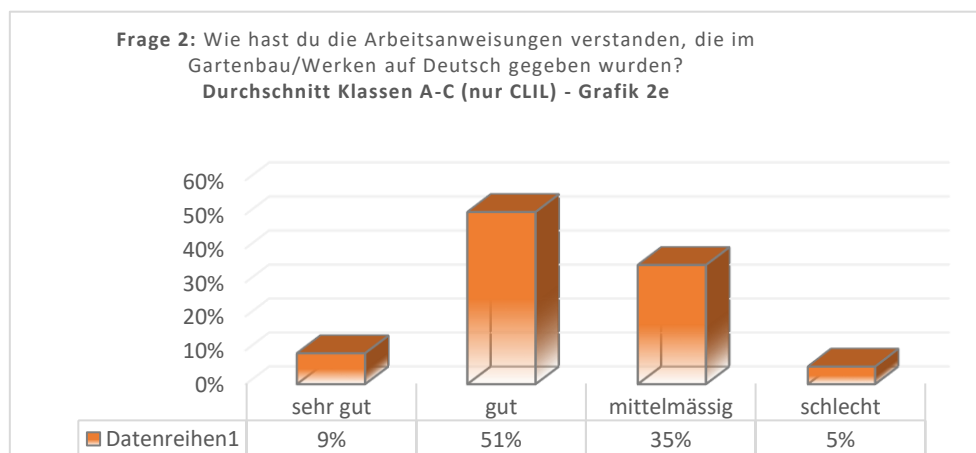
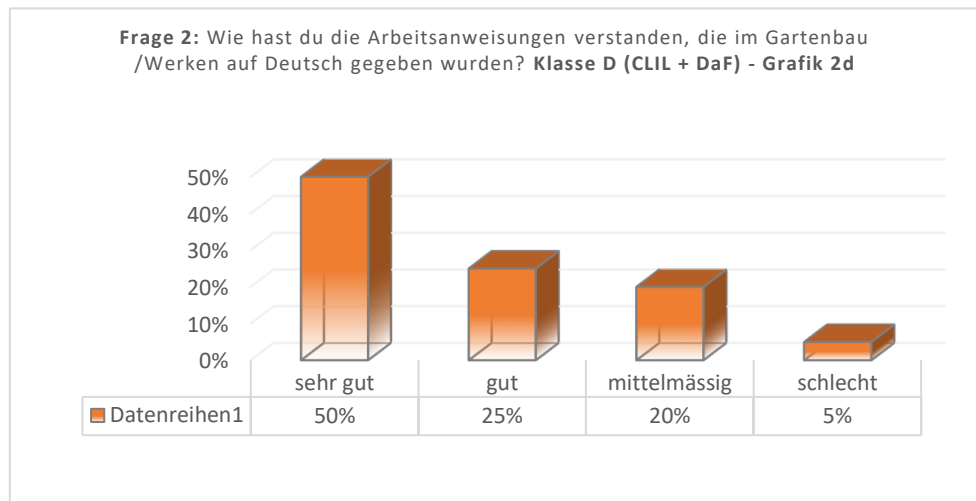
Die Frage 1 *Hat es dir gefallen, diesen Kurs auf Deutsch zu haben?* wurde im Durchschnitt der Klassen A-D zu 80% positiv beantwortet wie die Grafik 1 zeigt. Nur zwei Schüler der vier Klassen haben mit *nein* geantwortet. Der Anteil der Schüler, die mit *ja* geantwortet haben, schwankt innerhalb der Klassen zwischen 19% und 41%. Diese Schwankung ist meines Erachtens auf das persönliche Verhältnis der Schüler dem Projekt gegenüber, vor allem aber auch auf die unterschiedlichen Einstellungen der Klasse dem regulären Deutschunterricht gegenüber zurückzuführen.



Die Abstufung *ein bisschen* (*un peu*) und *mittelmässig* (*moyennement*) erscheint im Nachhinein etwas unglücklich gewählt. Es schien mir jedoch wichtig eine 4-Punkte-Skala zu wählen, um die Schüler vor eine wirkliche Entscheidung zwischen *ja* oder *nein* zu stellen (mit den beiden Abschwächungen *ein bisschen* und *mittelmässig*) und nicht nur die Möglichkeit *ein bisschen* zuzulassen. Eine 3-Punkte-Skala mit der Möglichkeit *weiss ich nicht* wäre evtl. sinnvoller gewesen, hätte aber auch dazu führen können, dass sich ein Grossteil der Schüler gar nicht festlegt (siehe dazu Stöckli 2012: S. 93f).

2.3.5.2 Frage 2: Wie hast du die Arbeitsanweisungen verstanden, die im Gartenbau/Werken auf Deutsch gegeben wurden?

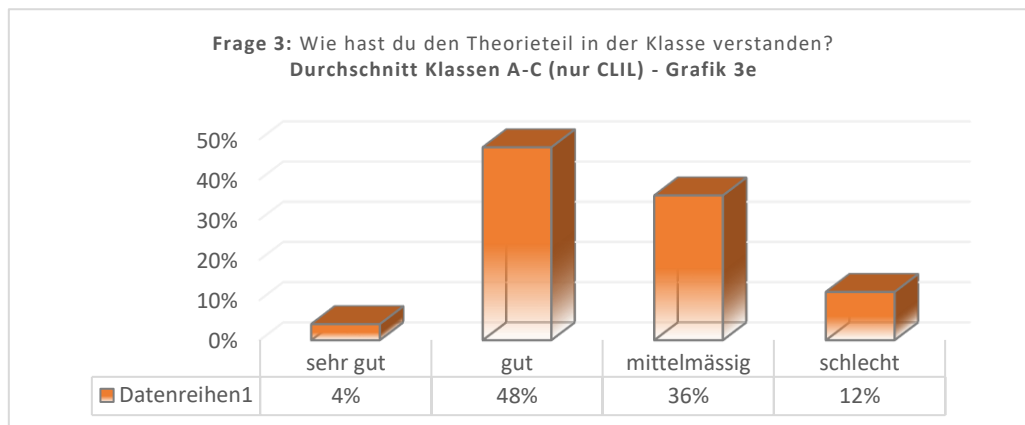
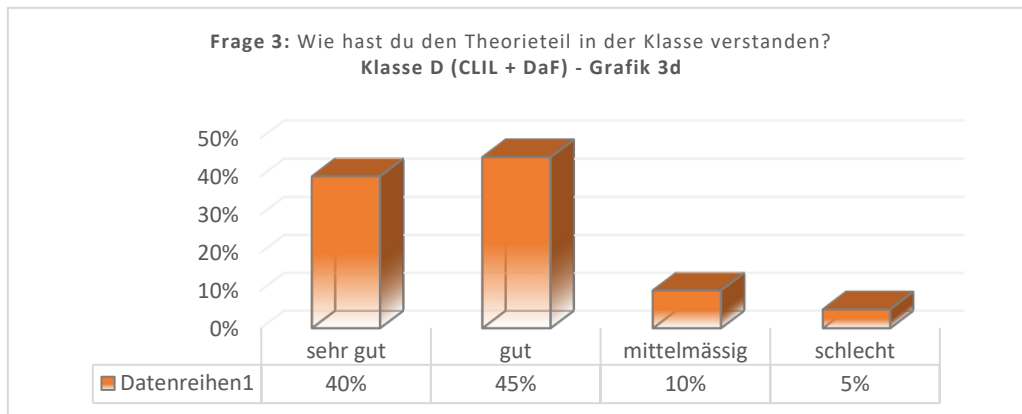
Die Frage 2 *Wie hast du die Arbeitsanweisungen verstanden, die im Gartenbau/Werken auf Deutsch gegeben wurden verstanden?* (also vor Ort im Schulgarten bzw. im Werkraum) zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Klasse D, die auch im regulären Deutschunterricht von mir unterrichtet wurde, und den Klassen A – C, die nur für die CLIL-Einheiten von mir unterrichtet wurden.



In der Klasse D geben 75% der Schüler an, die Arbeitsanweisungen *gut* oder *sehr gut* verstanden zu haben, im Gegensatz zu einem Mittelwert von nur 60% in den Klassen A – C. Schaut man nur auf die Schüler die mit *sehr gut* antworten, so fällt der Unterschied mit 50% zu 9% noch wesentlich signifikanter aus. Dies zeigt meiner Meinung nach, dass die Vorentlastung des CLIL-Unterrichtes und des benützten Vokabulars in den regulären Deutschstunden von grossem Vorteil für das Verständnis der CLIL-Einheiten, der verschiedenen Arbeitsschritte, aber auch des eher technischen Vokabulars ist.

2.3.5.3 Frage 3: Wie hast du den Theorieteil in der Klasse verstanden?

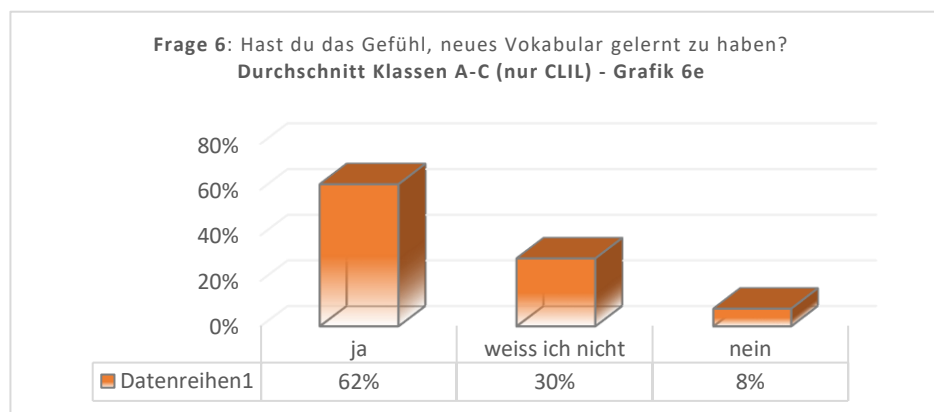
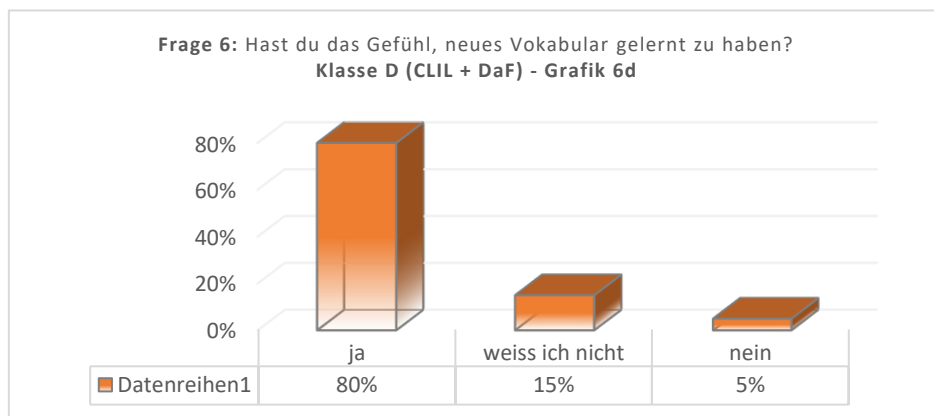
Die Frage 3 *Wie hast du den Theorieteil in der Klasse verstanden?*, also die Einführung in die neuen Themengebiete und die Vorbereitung für die praktische Arbeit, die vor dem Beginn des Arbeitens im Garten oder Werkraum stattfand, wurde von der Klasse D ebenso signifikant positiver beantwortet. In der Klasse D verstanden 85% der Schüler diesen Teil des Unterrichts *gut* oder *sehr gut*. In den Klassen A – C waren es im Mittel nur 42%, wobei auch hier die Klassen A – C untereinander keine signifikanten Unterschiede aufweisen.



Die Aussagekraft dieses Vergleiches ist natürlich insofern zu relativieren, als für den Theorieteil in der Klasse D wesentlich mehr Unterrichtszeit verwendet werden konnte als in den Klassen A – C. Trotzdem zeigt er, dass eine Vorbereitung in den regulären Unterrichtsstunden, in der man sich wirklich Zeit nehmen kann, die Themen tiefer einzuführen, das Verständnis signifikant erhöht.

2.3.5.4 Frage 6: Hast du das Gefühl, neues Vokabular gelernt zu haben?

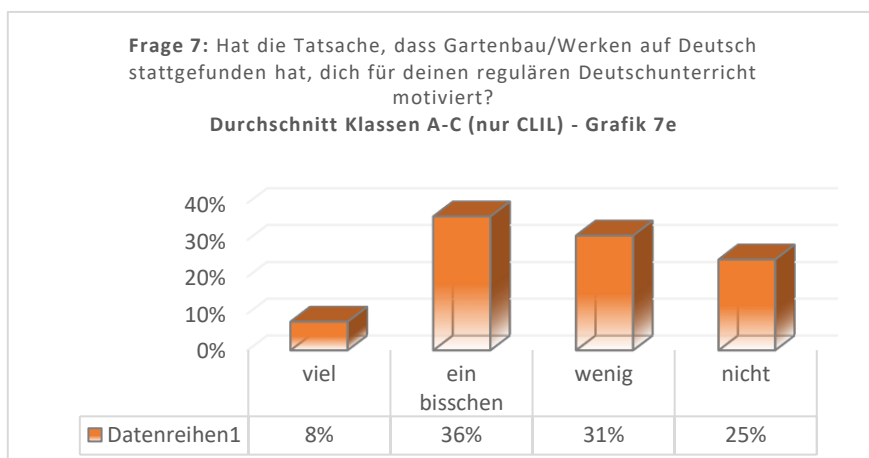
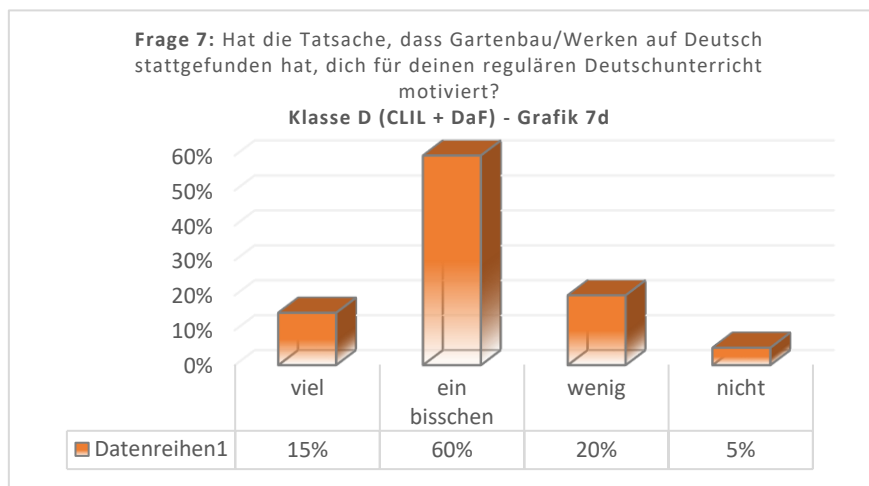
Schaut man auf die Frage 6 *Hast du das Gefühl, neues Vokabular gelernt zu haben?* zeigt sich auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen der Klasse D (der Klasse also, bei der der reguläre Deutschunterricht (DaF) auf die CLIL-Einheiten abgestimmt wurde) und den Klassen A – C (den Klassen in denen die CLIL-Einheiten ohne Abstimmung mit dem regulären Deutschlehrer stattfanden). Die Klasse D antwortete zu 80% mit *ja*. Der Mittelwert für die Antwort *ja* für die Klassen A – C lag dagegen nur bei 62%, wobei fast keine Schwankungen zwischen den Klassen A – C festzustellen waren.



Auch hier ist die Aussagekraft der Antworten natürlich insofern zu reduzieren, als das für die Klassen A – C wesentlich weniger Zeit für das Erlernen des fachspezifischen Vokabulars aufgewendet wurde. Es zeigt aber auch, dass das Erlernen des Vokabulars über mehrere Kanäle (schriftlich und mündlich) sowie in verschiedenen Kontexten (Geschichte im regulären Deutschunterricht und praktische Arbeit im Werkunterricht) grössere Lernerfolge bietet. Und es sollte nicht übersehen werden, dass auch in den Klassen A – C 62% mit *ja* und nur 8% mit *nein* geantwortet haben. Ein nicht geringer Erfolg ist also auch in diesen Klassen zu vermerken.

2.3.5.5 Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau/Werken auf Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Auf die Frage 7 *Hat die Tatsache, dass Gartenbau/Werken auf Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?* antworteten die Schüler der Klasse D zu 75% mit *ein bisschen* bzw. *viel*. Die anderen Klassen lagen hier im Mittel nur bei 44%. Die Abstimmung des regulären Deutschunterrichts (DaF) auf die CLIL-Einheiten zeigt also auch hier einen positiven Effekt.



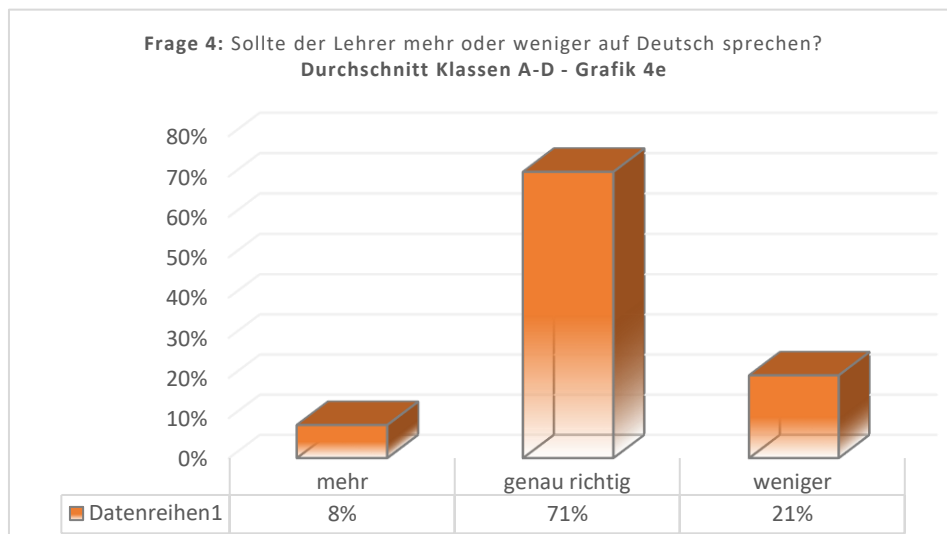
Zu vermuten ist hier eine Korrelation zwischen dem allgemeinen Interesse an dem Fach Deutsch als Fremdsprache und der geäußerten Motivation. Diese ist aber aus den Antworten der einzelnen Klassen nicht unbedingt herauslesbar. So antwortete die Klasse C, die grössere Schwierigkeiten mit dem regulären Deutschunterricht hat, auf das CLIL-Projekt motivierter, als die Klassen A und B. Die Klasse C antwortete zu 57% mit *viel* bzw. *ein bisschen* (siehe Anhang [4.15.6 Frage 7](#)). Es wäre für die im regulären Deutschunterricht wenig motivierte Klasse C somit die Interpretation möglich, dass die Schüler im deutschsprachigen Gartenbauunterricht neue Motivation für die regulären Fremdsprachstunden gefunden haben. Zumindest zu einem höheren Anteil als die Klassen A und B.

2.3.5.6 Frage 4: Sollte der Lehrer mehr oder weniger auf Deutsch sprechen?

Auf die Frage 4 *Sollte der Lehrer mehr oder weniger auf Deutsch sprechen?* antworteten alle Klassen in etwa gleich. Es liess sich zwischen den Klassen kein signifikanter Unterschied erkennen. Die grosse Mehrzahl der Schüler empfand den Sprachanteil Deutsch als richtig. Wie auch in den schriftlichen Antworten auf die Fragen 9 und 11 deutlich wird, gibt es aber auch Schüler, für die der fremdsprachliche Anteil zu hoch oder zu niedrig war:

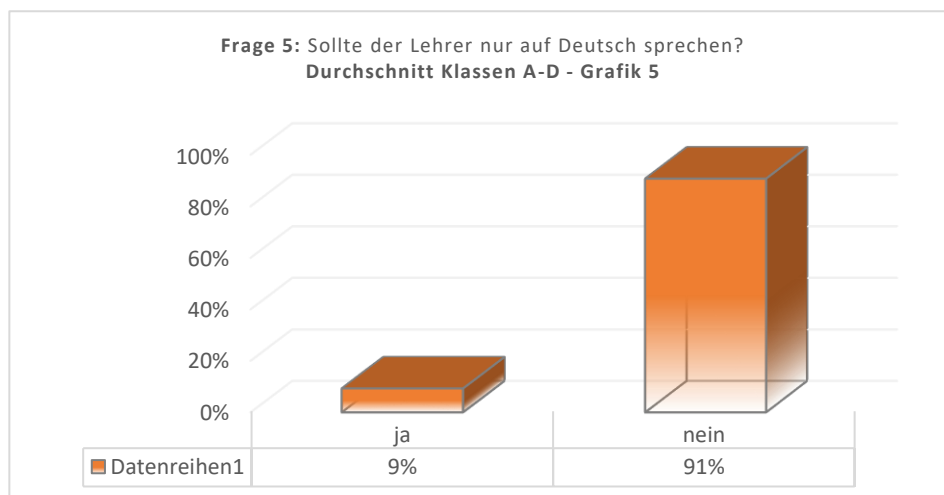
Chloé *"Ich bevorzuge es, wenn Sie Französisch sprechen, ich verstehe es besser."*

Anna *"Man sollte nur Deutsch sprechen!"*



2.3.5.7 Frage 5: Sollte der Lehrer nur auf Deutsch sprechen?

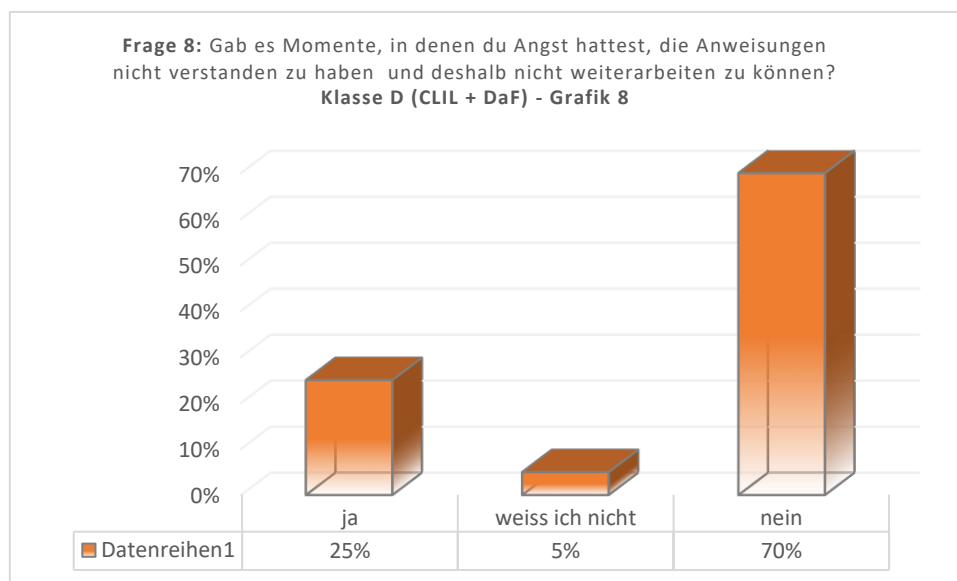
Für die Gegenfrage zu Frage 4 war Frage 5: *Sollte der Lehrer nur auf Deutsch sprechen?* In den Antworten zeigt sich ganz klar, dass der Grossteil der Schüler für einen komplett einsprachigen Unterricht nicht bereit ist. Das mehrmalige Wiederholen und auch das Übersetzen mit der *Sandwich-Technik* scheint für die Schüler wichtig und hat sicherlich auch einen stabilisierenden Charakter.



2.3.5.8 Frage 8: Gab es Momente, in denen du Angst hattest, die Anweisungen nicht verstanden zu haben und deshalb nicht weiterarbeiten zu können?

Zusätzlich wurde die Klasse D gefragt: *Gab es Momente, in denen du Angst hattest, die Anweisungen nicht verstanden zu haben und deshalb nicht weiterarbeiten zu können?* (Frage 8). Hier ist zu bemerken, dass doch immerhin 25% der Schüler mit *ja* geantwortet haben, also durch die Unterrichtssprache einem gewissen Stress ausgesetzt zu sein schienen. Da mir die Idee zu dieser Frage erst am Ende des Praxisforschungsprojektes kam, wurde sie den anderen Klassen nicht gestellt. So kann leider kein Vergleich aufgestellt werden, welcher besonders auch in Bezug auf das unterschiedliche Alter der Schüler interessant gewesen wäre. Die Klasse D war die jüngste Klasse und die Schüler waren im Schnitt erst 12 Jahre alt.

Es kann vermutet werden, dass die Angst vor dem Nichtverstehen mit steigendem Alter und auch Andauern des Projektes abnimmt. Die Umfrage wurde für die Klasse D ja schon nach 4 Monaten CLIL-Unterricht durchgeführt. Schaut man genauer, welche Schüler mit *ja* geantwortet haben, so handelt es sich um fünf Schülerinnen der 6. Klasse, die eher schüchtern, aber motiviert sind und auch ein relativ gutes Niveau in Deutsch haben. Die Angst vor dem Nichtverstehen ist somit wahrscheinlich auch eine Angst *etwas nicht gut zu machen* bzw. im Klassenverband aufzufallen.



2.3.5.9 Frage 10: Erinnerst du dich an die folgenden Wörter? Kannst du sie ins Französische übersetzen?

Jede Klasse wurde aufgefordert für den Werk- bzw. Gartenbauunterricht spezifisches Vokabular zu übersetzen bzw. frei aufzuschreiben. Das Vokabular wurde dem behandelten Unterrichtsstoff angepasst und kann deshalb nicht verglichen werden. Die Klassen A – C, in denen weniger schriftliche Arbeit stattfand, waren hier weniger effizient und konnten im Durchschnitt nur wenige der vor allem im mündlichen Kontext benutzten Wörter übersetzen. Die Klasse D lag somit auch hier über dem Durchschnitt und mehrere Schüler konnten alle abgefragten Wörter übersetzen. Das Vokabular für die Klasse D war: *das Messer, der Wanderstock, das Schiff, die Werkbank, das Hohleisen, Ich säge das Holz, Ich schnitze ein Boot* (siehe Anhang [4.14 Fragebogen](#)).

2.4 Motivation für die Fremdsprache und für den Gartenbauunterricht durch CLIL

Wie bereits erwähnt, ist alleine anhand eines Fragebogens oder der Lehrerbeobachtungen im Sprachunterricht keine Veränderung des Deutschniveaus der Schüler festzustellen. Falls für die Klassen A – C eine Veränderung stattgefunden hat, so ist diese zu subtil, als dass man sie messen könnte. Eine Motivationssteigerung der einzelnen Schüler ist dagegen sehr deutlich zu beobachten und diese nicht nur in der Klasse D, in der die Motivationssteigerung noch höher lag (siehe [2.3.5.5 Auswertung der Frage 7](#)).

Bei der Auswertung der offenen Fragen (Fragen 9 und 11) aller Fragebögen ist eine insgesamt sehr positive Einstellung dem Projekt gegenüber festzustellen, die ich so deutlich nicht erwartet hatte. Besonders motiviert sind dabei die lernstarken, eher sprachbegabten Schüler: So äussert sich z.B. Melvil: *Es ist sehr nützlich, man lernt viele Wörter, z.B. technische Wörter, und es motiviert mich sehr.* Aber auch sprachlich weniger begabte Schüler erkennen das Potenzial teilweise und waren dem Projekt gegenüber im Grossen und Ganzen positiv eingestellt, z.B. Cyrian: *Ich finde das so gut, da wir auf ziemlich spielerische Weise Deutsch lernen.* Interessant sind auch die Kommentare derjenigen Schüler, die das Erlernen der Fremdsprache mit CLIL, also direkt im Handlungsbezug, den regulären Fremdsprachenstunden vorziehen und sogar den Lernfaktor höher einschätzen, so z.B. Maya: *Ich lerne so schneller Deutsch, da wir gleichzeitig etwas Praktisches tun. Zumindest schneller als in den regulären Stunden.*

Auch der Lerntyp des Schülers spielt aber sicherlich eine grosse Rolle. So ist der praktische CLIL-Unterricht im Schulgarten bzw. Werkraum für die Schüler vom motorischen Lerntyp (Durchführung der Handlungsabläufe nach den vorhergehenden Erläuterungen), aber auch vom visuellen Lerntyp (Beobachten von Handlungsabläufen nach den vorhergehenden Erläuterungen) von grossem Vorteil. Besonders dem motorischen Lerntyp bietet dieser Unterricht Lernprozesse, die im regulären Fremdsprachenunterricht selten sind: Die Bewegung und das direkte Ausprobieren in Verbindung mit der Sprache erhöhen das Lernen enorm, *learning by doing* eben.¹⁶

Zur besseren Beurteilung der Schülerkommentare im Fragebogen, die die CLIL-Einheiten dem regulären Deutschunterricht vorziehen bzw. beschreiben, dass sie in diesem Zusammenhang besser lernen, müsste man auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den einzelnen Klassen untersuchen. Dies ja auch aus dem Grund, dass einer der wichtigsten Motivationsfaktoren für Schüler das Verhältnis zu ihrem Lehrer und zu dessen Eigenmotivation ist.¹⁷

Die allgemeine Einstellung der Schüler dem Sachfach Gartenbau bzw. Werken gegenüber hat sich durch das Praxisforschungsprojekt nicht geändert. Es sind beides weiterhin Fächer, die die Schüler mögen und in denen sie besonders den anderen räumlichen Rahmen schätzen: *Weg vom Schreibtisch und raus aus dem Klassenzimmer.*

Die Motivation ist der zentrale Punkt, um Schüler zu einem spürbaren Leistungsfortschritt zu führen. Wie mir scheint, kann gerade CLIL- oder Immersionsunterricht die Schüler dabei motivieren. Wie

¹⁶ Siehe zum Thema *Lernen mit Bewegungen* auch das nächste Kapitel.

¹⁷ Siehe zu diesem Thema, auf das hier nicht weiter eingegangen wird, die Hattie-Studie: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>

wichtig die Motivation für das schulische Lernen, besonders in den Fremdsprachen ist, beschreibt Thomas Stöckli: "Motivation spielt beim Lernen eine wichtige Rolle, gerade auch beim Sprachenlernen. Während die Motivation mit dem klassischen Unterricht, der oft als etwas Theoretisches erfahren wird, das sich in Form von Grammatikregeln und Vokabelpauken manifestiert, mitunter ein grosses Problem darstellt (gerade bei *unbeliebten* Sprachen), kann der Immersionsunterricht die Motivation der Schüler wecken: *In dieser Form des Spracherwerbs wird die Fremdsprache als etwas Reales und Greifbares erfahren, das man zum schulischen Überleben, d.h. täglichen Leben, braucht*" (Stöckli 2011: S. 186; Hervorhebung Stöckli).

Besonders in diesem Sinne der Motivationsförderung ist der vermehrte Einsatz von CLIL-Einheiten in verschiedenen Fächern, Altersstufen und für alle Schüler sehr wichtig. Die Rolle, die CLIL für die Steigerung des Interesses am Fremdsprachenunterricht spielen kann, scheint mir enorm, besonders in wenig theorielastigen Fächern.

2.5 CLIL und Waldorf-Fremdsprachenunterricht

Eine weitere Fragestellung, die mich während des Praxisforschungsprojektes beschäftigte, war die, ob sich die Prinzipien des Waldorf-Fremdsprachenunterrichts und die menschenkundlichen Hintergründe der Waldorfpädagogik allgemein mit denen des CLIL-Unterrichts vertragen bzw. diese ergänzen können. Zentral ist dem Waldorf-Fremdsprachenunterricht neben anderen, hier nicht hervorzuhebenden Elementen, die eigene körperliche Aktivität während des Sprechens, die Bewegungen, wie sie vom Fremdsprachenlehrer z.B. zur Unterstützung des sogenannten rhythmischen Teils oft zu Beginn des Unterrichts benutzt werden. Erhard Dahl schreibt hierzu: "Was beim Erwerb der Muttersprache galt, gilt auch jetzt noch für den Fremdsprachenunterricht: je körperbezogener der Lehrer Sprechakte anbietet, desto leichter können sie Kinder reproduzieren. Es geht darum, den Körper als das einzusetzen, was er sein kann: Erinnerungsraum für die Grammatik und den Wortschatz. Die Leichtigkeit, mit der Menschen im Ausland eine zweite Sprache erlernen, ist zu einem Gutteil darin begründet, dass im lebendigen erlebnishaften Handlungsvollzug, und nicht lesend in einem Lehrbuch, Wörter und Strukturen erworben werden. [...] Die Bewegung sichert die Beteiligung des gesamten Körpers – und nicht nur der linken Gehirnhälfte – bei der Aufnahme und Verarbeitung der fremden



Bild 13: Das Sieben der Komposterde, 7. Klasse (Klasse C)

Sprache" (Dahl 1999: S. 24f). Rudolf Steiner sagt in einer der Konferenzen mit den ersten Fremdsprachenlehrern ganz allgemein zum Sprachunterricht: "Der Erfolg ist umso grösser, je mehr es auch hier gelingt, die Kinder in Aktivität zu versetzen" (Steiner GA 300a 1992: S. 113). Dieses Element der Bewegung und der Eigenaktivität ist es, welches den CLIL-Unterricht meiner Meinung nach in handwerklichen und somit körperbezogenen Fächern so wertvoll macht. Der Schüler erlebt und durchlebt die mit dem Hör- oder Sehsinn aufgenommenen Sprachelemente im nächsten Moment mit seinem eigenen Körper und mit allen anderen Sinnesorganen. Die beschriebene Struktur und die Lebewesen der Komposterde z.B. bleiben nicht Theorie, sondern werden beim Sieben des Komposthaufens mit allen Sinnen weiterverarbeitet und verinnerlicht (Bild 12). Damit dieses Lernen funktionieren kann, sind natürlich ein mehrmaliger sprachlicher Input und das Wiederholen, z.B. mit der *Sandwich-Technik*, nötig.

Ein anderes wesentliches Element für den Fremdsprachenunterricht beschreibt Rudolf Steiner in seinem 10. methodisch-didaktischen Vortrag vom 1. September 1919: "Dann aber ist notwendig, besonders das Reflexbewegungsartige der Sprache zu pflegen, das heisst, den Kindern möglichst Befehle zu erteilen: *Tu das, tu jenes* - und dann sie es ausführen lassen, so dass bei solchen Übungen in der Klasse auf das vom Lehrer Gesprochene weniger das Nachdenken des vom Lehrer Gesprochenen oder die Antwort durch die Sprache langsam folgt, *sondern das Tun*. So dass also auch das Willensmässige, das Bewegungsmässige im Sprachunterricht kultiviert wird. Das sind wiederum Dinge, die Sie sich gut überlegen und einverleiben müssen und die Sie namentlich auch berücksichtigen müssen, wenn Sie den fremdsprachigen Unterricht pflegen. Immer wird es sich namentlich darum handeln, dass wir *das Willensmässige mit dem Intellekt* in der richtigen Weise zu verbinden wissen" (Steiner GA 294 2005: S. 171f, kursive Hervorhebung NH). Es wird also auch hier betont, dass gerade für den Fremdsprachenunterricht das eigene praktische Tun, in Verbindung mit Bewegungselementen, die über das reine Verschriftlichen der Sprache hinausgehen, wichtig ist. Das, was Rudolf Steiner als *das Willensmässige* beschreibt, ist auch eines der Argumente in der Waldorfpädagogik, warum Gartenbau überhaupt als eigenständiges Fach angeboten wird: Durch die körperliche Arbeit im Garten werden die Willenskräfte der Schüler geschult. Die Verbindung dieser körperlichen Arbeit nun mit der Arbeit an der Fremdsprache herzustellen, scheint mir besonders sinnvoll, um die Sprache wirklich zu verinnerlichen.

Praktisch kann man auch hier wieder den starken Realitätsbezug des CLIL-Unterrichts beobachten: So gibt es im Unterricht der Unterstufenschüler eine beliebte Übung mit relativ hohem "Realitätsbezug": Die Schüler werden einzeln mit verschiedenen Befehlen in der Klasse herumgeschickt und müssen diese ausführen (z.B. "Bitte gehe zum Fenster und mache es zu!" oder "Bitte gehe zum Waschbecken, öffne den Wasserhahn, fülle ein Glas Wasser, schliesse den Wasserhahn und trinke das Wasser!"). Im CLIL-Unterricht wird aus dieser spielerischen Übung nun eine wirkliche Tat mit tatsächlichem Realitätsbezug: "Bitte hole einen Eimer frische Komposterde und verteile sie auf deinem Beet!" oder im Werkunterricht: "Bitte hole dir ein neues, scharfes Schnitzmesser!"

In diesem Sinne der Willensschulung und der Verbindung mit wirklichen Handlungen erscheinen mir praktisch-handwerkliche Fächer für CLIL-Unterricht sinnvoller und interessanter, als die mehrheitlich

praktizierten Standard-CLIL-Fächer Geographie, Geschichte oder Politik¹⁸, bei denen die Tendenz besteht, sie weniger mit eigener Schüleraktivität zu verbinden. Sie sind im Klassenzimmer zwar einfacher zu unterrichten und es kann ähnlich wie im normalen Unterricht mit Heften, Referaten, Arbeitsblättern und ähnlichem kognitivem Material gearbeitet werden, der Schüler wird sich aber durch die geringe eigene körperliche Aktivität nicht so stark mit der Sprache verbinden können.

Ein weiterer sehr komplexer Zentralpunkt in der Waldorfpädagogik allgemein ist die Wichtigkeit der Sinneswahrnehmung bzw. der Sinneslehre, die nach Steiner eigentlich das "erste Kapitel"¹⁹ der Anthroposophie darstellen sollte. Auf das gesamte Konzept dieser insgesamt zwölf Sinne, die Rudolf Steiner beschreibt, kann hier nicht eingegangen werden.²⁰ Hervorzuheben sei hier der von Rudolf Steiner erstmals beschriebene sogenannte *Sprach-* oder *Wortsinn*. Dabei handelt es sich nicht um einen Sinn, der die Produktion von Sprache ermöglicht. Steiner erklärt ihn folgendermassen: "Sprachsinn: Der hat wiederum nichts zu tun mit der Bildung unserer eigenen Sprache, nichts zu tun zunächst mit der Fähigkeit, die dem eigenen Sprechen zugrunde liegt, sondern er ist der Sinn für das Verständnis dessen, was zu uns gesprochen wird von dem anderen Menschen." (Steiner GA 170 1992: S. 240). Für Albert Soesman bedeutet der Sprachsin, "[...] dass wir merken, dass jemand eine Sprache spricht" (Soesman 1996, S. 188), dass wir Sprache von Geräuschen oder Musik unterscheiden können. Dieser Sinn unterscheidet sich deutlich vom Gehörsinn, durch den wir Töne, aber nicht unmittelbar Laute wahrnehmen. Es geht um Prozesse noch vor der Dekodierung der in der Sprache transportierten Informationen.

Versucht man diesen Sprachsin besser zu verstehen, so erkennt man, dass er nach Steiner sehr eng mit dem Bewegungsapparat unseres Körpers und seiner Lage im Raum verbunden ist bzw. mit dem sogenannten *Bewegungs-* oder *Eigenbewegungssinn*, wie ihn Rudolf Steiner nennt. Sprachsin und Bewegungssin gehören für Steiner in gewissen Masse zusammen: "Das heisst, der ganze Bewegungsorganismus kommt in Betracht als Sprachsin, als Wortesin; der ganze Bewegungsorganismus ist Sprachsin zugleich" (Steiner GA 170 1992: S. 245). Und: "Wir könnten keine Worte verstehen, wenn wir nicht in uns einen physischen Bewegungsapparat hätten. Wahrhaftig, insofern von unserem Zentralnervensystem die Nerven zu unserem gesamten Bewegungsvorgang ausgehen, liegt darinnen auch der Sinnesapparat für die Worte, die zu uns gesprochen werden" (Steiner GA 170 1992: S. 243).²¹ Sprachverständnis ist demnach ein nicht nur kognitiver Vorgang, sondern es baut auf der Verknüpfung mit der Bewegung und in gewissem Sinne dem Einsatz unseres Körpers und seiner Lage im Raum auf. Handwerklichen Unterricht, in dem Bewegung, Lage im Raum, ein guter Stand auf dem Boden und eigene körperliche Aktivität eine sehr grosse Rolle spielen, mit dem Erlernen von Fremdsprachen zu verbinden, scheint mir in diesem Zusammenhang für das tiefere und bessere Eintauchen in die Sprache und deren Verständnis ein sehr wichtiger Schritt. Die Wichtigkeit

¹⁸ Siehe: Doff 2010: ab S. 29

¹⁹ Siehe: Soesmann 1996: S. 13

²⁰ Siehe hierzu: Albert Soesmann "*Die zwölf Sinne*" (1996), Peter Lutzker "*Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang*" (1996), Johannes Kiersch et al "*Fremdsprachen in der Waldorfschule*" (2016, ab S. 57) und Rudolf Steiner "*Geisteswissenschaftliche Menschenkunde*" GA 107 (2011) bzw. "*Das Rätsel des Menschen*" GA 170 (1992).

²¹ Siehe zu weiteren Ausführungen dazu auch Christoph Jaffke "*Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*" (1996, ab S. 105).

der Verbindung von Bewegung und Spracherwerb ist natürlich nicht auf den CLIL-Unterricht beschränkt. Das Erkennen der Laute und das gleichzeitige, unbewusste Mitbewegen des ganzen Körpers sind auch für den regulären Fremdsprachenunterricht von grosser Wichtigkeit.

Ein weiterer, ähnlicher Punkt, der die Nähe und Kompatibilität von CLIL und den menschenkundlichen Hintergründen der Waldorf-Fremdsprachendidaktik meiner Meinung nach aufzeigt, sind die von Rudolf Steiner so genannten *sprachlichen Valeurs*. Herbert Hahn, der erste Fremdsprachenlehrer der ersten 1919 gegründeten Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe zitiert Rudolf Steiner und die Notwendigkeit dem Sprachunterricht durch diese *sprachlichen Valeurs* neue Impulse zuzuführen: "Er [Rudolf Steiner] führte nun aus, dass damit jene intime von Sprache zu Sprache sich abwandelnde Bilderwelt im Wort oder hinter dem Wort gemeint sei, die über das bloss Begriffliche hinausgeht. Durch sie erhält das Wort ausser seinem in jedes Wörterbuch übertragbaren, gleichsam konventionellen Wert noch eine besondere Nuance. Nicht alle diese Nuancen sind bedeutungsvoll, aber die am meisten charakteristischen hängen mit dem Genius der Sprache zusammen. Durch sie lernen wir, wenn wir das entsprechende Organ entwickeln, eine 'Sprache in der Sprache' kennen" (Hahn 1969: S. 623f, zitiert nach Denjean 2000: S. 22). Das Erleben der Fremdsprache, z.B. im Gartenbau oder Werken, der durch CLIL-Unterricht gewährte Realbezug mit der Fremdsprache, ermöglicht es dem Schüler, wenn auch unbewusst, mit diesen besonderen Nuancen der Sprache und der Worte vermehrt in Kontakt zu kommen. Im regulären Fremdsprachenunterricht sind diese Nuancen weniger leicht zu vermitteln und wahrzunehmen.

Nicht zu vernachlässigen ist natürlich auch der Gedanke des fächerübergreifenden Arbeitens an der Schule. In der Einleitung des Lehrplans zum Fremdsprachenunterricht für die Waldorfschule schreibt Tobias Richter: "Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht gesondert von den übrigen Fächern, besonders nicht von den Inhalten der verschiedenen Hauptunterrichtsepochen gesehen werden. Überall, wo es sich ergibt und möglich erscheint, kann er gewinnbringend daran anknüpfen [...]" (Richter 2003: S. 144). Es ist ja dieser fächerübergreifende Gedanke, der das Erlernen der Fremdsprache mit Inhalt füllt. Blickt man auf diese wichtige Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachen- und Klassenlehrern, so zeigt sich, dass sie an den meisten Waldorfschulen immer noch in sehr geringem Ausmass stattfindet. Auch hier können CLIL-Projekte einen Beitrag zur Harmonisierung des Schüleralltags leisten bzw. hin zu mehr *Phenomenon-Based Learning* (PBL) führen, wie es z.B. in Finnland versucht wird und was in Deutschland fälschlicher Weise als eine komplette "Abschaffung der Fächer" verstanden wurde.²² Es geht dabei vielmehr darum, Zusammenhänge und Wechselwirkungen des in der Schule vermittelten Wissens zu erkennen, mehr projektorientiert zu arbeiten und die einzelnen Fächer zusammenzuführen und aus ihrer bisherigen Isolation herauszuholen. In diesem Sinne zeigte sich ja auch die Kombination des regulären Fremdsprachenunterrichts mit den handwerklichen Fächern Werken und Gartenbau in der Klasse D als besonders motivierend.

Der letzte Punkt, den ich hier hervorheben möchte, betrifft den entwicklungspsychologischen Stand der Schüler während der Pubertät. Wie eingangs erwähnt, werden die Fächer Gartenbau und Werken

²² Siehe: http://www.deutschlandfunkkultur.de/schulreform-in-finnland-weg-vom-traditionellen.979.de.html?dram:article_id=382082

an Waldorschulen nicht ohne Grund vermehrt ab dem Alter von 11-12 Jahren, also zu Beginn der Pubertät eingeführt. Sie erscheinen im Waldorflehrplan nun zusätzlich zu anderen praktischen Fächern wie Malen oder Handarbeit, die schon ab dem Alter von 6 Jahren unterrichtet werden. Der Grund hierfür liegt in der Wichtigkeit, in diesem Alter Willenskraft, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit, aber auch Durchhaltevermögen, Sozialkompetenzen und andere Eigenschaften zu unterstützen und vermehrt aufzubauen. In der Pubertät kommen die Schüler ja in eine erste Selbstbewusstseinskrise und der Kontakt und die körperliche Arbeit an wirklicher Materie, die einen zum Schwitzen bringt, sei es Erde oder Holz, können sehr hilfreich sein, um den Weg durch diese nicht immer leichte Zeit der eigenen Ich-Findung zu gehen. Betrachtet man den Zustand der Jugendlichen, so ist schnell erkennbar, dass auch der reguläre Fremdsprachenunterricht auf diese inneren Veränderungen Rücksicht nehmen muss und während der Pubertät vermehrt mit Theaterspielen, praktischen Auslandserfahrungen oder sozialen Projekten arbeiten müsste, was meines Wissens leider, auch an Waldorschulen, immer noch viel zu selten der Fall ist. Hier bietet sich meiner Meinung nach durch CLIL-Unterricht und besonders durch die Kombination der Fremdsprachen mit praktisch-handwerklichen Fächern die Möglichkeit, den Jugendlichen während der Pubertät gerechter zu werden: Realitätsnaher Unterricht mit körperlichem Einsatz, der für manch einen Schüler auch durchaus bis an gewisse körperliche Grenzen gehen soll und kann. So kann Sprache neu erlebt und gegriffen werden.

3 Rückblick und weiterführende Fragen

3.1 Fazit zum CLIL-Projekt an der Steinerschule Genf

Einleitend gilt es festzuhalten, dass das Projekt zur Praxisforschung *Gartenbauunterricht in einer Fremdsprache* meiner Meinung nach ein Erfolg war. Dieses Projekt gilt es nun zu vertiefen und wenn möglich in anderen Fächern und an weiteren Steinerschulen auszubauen. Besonders die am Ende des Projektes beobachteten Veränderungen in der aktiven Sprachproduktion auf Schülerseite sind sehr vielversprechend und bergen meiner Meinung nach grosses Potenzial. In meiner Laufbahn als Fremdsprachenlehrer sind mir solche Momente, in denen Schüler auf freiwilliger Basis zum Lehrer kommen und ihn in der Fremdsprache ansprechen, früher nur bei Oberstufenschülern der 10. und 11. Klasse nach längerem Sprachaufenthalt im Ausland begegnet. Der Wandel meiner jungen Schüler der 6. Klasse (Klasse D) hin zu einer inneren Motivation und Lust am Sprechen kann nicht genug hervorgehoben werden, auch wenn die aktive Sprachproduktion bis jetzt nur einen kleinen Teil der Schüler betrifft. Ich denke aber, dass hier noch die Möglichkeit zum Ausbau besteht und dass sich die Schüler längerfristig auch gegenseitig stimulieren werden, wie es in Anfängen schon zu beobachten ist. Interessant scheint mir, dass auch die Schüler selber den Realitätsbezug, der sich im fremdsprachlichen Unterrichten eines Sachfaches automatisch ergibt, erkennen und wertschätzen. Es scheint, als würde dieser Realitätsbezug die Hemmschwellen der aktiven Sprachproduktion gegenüber abbauen und es den Schülern ermöglichen, sich der Fremdsprache leichter zu öffnen.

Im Weiteren möchte ich noch einmal auf zwei der anfangs gestellten Fragen zurückkommen.²³ Die erste Frage war: *"Was ist der Gewinn für den Fremdsprachenunterricht?"* Betrachtet man das verwendete, sehr technische Vokabular des Gartenbau- und auch Werkunterrichts, so wird schnell klar, dass ein Erlernen allein dieses Vokabulars nicht wirklich zu besseren Sprachkenntnissen der Schüler führen wird. Für den auf den regulären Fremdsprachenunterricht fokussierten Sprachlehrer kann dieser neue Sprachanteil sozusagen überflüssig oder doch wenigstens sekundär erscheinen. Nicht zu vernachlässigen und positiv zu bewerten sind aber neben diesem fachspezifischen Vokabular die sich immer wiederholenden einfachen Redewendungen, das verwendete alltägliche Vokabular und die bewusste Wortwahl des Lehrers in gerade diesen Bereichen.

Von wirklich grossem Interesse scheint mir auch die neue Motivation der Schüler, die sich im CLIL-Sachfachunterricht der Sprache gegenüber herausbilden kann. Die Schüler erleben einen neuen Zugang zur Fremdsprache und erkennen, dass ausserhalb des in gewissem Sinne künstlichen Rahmens *Sprachenlernen im Klassenzimmer* eine Möglichkeit besteht, das Erlernte sinnvoll anzuwenden. Besonders das Hörverstehen wird meiner Meinung nach dabei sehr stark trainiert und ist somit eine klare Bereicherung für den regulären Sprachunterricht. Daneben sind natürlich die ersten aktiven sprachproduktiven Aktivitäten auf Schülerseite sowie die häufig verwendeten Interjektionen in der Fremdsprache als Antworten auf Lehrerfragen positiv zu bewerten. Nicht zu vergessen ist der Kontakt

²³ Auf die Fragen *"Ist es möglich und sinnvoll den Gartenbau- (und Werk)unterricht an einer Steinerschule in einer Fremdsprache durchzuführen?"* und *"Wie ist ein solcher Unterricht zu gestalten?"* wird hier nicht noch einmal eingegangen, sie wurden ausführlich im Hauptteil besprochen.

zu einem weiteren Sprecher der Fremdsprache, der die Schüler mit einer neuen und vielleicht leicht anderen Aussprache konfrontiert. In diesem Sinne ist auch der grosse Vorteil muttersprachlicher Fremdsprachenlehrer zu sehen: Durch sie wird die Kommunikation in alltäglichen, realitätsnahen Unterrichtssituationen noch einfacher, ja geradezu natürlich.

Die Steigerung der Motivation, die erhöhte Konfrontation mit der Fremdsprache und die ersten Ansätze aktiver Sprachproduktion seitens der Schüler können also eindeutig als ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden.

Die zweite eingangs gestellte Frage lautete "*Welche Vor- und vielleicht auch Nachteile ergeben sich für den Gartenbau- (und Werk)unterricht?*" Für mich haben sich während der Durchführung des Projektes keine nennenswerten Nachteile aufgezeigt. Die anfangs befürchtete reduzierte affektive Verbindung mit der Natur und dem Schulgarten konnte ich nicht beobachten, auch dank der *Sandwich-Technik* und der Möglichkeit, einzelne Schüler damit gelegentlich in ihrer Muttersprache ansprechen zu können. Eine verminderte Wissensvermittlung konnte ebenso wenig beobachtet werden. So wurden im Unterricht zwar geringfügig weniger theoretische Themen vermittelt, die Integration dieser war jedoch ebenso gut bzw. teilweise vielleicht sogar tiefer. Dies aus dem einfachen Grund heraus, dass ich mehr als im klassischen Gartenbau- und Werkunterricht auf ein wirkliches Verständnis des Inhaltes aller Schüler geachtet habe und als Lehrer nicht *automatisch* von einem (zumindest sprachlichen) Verständnis des behandelten Stoffes ausgehen konnte.

Eine weitere nicht erwartete Nebenwirkung durch die Arbeit mit CLIL ist die der gesteigerten Wertschätzung den handwerklichen Fächern gegenüber. Diese erhalten durch die Kombination mit der Fremdsprache eine zusätzliche Aufwertung und stehen auch in der Schulgemeinschaft wieder mehr im Bewusstsein. Im Rahmen des Projektes änderte sich die Wahrnehmung dieser Fächer vor allem auf der Seite der Eltern, die die intellektuellen Fächer auch an einer Steinschule oft immer noch höher werten und für wichtiger halten. Handwerkliche Fächer in einer Fremdsprache zu unterrichten, vermittelt hier ein neues Bild. Viele Schüler wurden durch das Projekt dazu angeregt, sich über Fremdsprachenunterricht und dessen Durchführung Gedanken zu machen. Bei manchen Schülern hatte man den Eindruck, dass sie sich zum ersten Mal in ihrer Fremdsprachenlerner-Karriere mit dem Sinn und den Methoden des Sprachenlernens auseinandersetzten. Dass ihre bemerkenswert reifen Reflexionen durchaus ernst zu nehmen sind und teilweise sehr tief gehen, zeigte sich in denjenigen Fragen des Fragebogens, die mit eigenem, freien Text zu beantworten waren.

Ebenso positiv zu bewerten ist das Faktum, dass handwerklicher Unterricht mit CLIL auch der ideale Einstieg für vermehrte interdisziplinäre Arbeit in der Schule ist, wie sich besonders in der Klasse D zeigte, in der ich sowohl die handwerklichen Fächer mit CLIL unterrichtete als auch den regulären Fremdsprachenunterricht führte.

3.2 Perspektiven für CLIL an Steiner- und Waldorfschulen

In der Genfer Steinerschule scheint es mir wichtig das Projekt in den nächsten Jahren immer wieder ins Bewusstsein aller Lehrer und Eltern zu rücken, dies durch regelmässige, mündliche Beiträge in den pädagogischen Konferenzen und durch Artikel in der "Feuille d'information", dem monatlichen

Kommunikationsblatt für die Elternschaft. Pädagogisch scheint es mir im Weiteren besonders wertvoll, den gleichen Lehrer für die CLIL-Fächer und den regulären Fremdsprachunterricht zu institutionalisieren, soweit dies stundenplantechnisch möglich ist. Auch hoffe ich, dass sich an meiner Schule auch andere Sachfach- und Fremdsprachenlehrer für ähnliche Projekte motivieren lassen. Besonders interessant scheinen mir hier sicherlich weitere handwerkliche Fächer, die in der Oberstufe z.B. in Epochen à 6 Wochenstunden unterrichtet werden. Durch diese hohe Periodizität (meine Schüler hatten nur zwischen 1 ½ und 2 Wochenstunden Gartenbau oder Werken) kann das Eintauchen in die Fremdsprache noch intensiver werden und die Wirkung, die CLIL auf das Sprachniveau der Schüler haben kann, wird so noch grösser. Auch die musisch-künstlerischen Fächer bergen natürlich einige Möglichkeiten.

Potenzial sehe ich für meine Schule auch in anderen Schulbereichen. Zu nennen wären da der Waldtag in der 1. und 2. Klasse, die Zirkus-AG am Nachmittag, die Feld- und Hausbauepoche in der 3. Klasse, kleine spontanere CLIL-Einheiten in allen Unterrichtsfächern oder einzelne Epochen in der Mittel- und Oberstufe, die in der Fremdsprache stattfinden könnten. Auch das Einladen von fremdsprachlichen Spezialisten in den Unterricht der Oberstufe könnte eine sinnvolle Bereicherung sein. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, die Schüler auch immer wieder mit anderen Lehrerstimmen zu konfrontieren, um ihr Hörverständnis in der Fremdsprache zu verbessern.

In der Schweiz sollte man von der grossen Freiheit in der Gestaltung des Lehrplans profitieren und hier kreativ und mutig neue Wege gehen. Dies auch gerade in Zeiten, in denen wir uns immer bewusster werden, dass Wissensvermittlung in der Schule immer weniger wichtig ist und es mehr auf die Vermittlung von Sozialkompetenzen und, wie es Thomas Stöckli formuliert, *Lebenslernen*²⁴ ankommt.

Was den Ausbau und die Vernetzung der CLIL-Projekte an den Schweizer Steinerschulen angeht, so ist die weitere Zusammenarbeit durch die *Linguas-Gruppe* von grosser Bedeutung. Grossartig wäre es, wenn jede Schule mit einem motivierten Lehrer vertreten wäre, da es der Austausch zwischen den Schulen ist, der neue Projekte ins Rollen bringt und Ideen entstehen lässt. Dies zeigen z.B. die Projekte von Dominique La Montagna und Arlana Carlini an der Steinerschule Locarno, die innerhalb eines Jahres auf verschiedenen Gebieten mit CLIL fächerübergreifend die Fremdsprachen Englisch und Deutsch in den gesamten Schulalltag verschiedener Klassen getragen haben (4-sprachiges Mittagessen-Programm, zweisprachiges Unterrichten in Kombination von Klassen- und Fremdsprachenlehrern mit Inhalten aus dem Hauptunterricht)²⁵. Von grossem Vorteil für den Ausbau der CLIL-Projekte ist für die Schweizer Steinerschulbewegung die räumliche Nähe der Schulen, die eher kleine Grösse der Schulen und natürlich auch die schon erwähnte grosse Freiheit in der Gestaltung der Lehrpläne. Diese Vorteile werden in den nächsten Jahren hoffentlich ausgiebig genutzt werden.

Auf der Ebene der inzwischen ja wirklich sehr grossen Waldorfschulbewegung (über 1100 Schulen weltweit) ist es erstaunlich, dass trotz intensiver Suche über das Fremdsprachenlehrerportal *World*

²⁴ Stöckli, Thomas: *Lebenslernen: Lebenslernen: Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*. Universitätsverlag der TU Berlin 2011

²⁵ Siehe Stöckli, Thomas et al.: *2. Rundbrief Fremdsprachen, Fremdsprachen intensiv ab der 1. Klasse – aber wie?* Solothurn Institut für Praxisforschung 2017c

*Languages Teachers in Waldorf Schools*²⁶ und auf der Fortbildung *Internationale Deutsch-Woche* fast keine Projekte ausserhalb der Schweiz gefunden werden konnten. Dies ist umso erstaunlicher, als für mich die inhaltliche Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts und die Suche nach neuen Impulsen doch ein wesentliches Grundanliegen der Waldorfpädagogik sein sollte. Hier liegt also ein enormes Potenzial, vielleicht besonders auch in Ländern mit starkem Wachstum in der Waldorfschulbewegung, wie z.B. China, wo das Erlernen indoeuropäischer Fremdsprachen für die Schüler schwerer und der *exposure factor* deshalb auch deutlich höher liegen sollte.

Die Ausweitung von CLIL-Projekten auf andere Schulen wird sicherlich nur dann stattfinden können, wenn auch eine gewisse Bereitschaft zu Experimenten vorherrscht und finanzielle Mittel frei gemacht werden. Zu denken ist hier an den Austausch von Lehrkräften zwischen Schulen verschiedener Länder, aber auch die Unterstützung der Lehrer, die sich an solche Projekte heranwagen. Die zusätzliche Unterrichtsvorbereitungszeit besonders in der Startphase eines CLIL-Projektes ist nicht zu unterschätzen und sollte von der jeweiligen Schule anerkannt und unterstützt werden. Zu bedenken ist auch die doppelte Kompetenz, die die Anwendung von CLIL erst wirklich erfolgreich macht: So sind ausgebildete und erfahrene Fremdsprachenlehrer natürlicherweise in den CLIL-Fächern wesentlich sprachsensibler und werden im fremdsprachlich geführten Sachfachunterricht mehr auf die Sprachkomponenten zentrieren. Gleichwohl erscheint mir mit der richtigen Begleitung durch den Fremdsprachenlehrer auch CLIL-Unterricht mit Sachfachlehrern, die keine Ausbildung als Sprachlehrer haben, möglich. Wesentlich ist wie bei allem Unterrichten die Begeisterung des Lehrers für sein Fach und für das, was er den Schülern näherbringen möchte.

Um CLIL-Unterricht weiter zu verbreiten, wäre auch an eine Empfehlung zu CLIL-Unterricht durch den *Sprachlehrer-Initiativkreis* beim Bund der Freien Waldorfschulen zu denken, ähnlich wie dies im Jahre 2012 für die Aufstockung der Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht geschehen ist.²⁷

Möglichkeiten, die Fremdsprachen aus dem 45-Minuten-Takt, in den sie auch in den Waldorfschulen seit nun fast 100 Jahren *eingesperrt* sind, heraus in den gesamten Schulalltag zu bringen, bestehen sehr viele. So können in den Kantinen, in Sport-AGs, auf Klassenfahrten, in den Schulzeitungen, bei der Beschilderung der Schulräume und bei vielem mehr neue fremdsprachliche Impulse gesetzt werden. In diesem Sinne hoffe ich, dass sich CLIL und die Vermittlung von fremden Sprachen ausserhalb des regulären Fremdsprachenunterrichts in den nächsten Jahren an immer mehr Waldorfschulen, aber auch staatlichen Schulen, durchsetzen wird.

Und genauso hoffe ich, dass ähnliche Impulse vermehrt auch in die andere Richtung stattfinden werden: Dass auch der *reguläre Sprachunterricht* von begeisterten Lehrern immer mehr mit schüler- und lebensrelevanten Themen gefüllt wird. Denn um den Sprachunterricht realitätsnah zu gestalten, hat man zumindest mit den Freiräumen in der Lehrplangestaltung an Steiner- und Waldorfschulen enorme Möglichkeiten. Diese gilt es zu ergreifen!

²⁶ Siehe: <http://wltws.org>

²⁷ Siehe: <http://www.waldorf-daf.info/2018/03/03/empfehlungen/>

Für mich war mein Projekt zur Praxisforschung eine grossartige Gelegenheit, meine Schüler in einem völlig neuen und motivierenden Lernzusammenhang zu erleben – Schüler, die mit neuem Elan an das Erlernen der Fremdsprache herangehen.

4 Anhang

4.1 Pflanzanleitung Lauch mit Vokabeln

- Pflanzanleitung Lauch - (poirreaux)



1. Die Erde fein hacken.



2. Eine Furche ziehen (**10cm tief**).



3. Komposterde in die Furche geben.



4. Am Anfang und Ende der Furche einen Bambusstock in die Erde stecken.



5. Die Spitze der Blätter und die Wurzel von der Lauchpflanze abschneiden.











6. Den Lauch leicht schräg tief in die Erde pflanzen (**Abstand 15cm**).



7. Beim Pflanzen viel Wasser in die Furche giessen (ohne Brause!).



der Abstand, -(¨)e		la distance
der Bambusstock, -(¨)e		le bâton de bambou
das Blatt, -(¨)er		la feuille
die Brause, -n		la pomme
die Furche, -n		le sillon
die Giesskanne, -n		l'arrosoir
die Hacke, -n		le sarcloir
die Komposterde, /		le terreau
das Loch, -(¨)er		le trou
die Pflanze, -n		la plante
die Schaufel, -n		la pelle
die Wurzel, -n		la racine
fein		fin, léger
nass		mouillé
oben		en haut
schräg		en diagonale
tief		profondément
viel		beaucoup
abschneiden		couper
bedecken		recouvrir
einpflanzen		planter
geben		mettre, donner
giessen		arroser
graben		creuser
hacken		sarcler
legen		mettre, poser
stecken		mettre, enfoncer

4.2 Pflanzanleitung Mais

- Pflanzanleitung Mais -



1. Die Erde fein hacken und mit Kompost mischen.



2. Eine kleine Furche ziehen (**3cm tief**).



3. Am Anfang und Ende der Furche einen Bambusstock in die Erde stecken.



4. Die Samen in die Furche legen (**4cm Abstand**).



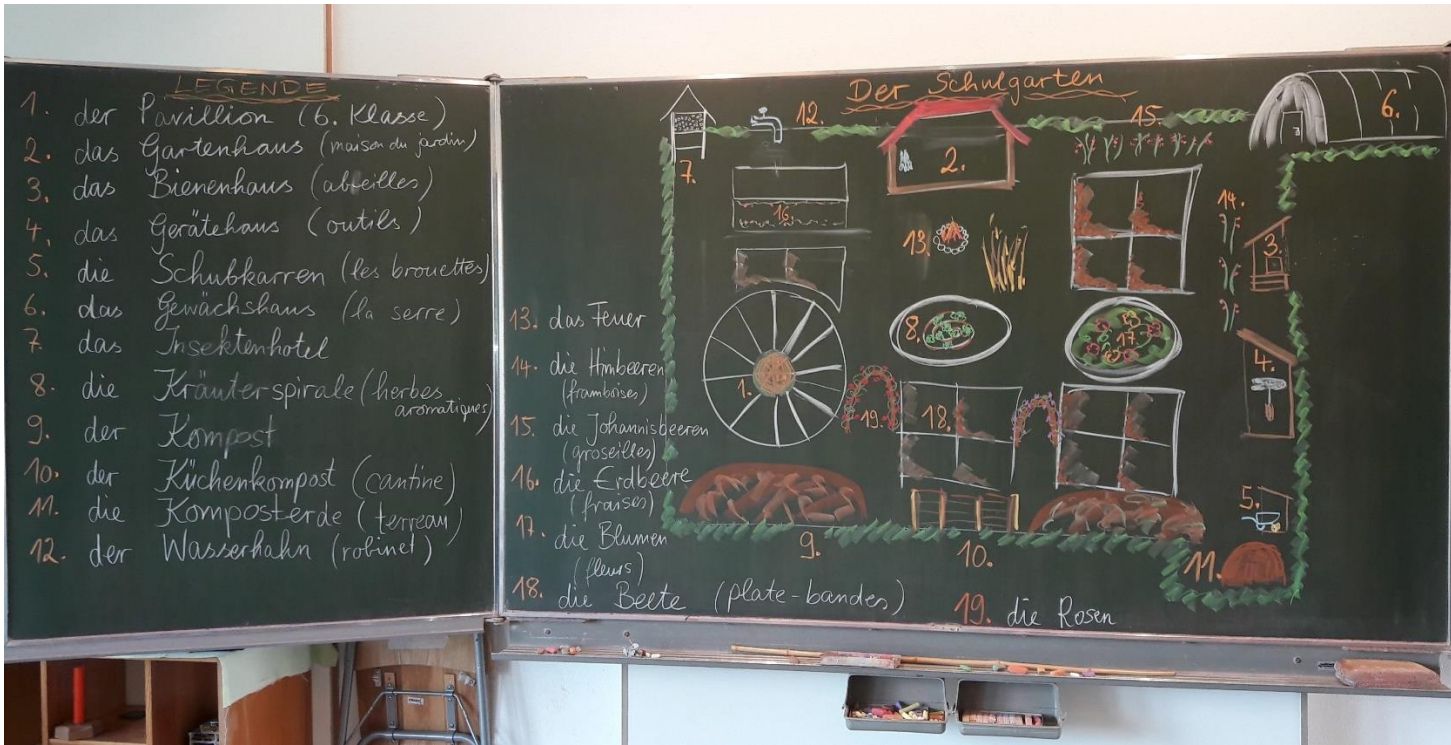
5. Mit Erde bedecken und die Erde andrücken.



6. Mit Brause giessen.



4.3 Tafelbild "Der Schulgarten"



4.4 Hefteintrag "Der Schulgarten" 6. Klasse (Klasse C)



Das Werkzeug

Die kleine Hacke
la sarcelle



Die Grabgabel
la fourche à bêcher



Die Grelinette-Gabel
la grelinette



Die Schaufel
la pelle



Der Rechen
le rateau



Die Schubkarre
la brouette

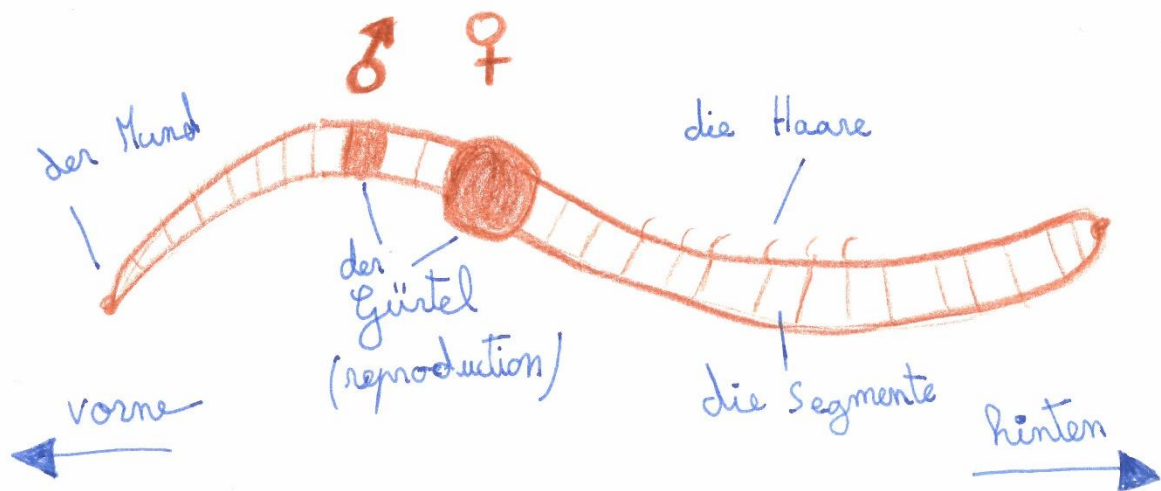


Die Baumeschere
le sécateur



Der Regenwurm

Der Regenwurm ist der beste Freund (meilleur ami) des Gärtners. Im Schulgarten gibt es ungefähr 150.000 Regenwürmer. In Nordeuropa gibt es ~ 50 Regenwurmarten, der längste ist der Badische Riesenregenwurm mit ~ 60 cm (max). Er isst tote (mort) Blätter, Wurzeln, Gras und ein bisschen Erde. Er wird 8 Jahre alt. Er legt Eier!



Das Salz

Salz ist ein sehr wichtiges Element für das Leben auf der Erde. Salz war früher sehr teuer. Das Wort „Saline“ kommt von „Salz“

Jeder Mensch muß jeden Tag etwa 4-6 g Salz essen. Es gibt Steinsalz (unter dem Bergen) und Meersalz (aus dem Meer). In unser **Kräutersalz** haben wir 12 Kräuter gemischt.

Petersilie	persil
Basilikum	basilic
Thymian	Thym
Bohnenkraut	marquette
Rosmarin	romarin
Origan	origan
Knoblauch	aïl
Schnittlauch	céboullette
Lauch	poireau
Zwiebeln	oignon
Sellerie	céleri
Karotten	carottes

Mein Beet



4.9 Beschriftung Holzwerkstatt und Schulgarten

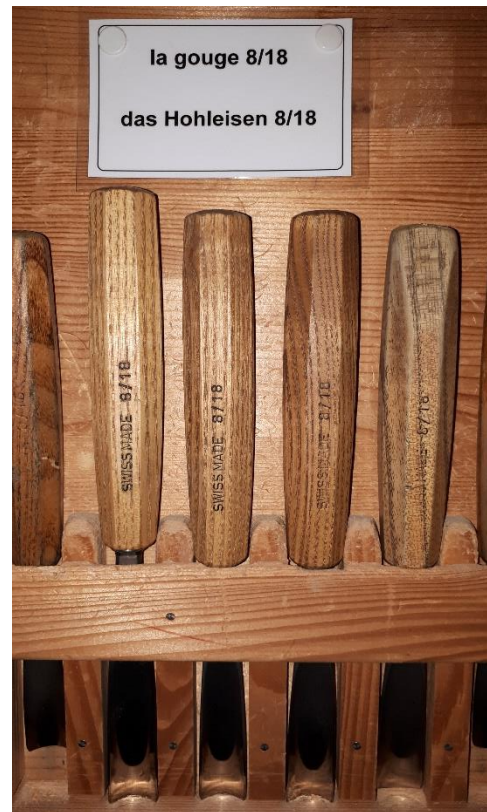


Bild 14: Zweisprachige Beschilderung der Werkzeuge für den Werkunterricht in der Klasse D

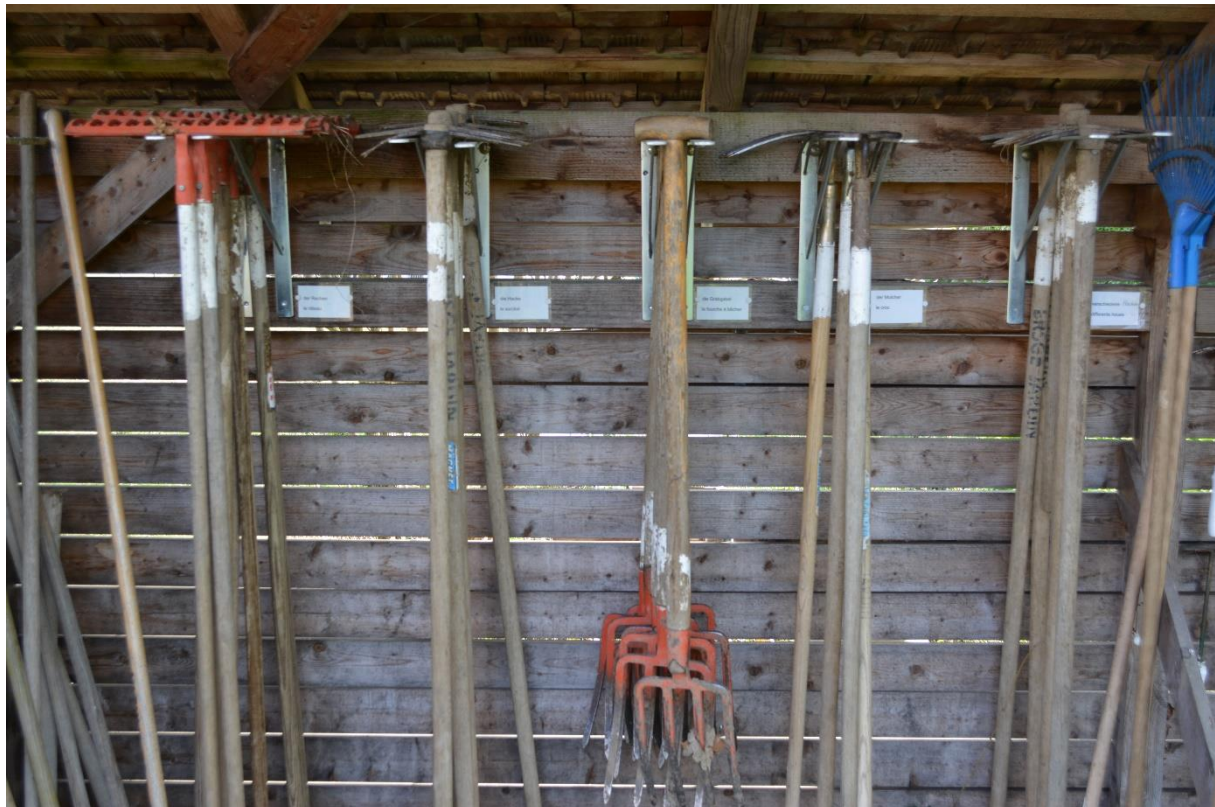


Bild 15: Zweisprachige Beschilderung der Werkzeuge für den Gartenbauunterricht



SORGENKIND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

NIKOLAI HÖFER

Die Lehrperson als Allroundkünstlerin

DIE MANGELNDEN FÄHIGKEITEN DER KINDER UND JUGENDLICHEN NACH VIELEN JAHREN DES FREMDSPRACHEN-
UNTERRICHTS AN DEN RUDOLF STEINER SCHULEN WAREN THEMA IM SCHULKREIS VOM DEZEMBER 2015. ABER AUCH
AN DEN STAATLICHEN SCHULEN SIEHT ES NICHT VIEL BESSER AUS: NUR GERADE 3,4 PROZENT DER ACHTKLÄSSLER IN DER
DEUTSCHSCHWEIZ ERREICHT BEIM SPRECHEN IN DER FREMDSPRACHE FRANZÖSISCH DAS ANGESTREBTE NIVEAU. DIES ZEIGT
EINE STUDIE VON 2015 DES INSTITUTS FÜR MEHRSPRACHIGKEIT (IFM) DER UNI FREIBURG UND DER PÄDAGOGISCHEN
HOCHSCHULE FREIBURG¹. WAS ES JETZT BRAUCHT, SIND LEHRKRÄFTE ALS MIT KÜNSTLERISCHEM FLAIR.



Bild: Charlotte Fischer

Die schlechte Nachricht zuerst: Es besteht Handlungsbedarf. Die gute: Es besteht Hoffnung. Und es gibt an den Rudolf Steiner Schulen durchaus viele Klassen und SchülerInnen, in denen kräftig gelernt und dann auch «gekonnt» wird. Es gibt ihn, den Waldorf-Sprachunterricht, in dem die Kinder rufen: «Oh, nein, die Stunde ist ja schon zu Ende!» und in dem sie aktiv und begeistert dabei sind; in dem die Lernenden sich trauen, in die fremde Sprache hineinzuhören, es wagen, die ihnen völlig fremde Sprache fast intuitiv zu verstehen. Es gibt ihn, den Unterricht, in dem die SchülerInnen ab der 3. oder 4. Klasse langsam anfangen, frei zu sprechen. Was solch einen Unterricht ausmacht und in welche Richtung die Arbeit auch in den Sprachlehrerkonferenzen zukünftig gehen könnte, möchte ich hier anhand einiger Beispiele beschreiben.

RAHMENGESCHICHTE IM UNTERRICHT

Seit einigen Jahren arbeite ich in meinem Unter-

richt (in Genf mit «Deutsch als Fremdsprache») in den Klassen 1 bis 4 mit einer sogenannten Rahmengeschichte. Das ganze Schuljahr über begleiten uns z.B. in der 1. Klasse Kasperl und Seppel, Grossmutter, Wachtmeister Dimpfelmoser und natürlich der Räuber Hotzenplotz. Der Unterricht ist die Geschichte – die Geschichte ist der Unterricht. Die Kurzformel wäre etwa: Deutsch = Räuber Hotzenplotz. Und jedes Abenteuer von Kasperl und Seppel führt zu neuem Stoff, zu neuen Themen, die aus der Logik der Geschichte heraus erarbeitet werden wollen. Wenn die beiden ihre Sand-Gold-Kiste bauen, dann motivieren sie sich mit einem kleinen Spruch «Säge, säge, Holz entzwei, grosse Stücke, kleine Stücke...» und wir im Unterricht machen da natürlich mit und lernen eine Menge: klein, gross, Holz, ich säge, du sägst... Wenn die Kaffeemühle gedreht wird, dann passiert das auch im Unterricht. Jeder darf mal mahlen – und wer nicht mahlt, der singt (das Lied der Kaffeemühle, dass passend zum Unterricht gewählt wird, denn wer den Räuber Hotzenplotz kennt, der weiss ja: Es ist eine besondere Kaffeemühle, sie macht Musik!). Jeder Spruch, jedes Lied, jedes neues Wortfeld, jedes Spiel, jede Sprechübung wird in der Geschichte erlebt und findet so automatisch Eingang in den Unterricht. Und: Seppel hat leider auch Schulprobleme (von denen Ottfried Preussler, der Autor der Geschichte, wahrscheinlich nichts wusste...) und er muss deshalb die Zahlen noch mal auffrischen und sogar die Farben machen ihm manchmal Sorgen. Wir als Klasse können das dann gut nachvollziehen und helfen beim Lernen gerne mit. Was in der Geschichte passiert – es passiert auch im Klassenzimmer. Das ist ja schön und gut, sicher sehr nett und, ja, man kann sich vorstellen, die Kinder haben sicher viel Spass daran – könnte man jetzt sagen. Aber nein, das ist nicht nur schön und gut, das ist neben der spannenden Geschichte harte Arbeit und es wird die ganze Zeit etwas dabei gelernt!

LERNZIELE SIND A UND O

Ganz wichtig und an erster Stelle ist mir persönlich dabei in den ersten drei Klassen das Zuhören und sich zuzutrauen, zu verstehen. Denn der gesamte Unterricht findet möglichst ausschliesslich in der Fremdsprache statt. Die Geschichte wird also auf Deutsch erzählt. Zweitens ist die stetige Wortschatzarbeit und die Ausspracheschulung wichtig: Jedes Lied und jeder Spruch hat seinen Sinn und ich muss mir bewusst sein, warum ich dieses oder jenes gerade jetzt einführe, was ich damit will und wie ich die Themen aufeinander aufbaue. Die Lernziele sind das A und O! Man muss sich bewusst sein: Was will ich am Ende des Schuljahres erreichen, was will ich diesen

Nikolai Hofer ist Fremdsprachlehrer an der Rudolf Steiner Schule in Genf. nikolai.hofer@ecolesteiner-geneve.ch

Monat erreichen, was will ich in dieser Stunde erreichen. Und: Kann mir ein Spiel oder ein Tanz dabei weiterhelfen oder ist das vielleicht nur Zeitüberbrückung bis zum Ende der Stunde (was mir natürlich auch mal passiert...)? Sind diese Lernziele nicht klar, so bleiben die SchülerInnen in dem von Vanessa Pohl gut beschriebenen «Sprachbrei» stecken und können nach 6 oder sogar 9 Jahren kaum einen richtigen Satz in der Fremdsprache sagen!

Dieser «Sprachbrei» hat inzwischen an vielen Schulen zu einem anderen Problem geführt: Fremdsprachenunterricht ab der 1. Klasse ist zwar wunderbar, um Eltern an die Waldorfschulen zu locken, aber da die Kinder am Ende der Unterstufe dann doch nicht wirklich viel können, werden die Stunden in den unteren Klassen nach und nach einfach weggekürzt. Hier liegt neben dem Problem der fehlenden Lernziele meiner Meinung nach die zweite grosse Baustelle für unsere Schulen: Mit zwei oder manchmal sogar nur einer (!) Wochenstunde pro Fremdsprache kann man in den ersten 3 Jahren einfach nicht zum freien Sprechen kommen! Da müsste man besser zaubern können als Petrosilius Zwackelmann!

DIE LERNZIELE SIND DAS A UND O! MAN MUSS SICH BEWUSST SEIN: WAS WILL ICH AM ENDE DES SCHULJAHRES ERREICHEN, WAS WILL ICH DIESEN MONAT ERREICHEN, WAS WILL ICH IN DIESER STUNDE ERREICHEN.

«VERKÄUFERLIS-SPIEL» Hilft

In Genf haben wir immerhin ab der 3. Klasse drei Wochenstunden pro Fremdsprache und so ist doch einiges möglich. Es gelingt auf einfachem Niveau, die Kinder zum ersten freien Sprechen zu bringen, noch recht zögerlich und mit viel Anleitung, aber immerhin. Aufbauend auf die Rahmengeschichte kommen wir in der 3. Klasse zum Thema Berufe und Markt. Konkret bastelt da z.B. jedes Kind viele Gegenstände für seinen Marktstand und wird dann als KäuferIn, bzw. VerkäuferIn aktiv. Man spricht mit dem Kaufmann über das Wetter und kauft dann nach kurzer Verhandlung eine der zum Verkauf angebotenen Waren. Da es anfangs schematisch abläuft, kann da jeder mitmachen und es wird natürlich anfangs auch chorisch geübt. Es bleibt nicht beim Chorsprechen und man kommt ins individuelle Sprechen. Auch in der 3. Klasse werden dann erste Minireferate über einen gewählten Beruf vorgetragen, da gilt es sein eigenes Werkzeug zu nennen, die Arbeitskleidung farblich zu beschreiben und auch Persönliches wie Name und Alter wird vorgestellt.

In der 4. Klasse – persönlich arbeite ich auch in dieser Altersstufe noch mit einer Rahmengeschichte – kommt etwa die Hälfte der Kinder einer Klasse dann zu einem wirklich freien Sprechen. Sicher auch hier noch etwas holprig und die Satzstellung ist kunterbunt – aber das ist egal! Hauptsache, da kommt was aus dem

Mund! Die andere Hälfte der Schüler braucht doch etwas länger, aber das «sich Trauen» der anderen regt an und schafft Vertrauen.

Die Geschichte, die dann in der 4. Klasse auch ausführlich schriftlich bearbeitet wird, sollte vor allem spannend sein. Und sie muss gute Sprachbausteine beinhalten, die dann aufgeschrieben und gelernt, als Diktate und kleine Tests wiedergegeben werden, in Fragen und Antworten verstanden und am Ende auch zum Nacherzählen der Kapitel dienen. Diese Sprachbausteine sollten ein Leben lang als aktives Vokabular für die Lernenden bestehen bleiben, wenn sie denn wirklich lebendig und gründlich bearbeitet wurden. Die Auswahl ist insofern entscheidend.

DIE LEHRKRAFT ALS ALLROUNDKÜNSTLER

Die methodischen Griffe und Fertigkeiten, die ein Lehrer für einen guten mündlichen Waldorfunterricht in der Unterstufe auf Lager haben sollte (gerade auch für die Arbeit mit einer Rahmenschicht) sind natürlich sehr anspruchsvoll: Nach Nicolai Petersen verlangen sie «(...) Leichtigkeit, Vielseitigkeit, Humor, Improvisationskunst, Sanguinität. Der Betreffende sollte nicht nur schön sprechen und singen können, etwas von Schauspielerei und vom Geschichtenerzählen verstehen und natürlich einen Haufen Texte auswendig können, er ist am besten gleich auch noch ein guter Gymnast, Tänzer, Clown, Zeichner und Taschenspieler, der mit immer neuen Requisiten die «Bühne» betritt. Kurz ein Allroundkünstler».² Aber es lohnt sich, als Lehrperson hier zu investieren, denn je höher die Begeisterung und Motivation der Lernenden, umso niedriger die Disziplinprobleme der Lehrkraft. Vom Spass gar nicht erst zu sprechen, den man als Lehrer dabei hat. Seit Jahren bieten wir nicht nur bei der Fortbildung Deutsch-Woche, sondern auch bei den anderen Fremdsprachen-Lehrerfortbildungen genau aus diesem Grund Clowning-Kurse an – viele Lehrer wundern sich darüber erst einmal! Aber ein guter Sprachunterricht ist eben wirklich ErziehungskUNST! Und da sollen keine alten Ölschinken entstehen sondern fröhliche, lebendige Bilder.

WAS SIND DIE LERNZIELE?

Kommen wir aber noch einmal auf die Lernziele zu sprechen, auf die Frage also, welche Inhalte der einzelnen Fremdsprache im Laufe der Jahre von der Lehrperson an die Kinder vermittelt werden sollen. Was sind die Lernziele? Sind diese dem Lehrer (und der Schule!) nicht klar und macht jeder seinen Unterricht nach Gutdünken, in der Hoffnung also, dass schon irgendetwas dabei herauskommen wird, so stehen wir am Ende der Unterstufe bestimmt fast vor dem Nichts. Und ich denke, da müssen wir von den öffentlichen Schulen lernen. Kein rigider Lehrplan, aber klare Lernziele. Nach dem Motto: Hier ist mein Ziel, da will ich hin! Ein Abgleich mit den Lernzielen, die sich eine Schule gibt, sollte für die einzelne Klasse regelmässig stattfinden. Der Lehrer sollte sich fragen: Habe ich geschafft, was ich mir vorgenommen habe? Und manchmal auch:

Ist mir klar, was ich mir vorgenommen habe? Und ein Austausch zwischen den Kollegen: Wie machst du das? Kannst du mir dabei helfen? Sind unsere Lehrziele wirklich realistisch? Zu niedrig? Zu hoch? Man sollte diese Lernziele eigentlich vorne auf das Lehrerheft kleben. Und auch auf die Hefte der Schüler... Die persönliche Freiheit, den Unterricht lebendig und künstlerisch zu gestalten, wird das nicht stören, im Gegenteil: Es bringt Klarheit! Über den Unterricht in der Mittelstufe, wo die Klarheit in den Lernzielen natürlich weitergehen muss und noch wichtiger wird, möchte ich nur sagen: Die Kinder und Jugendlichen brauchen Stoff! Keine Lehrbücher zu verwenden ist für die künstlerische Freiheit des Lehrers sehr gut, aber leider sind doch auch viele Lehrer überfordert, die Schüler der Mittelstufe strukturiert und ausreichend zu füttern. Denn die Schüler sind durchaus lernbegierig und wollen arbeiten (natürlich nicht alle...!)

DIE CLIL-METHODE

Wie kann sich der Fremdsprachenunterricht noch weiterentwickeln? Welche Impulse können wir ihm in den nächsten Jahren hier in der Schweiz an den Steinerschulen geben? Im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes mit der Akademie für anthroposophische Pädagogik habe ich dieses Frühjahr damit begonnen, das Fach Gartenbau hier in Genf in der Fremdsprache (also auf Deutsch) zu unterrichten. Dieses Projekt, das ich schon seit einiger Zeit mit mir herumtrug, zeigt erstaunliche Früchte: Die Schüler der 6. und 7. Klasse hören sehr konzentriert zu und sind sichtbar motiviert, möglichst viel zu verstehen. Viele von ihnen freuen sich regelrecht das bereits Gelernte nun auch konkret anwenden zu können und einige reklamieren eine deutsche Antwort von mir, wenn ich aus Versehen einmal ins Französische wechsele.

Der Anteil der Fremdsprache ist in den ersten Wochen für die Schüler dabei eher passiv, sie hören zu und versuchen zu verstehen, um dann die Arbeiten ausführen zu können. Manch ein Schüler versucht aber auch in Deutsch zu antworten und man kann den Ehrgeiz und das Interesse, das über Jahre Gelernte endlich mal anzuwenden, deutlich spüren. Oft erwische ich auch Schüler irgendwo in einer Ecke, wie sie einem Kollegen erklären: «Nein, das heisst nicht Schubskarü, das heisst Schubkarre!»

Weitere Schritte sind die regelmässige Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Fremdsprachenlehrer der Klasse und es soll auch schriftliche und mündliche Beiträge der Schüler im Gartenbauunterricht geben. Diese könnten kleine Referate oder auch Ausarbeitung von z.B. Rezepten in der Fremdsprache zu dem im Schulgarten geernteten Gemüse gehen.

Sicher ist, dass die CLIL-Methode (Content and Language Integrated Learning, wie diese neue Arbeitsweise von Vertiefen der Fremdsprache genannt wird) in der Waldorfpädagogik ihren Platz finden kann. Im Gegensatz zum Immersionsunterricht, wird über die Fremdsprache hier vordergründig Unterrichtsinhalt (in unserem Falle

für das Fach Gartenbau) vermittelt. Die Fremdsprache bekommt also einen Sinn und es ist deutlich spürbar, dass dies die Schulklasse motiviert: Man lernt die Fremdsprache nicht mehr für das «spätere Leben», sondern ist im Hier und Jetzt damit aktiv - eine Herangehensweise also, die ganz im Sinne Rudolf Steiners ist.

Einige Themen gilt es dabei im Bewusstsein zu behalten. So ist es mir als Gartenbaulehrer sehr wichtig, dass die Schüler über den Unterricht einen direkten Bezug zur Natur und zu den Problemen der industriellen Landwirtschaft bekommen. Unter anderem haben wir ein Projekt mit ProSpecieRara zur Samenvermehrung einiger alter Kulturpflanzen (Bohnen, Tomaten & Mais) in den Unterricht integriert. Wie man als Lehrer diese Themen in der Fremdsprache vermittelt, damit sie dann auch verstanden und verinnerlicht werden, wird sich in der weiteren Entwicklung des Projektes zeigen.

BEWEGLICH SEIN UND BLEIBEN

Abschliessend möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass es mir vor allem wichtig scheint, die Motivation der Schüler für die Fremdsprache auf hohem Niveau zu halten. Dazu gehört neben dem oben beschriebenen Bereitstellen von strukturiertem Stoff und künstlerisch-lebendigem Unterrichten, dass man es als Lehrer schafft, bei den Schülern ein positives Gefühl der Sprache gegenüber hervorzurufen.

Motivation kommt von Bewegungen. Die Schüler sind auf jeden Fall jung und beweglich, sie machen gerne jedes Abenteuer mit. Wir Lehrer müssen es auch bleiben, um einen Unterricht bieten zu können, der bewegt und somit motiviert. Dafür braucht es sowohl regelmässigen Austausch, regelmässige Waldorf-Fortbildungen, aber auch Kontakt zu pädagogischen Hochschulen.

Und wenn wir in der Unterstufe weiterhin früh mit dem Fremdsprachenunterricht anfangen, dann müssen wir dies als Schulgemeinschaft auch wirklich unterstützen: Die nötige Stundenanzahl zur Verfügung stellen, die Lehrkräfte ständig fortbilden und von diesen schon in den ersten drei Klassen einen wirklichen Lernfortschritt ihrer SchülerInnen einfordern.

¹ <http://bildung-z.ch/volksschule/fremdsprachenevaluaton-2016>

² Nicolai Petersen, Der summende Baum – Materialien für den mündlichen Deutschunterricht, Bochum 2013

Langues

La méthode EMILE fait son chemin dans la région

Le principe d'inclure des langues étrangères dans l'enseignement de matières séduit des établissements. Exemple avec l'Ecole Steiner, à Genève

Der Rechen, der Regenwurm ou das Gras, voilà autant de mots que les élèves de l'Ecole Steiner de Genève ont appris récemment. Pourtant, ils ne figurent pas dans leur manuel d'allemand. C'est dans le potager qui jouxte le bâtiment scolaire que les écoliers ont découvert comment l'on nomme un râteau, un verre de terre ou l'herbe dans la langue de Goethe. Ceci grâce à la méthode EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère), également connue sous l'acronyme CLIL. «Nous avons commencé à utiliser cette technique il y a une année, indique Nikolai Höfer, professeur d'allemand et de jardinage dans l'institution privée. A ce stade, il est difficile de dire si les élèves apprennent plus vite la langue. Mais ce qui est certain, c'est qu'ils découvrent ainsi le côté pratique de celle-ci. Ils réalisent qu'elle peut être concrètement utile.»

Tous les élèves de la 8e primaire à la 10e suivent des cours de jardinage en allemand en été et de travail sur bois en hiver. Pour l'instant, seuls ces deux enseignements sont donnés en langue étrangère. D'autres pourraient suivre à Genève ainsi que dans d'autres Ecoles Steiner de Suisse où la réflexion est en cours.

Si tous les spécialistes interrogés louent cette méthode qui permettrait non seulement d'améliorer les compétences dans la langue, mais également dans la matière enseignée, rares sont les institutions publiques à se lancer dans l'aventure.

«Ce type d'enseignement est très développé au secondaire II, dans les institutions bilingues ainsi qu'au préscolaire, explique Daniel Elmiger, maître d'enseignement et de recherche à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève. A l'école primaire et au secondaire I, c'est en revanche beau-



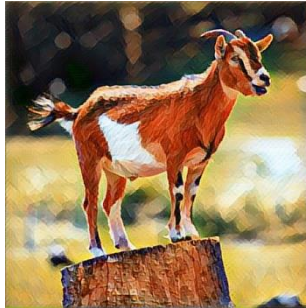
C'est dans le potager qui jouxte le bâtiment de l'Ecole Steiner que les écoliers de l'établissement ont découvert comment l'on nomme un râteau, un verre de terre ou l'herbe en allemand. NIKOLAI HÖFER

coup plus rare». Il ajoute qu'à ce stade, seuls les cantons bilingues et Neuchâtel se sont réellement lancés dans ce type d'enseignement. Et de regretter «qu'il n'y ait pas une réelle volonté politique d'avancer dans ce domaine au niveau suisse, car c'est un peu la voie royale pour apprendre une langue».

Alors, à quand des cours de gymnastique en anglais ou la couture en allemand? Dans le canton de Vaud, la Haute Ecole pédagogique (HEP) a intégré cette méthode dans son programme de formation des enseignants depuis plusieurs années. «En théorie, nous pourrions l'appliquer dans n'importe quelle école si un enseignant en a les compétences et l'envie, le problème c'est que trop souvent, on assimile cette pratique à un cursus bilingue complet, ce qui rend la tâche plus compliquée», conclut Claudia Bartholemy, chargée d'enseignement et spécialiste EMILE à la HEP. Caroline Zumbach

Ferien in den Bergen in Österreich²⁸

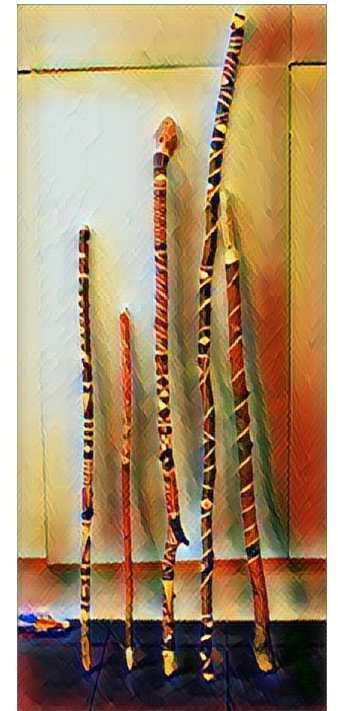
In den Sommerferien ist Johann in Österreich. Die grosse Schwester Julia, der kleine Bruder Franz, die Eltern und Johann gehen in den Bergen wandern. Sie sind in den Alpen. Sie wohnen auf einem kleinen Bauernhof bei einem alten Bauern. Der Bauer hat zwölf Ziegen und am Abend gibt es Ziegenmilch.



Johann ist jeden Tag auf dem Bauernhof. Mit seinem Taschenmesser schnitzt er sich einen Wanderstock. Der Stock ist aus Haselnuss. Der Bauer zeigt Johann, wie man Formen schnitzt: Linien, Kreuze, Spiralen, Buchstaben... Johann lernt schnell. Nur am ersten Tag schneidet sich Johann in den Finger! *Auuh!!!* Aber es ist nicht schlimm...

Johann lernt jeden Tag ein bisschen besser schnitzen: Mit der linken Hand muss man den Stock gut halten, mit der rechten Hand muss man schnitzen. Aber Achtung: Man darf sich nicht in den Daumen schneiden! Johann macht jeden Tag einen neuen Wanderstock.

Am Abend singt Johann zusammen mit dem Bauern Lieder aus den Bergen: "*Auf*



²⁸ Die hier vorgestellten Kapitel wurden von mir geschrieben. Sie lehnen sich in der Auswahl der Figuren etc. an die Lektüre von Peter Oram "Das sind wir!" (2003) an.

den Bergen ist es lustig". Der Bauer spielt Akkordeon. Johann singt ein lustiges Lied *"Von den blauen Bergen kommen wir"*.

Der Bauer zeigt Johann auch, wie man eine kleine Flöte aus Eschenholz schnitzt. Die Flöte ist super! Der Bauer kann sehr gute Flöten machen. Johanns Flöte ist nicht so gut.

In den Ferien wollen die Eltern von Johann nur jeden zweiten Tag auf einen Berg gehen. Am Montag auf die Hochwand, am Mittwoch auf die Griesspitze, am Freitag auf den Weissstein. Johann möchte jeden Tag auf einen Berg gehen. Er hat viel Spass. Und er hat auch viele gute Wanderstöcke.

Am Dienstag geht Johann alleine auf einen kleinen Berg



hinter dem Bauernhof: Er geht auf die Alpspitze. Er nimmt seinen Rucksack, seine



Wasserflasche, sein Taschenmesser und ein bisschen Essen mit. Und er nimmt seinen Wanderstock mit. Und seine Mutter gibt ihm ihr Handy: *"Wenn du ein Problem hast, dann kannst du uns anrufen!"* *"Ja, ja..."*, sagt Johann, *"ich bin doch schon bald 13 Jahre alt, ich habe kein Problem!"*

Johann geht um 8 Uhr los. Er wandert 2 Stunden. Er will nicht auf dem Weg gehen, er geht ganz gerade den Berg hoch, so geht es schneller. Aber es ist sehr warm. Um 10 Uhr macht er eine kleine Pause und legt den Rucksack ins Gras. Im Rucksack ist auch das Handy.

Plötzlich hört er ein Tier rufen: *"Mähhh, mähhh!"* Was war das? Johann sucht. Es ist eine Ziege! Sie ist ganz weit unten in einem tiefen Loch. Johann will die Ziege retten. Er klettert in das Loch. Aber plötzlich rutscht er ab und fällt in das Loch! *Plumps...* Da liegt Johann neben der Ziege. Und er kommt nicht mehr heraus...



Johann sitzt im Loch. Er hat Hunger und Durst, aber das Essen und die Wasserflasche sind im Rucksack. *"Ich bin so dumm!"* sagt Johann.

Johann versucht aus dem Loch zu klettern. Aber es geht nicht, es ist zu steil. Er schaut sich in dem Loch um. Es gibt nur Steine, die Ziege und ein paar sehr kleine Eschenbäume. Er hat kein Telefon! Johann ruft seine Mutter nicht an... Aber immerhin hat er sein Taschenmesser in der Hosentasche.



Am Nachmittag hört Johann das Handy: "*Klingeling, klingeling...*" Das ist sicher seine Mutter! Aber er kann nicht antworten.

Ob seine Eltern ihn suchen werden? Am Abend ist Johann immer noch alleine mit der Ziege. Es ist ein bisschen kalt. Er setzt sich neben die Ziege, da ist es warm. Das Handy klingelt wieder: "*Klingeling, klingeling...*"

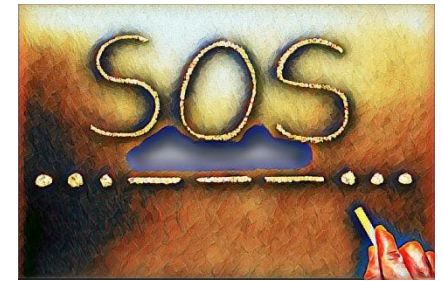
In der Nacht sieht Johann oben am Berg Menschen mit Taschenlampen. Ob sie ihn suchen? Aber sie kommen nicht zu seinem Loch. Wie dumm, dass er nicht auf dem Weg geblieben ist!



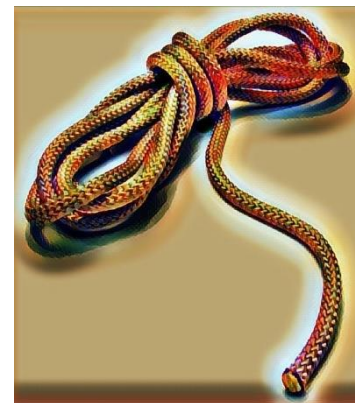
Am nächsten Morgen hat Johann plötzlich eine gute Idee! Vom Bauern hat er gelernt Flöten zu schnitzen: Hier im Loch gibt es Eschen und

er hat sein Taschenmesser! Ich baue eine Flöte! Sofort fängt Johann an. Aber sie funktioniert nicht gut, die Flöte ist zu leise. Dann baut er eine zweite Flöte, sie ist schon besser, aber nicht sehr laut. Die dritte Flöte ist sehr gut! Sie ist sehr laut!

Johann spielt das SOS-Signal. Er spielte immer *kurz, kurz, kurz – lang, lang, lang – kurz, kurz, kurz*. Nach 10 Minuten tun ihm die Ohren weh! Mit dem Taschenmesser schneidet er sich ein Stück T-Shirt ab, steckt es in die Ohren und spielt weiter.



Nach 30 Minuten kommt plötzlich der Bauer! Er hat Johann gehört! Er hat ein Seil und hilft Johann und der Ziege aus dem Loch. Erst wird die Ziege aus dem Loch gezogen und dann Johann.



Die Eltern von Johann sind sehr glücklich. Und sie sind sehr stolz auf Johann: Super, dass du Flöten bauen kannst!

Johanns Familie

Johann hat eine sehr grosse Familie! Die Grosseltern von Johann hatten viele Kinder: Deshalb hat Johann viele Onkel und viele Tanten. Und die haben viele Kinder: Die Cousins und Cousinen von Johann!



Am Wochenende fährt Johann oft zu seinen Grosseltern – sie wohnen auf einem Hausboot. Sie haben kein Haus auf dem Land! Die Oma Karin ist sehr lustig. Sie macht immer lustige Sachen: Sie schläft auf einem Boot, sie fährt gerne Motorrad und sie isst fast nur Gemüse!

Alle Cousins und Cousinen von Johann kommen gerne zu der Oma! Einmal im Jahr gibt es ein grosses Fest auf dem

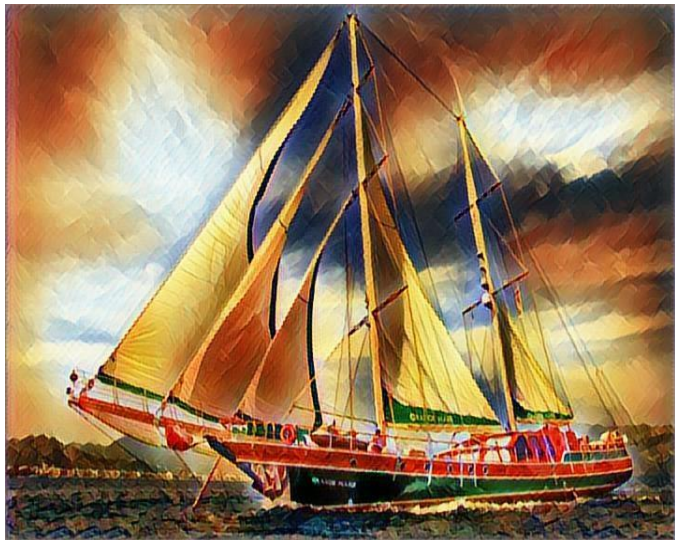
Hausboot. Das Hausboot ist ein altes Schiff, der Opa Klaus hat es neu gebaut, als er noch jung war. Das Schiff ist auf einem kleinen See. Es gibt zwei Stockwerke, also zwei Etagen. In der ersten Etage ist die Küche und das Schlafzimmer. In der zweiten Etage ist das Wohnzimmer. Im Sommer kann man vom Wohnzimmer ins Wasser springen! Johann hat dort immer viele Abenteuer. Er ist sehr gerne bei seinen Grosseltern.

Und es gibt immer gutes Essen! Obwohl Johann Gemüse nicht so gerne mag, isst er es bei seiner Oma ohne Probleme... Aber es gibt auch immer sehr leckeren Nachtisch: Schokoladenkuchen, Pflaumenkuchen, Erdbeerkuchen.

An Land hat die Oma einen grossen Hühnerstall, einen grossen Gemüsegarten und grosse Bäume zum Klettern. Auf einer grossen Linde hat Johann mit seinem Cousin Michael ein Baumhaus gebaut. Sie haben viele Bretter gesägt und auf dem Baum zusammengenagelt. Im Sommer kann man im Baumhaus schlafen.



Johann und sein Cousin Michael sind im Sommer oft viele Tage oben in der Linde auf dem Baumhaus und spielen dort. Oft schlafen sie im Baumhaus. Sie haben viel Spass zusammen. Sie gehen auch auf dem See angeln, sie springen vom Hausboot ins Wasser und schwimmen unter das Boot, sie holen die Eier aus dem Hühnerstall und sie essen natürlich Omas Kuchen mit Schokolade (und sie essen viel Gemüse ;-).

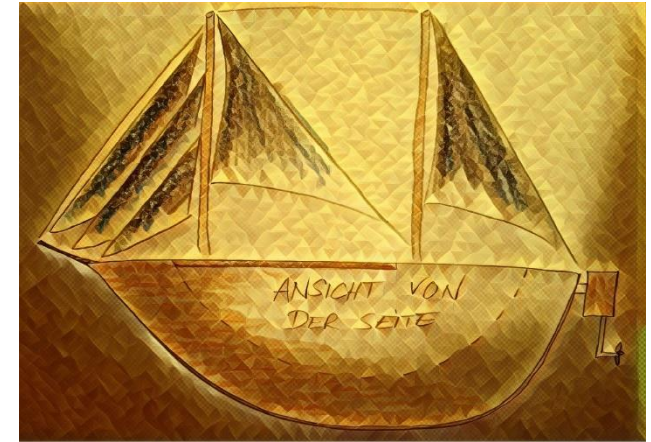


Am Abend sitzen sie neben der Oma und dem Opa und zeichnen Pläne auf Papier.

Johann zeichnet sehr gerne. Wenn er gross ist, will er Architekt werden. Er will sich ein grosses Segelboot bauen. Der Plan ist sehr genau: Es gibt eine Ansicht von oben, eine Ansicht von der Seite und eine Ansicht von vorne. Das Segelboot hat zwei Masten und fünf Segel. Auf dem Schiff gibt es eine Kajüte mit einer sehr kleinen Küche, ein kleines Schlafzimmer und einen grossen Motor. Wenn Johann gross ist, will er mit seinem Segelboot über das Mittelmeer fahren. Das Segelboot heisst *Silberpfeil*, es ist sehr schnell.

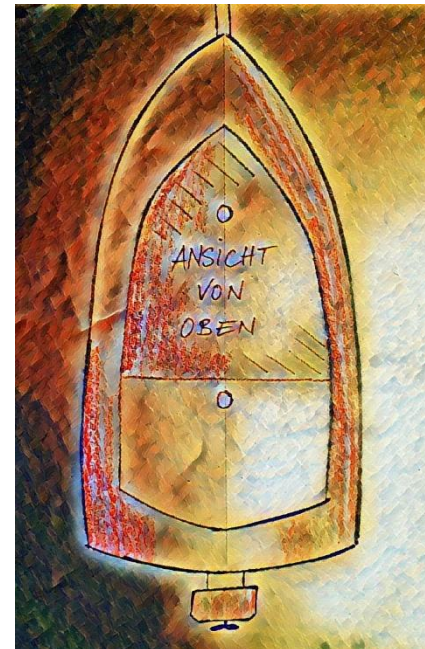
Michael zeichnet einen Plan von seinem Traumhaus.

Michael wohnt auch im 4. Stock, wie Johann. Aber er wohnt nicht in Nürnberg, sondern er wohnt in



München. Er wohnt mitten im Stadtzentrum. Er würde aber lieber auf dem Land wohnen. Sein Traumhaus hat einen

grossen Garten. Ein bisschen so wie seine Grosseltern, nur nicht auf dem Wasser. In seinem Plan zeichnet er ein Haus mit drei Etagen. Es gibt sehr viele Zimmer und es gibt einen grossen Garten mit einem kleinen Gartenhaus. Michaels Zimmer ist im 2. Stock.



Im Mai ist das grosse Familienfest bei Oma und Opa: Alle Verwandten kommen. Sie schlafen auf dem Hausboot, in Zelten oder im Hotel. Michael und Johann schlafen alleine auf dem Baumhaus. Sie haben keine Angst. Am Abend, als es dunkel wird, hören Johann und Michael viele Geräusche. Dann hören sie sogar Stimmen: "Wo bist du? Ah! Hab ich dich, du Räuber!" "Ich schneide dir den Kopf ab!" "Pffff – Boing – Klirrrrrr" "Aua!" "Ja, renn du nur weg!" "Wir kriegen dich morgen früh!!!" "Auh mein Kopf!" ...

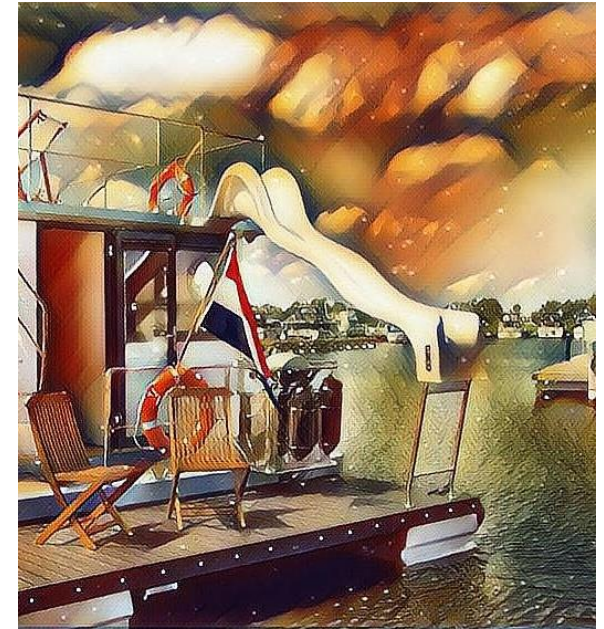
Dann wird es wieder ruhig. Johann und Michael haben sehr grosse Angst. Räuber und Mörder im Garten! Aber sie trauen sich nicht vom Baumhaus herunter. Um 3 Uhr morgens schlafen sie endlich ein...

Am nächsten Tag ist das grosse Fest. Aber Onkel Martin hat ein blaues Auge und Opa humpelt auf einem Bein... Michael und Johann erzählen gleich: "Heute Nacht waren Räuber und Mörder im Garten! Sie haben direkt unter dem Baumhaus gekämpft! Wir hatten so grosse Angst!!!" Der Onkel und Opa müssen lachen! Sie



erzählen: "Räuber? Nein, das waren wir! Wir wollten ein Huhn fangen und es heute für das Fest braten. Aber die Hühner waren zu schnell. Onkel Michael hat einen Ast vom Baum ins Auge bekommen und Opa ist in ein kleines Loch gefallen!" Johann fragt: "Und wo ist das Huhn?" "Das Huhn ist weggelaufen!"

Johann fragt weiter: "Warum wolltet ihr denn das Huhn in der Nacht fangen?" "Damit es Oma nicht merkt und damit das Huhn keine Angst bekommt!"



Jetzt gibt es zum Fest wieder nur Gemüse: Gemüsepizza, Gemüselasagne, Gemüsekuchen, Ratatouille, Tofu, Salat...

Aber die ganze Familie hat viel Spass und alle lachen viel! Am Nachmittag springen alle in den See und schwimmen. Es gibt sogar eine Rutschbahn direkt vom Hausboot in den See!

8. Est-ce qu'il y a eu des moments où tu avais peur de ne pas avoir compris les consignes et donc de ne pas pouvoir faire le travail?

oui

non

je ne sais pas

9. Essaie de décrire avec tes propres mots en quoi ce mode d'enseignement pourrait être bénéfique pour toi (ou pas) ?

10. Est-ce que tu te souviens des mots suivants ? Arrives-tu à les traduire en français ?

das Messer

der Wanderstock

das Schiff/das Boot

die Werkbank

das Hohleisen

Ich säge das Holz.

Ich schnitze ein Boot.

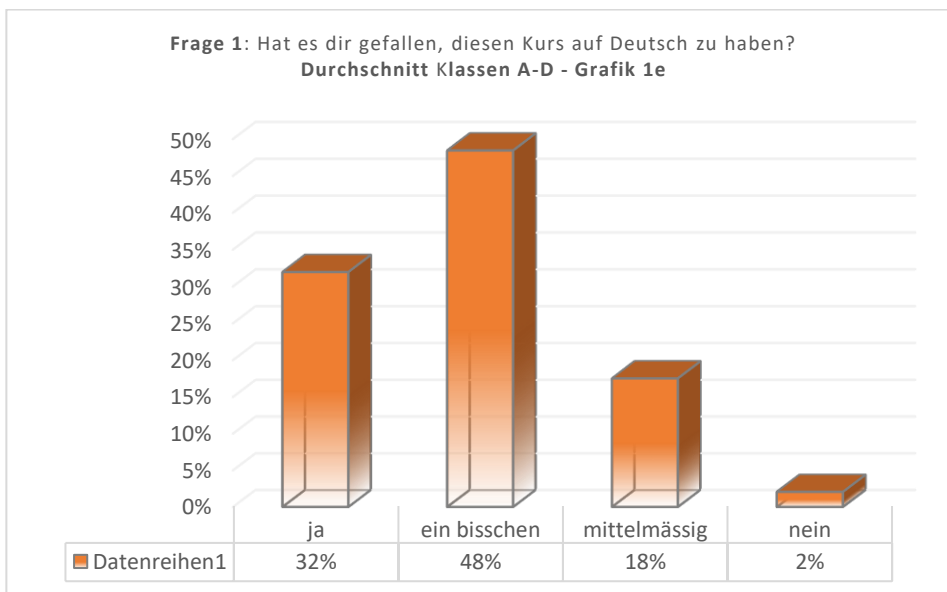
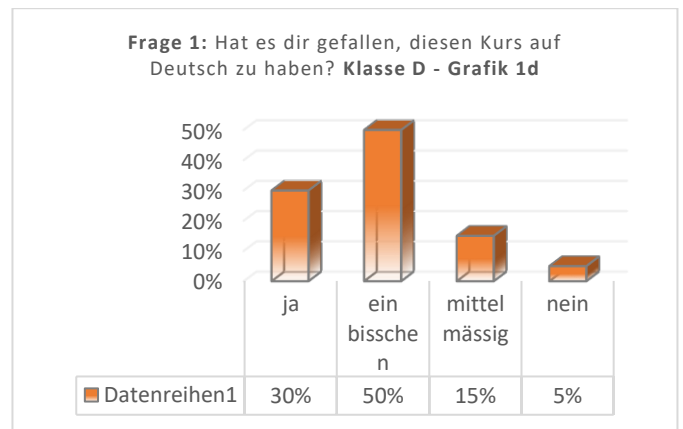
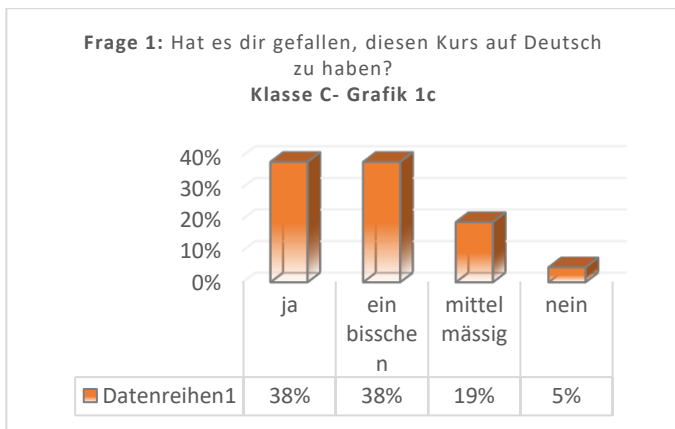
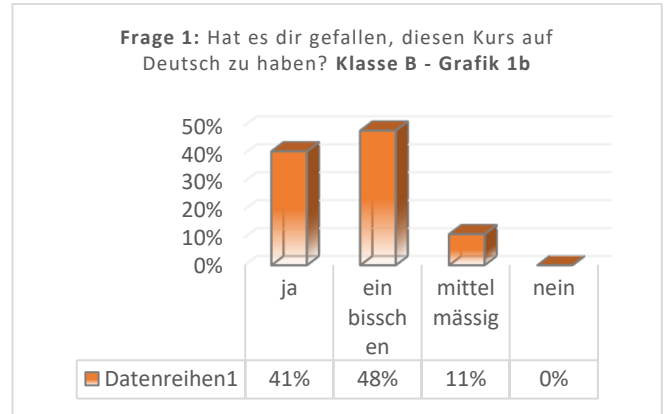
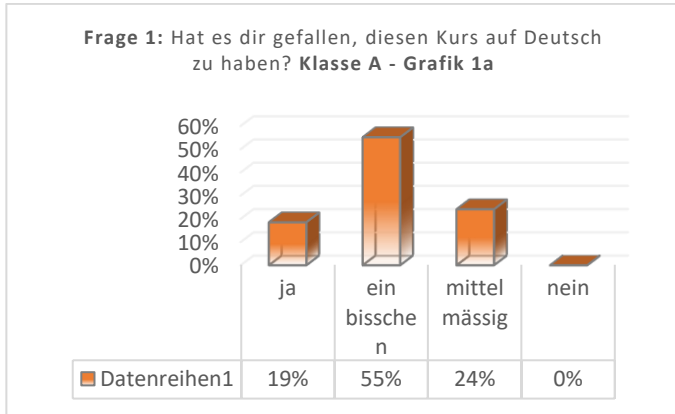
Te souviens-tu d'autres mots allemands utilisés en cours de bois. Si oui, lesquels?

11. Quel(s) conseil(s) d'amélioration pourrais-tu donner à ton professeur pour l'enseignement du cours de bois en **allemand** ?

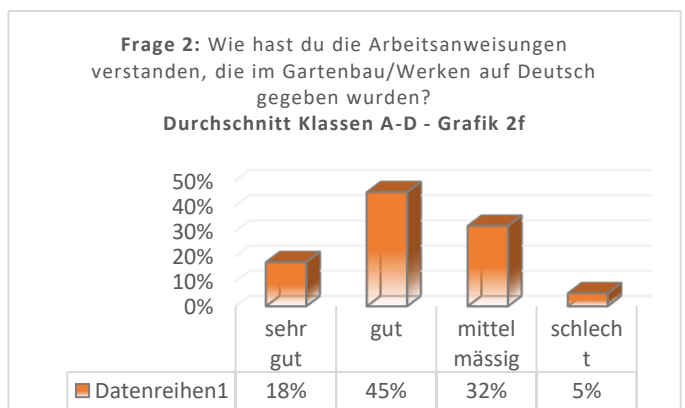
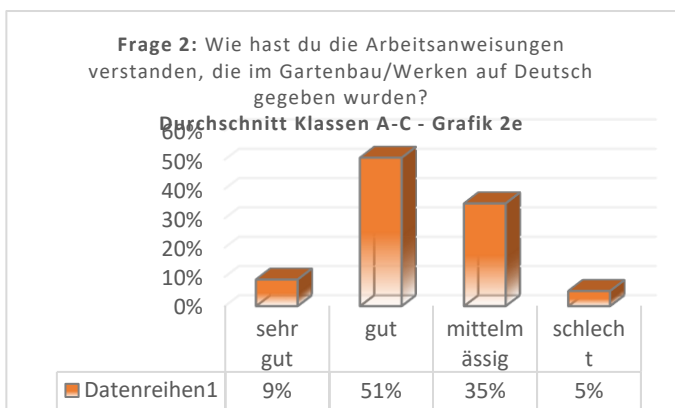
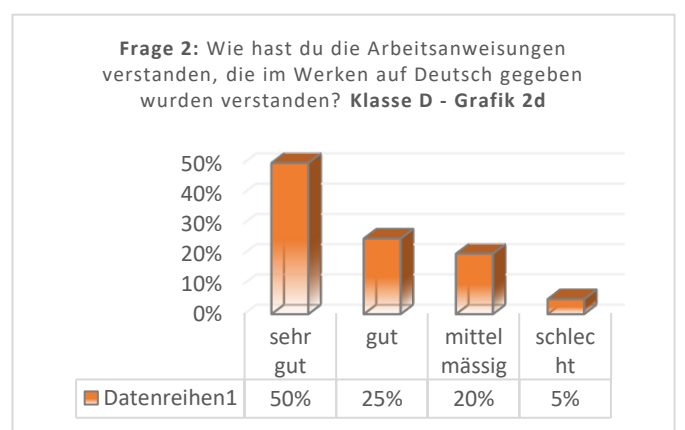
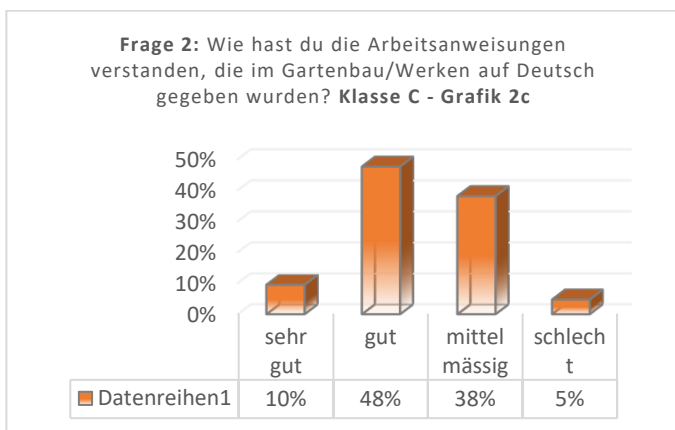
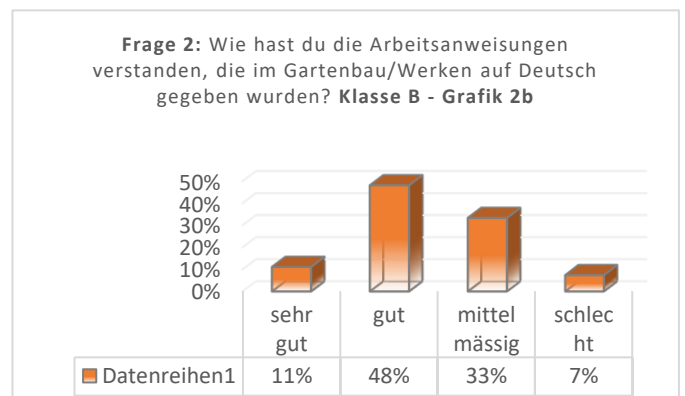
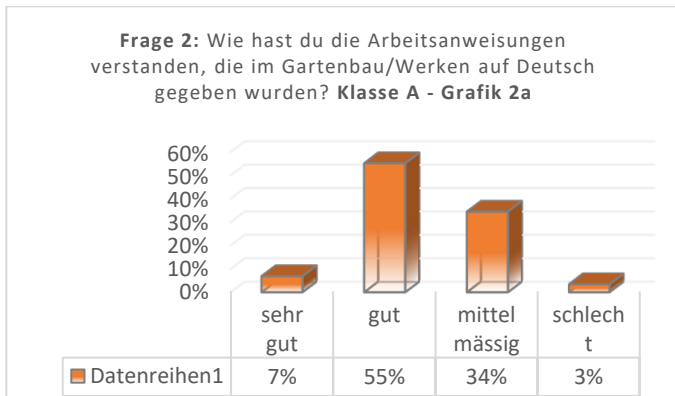
-Merci pour ta précieuse collaboration-

4.15 Schülerantworten Fragebogen Fragen 1-8

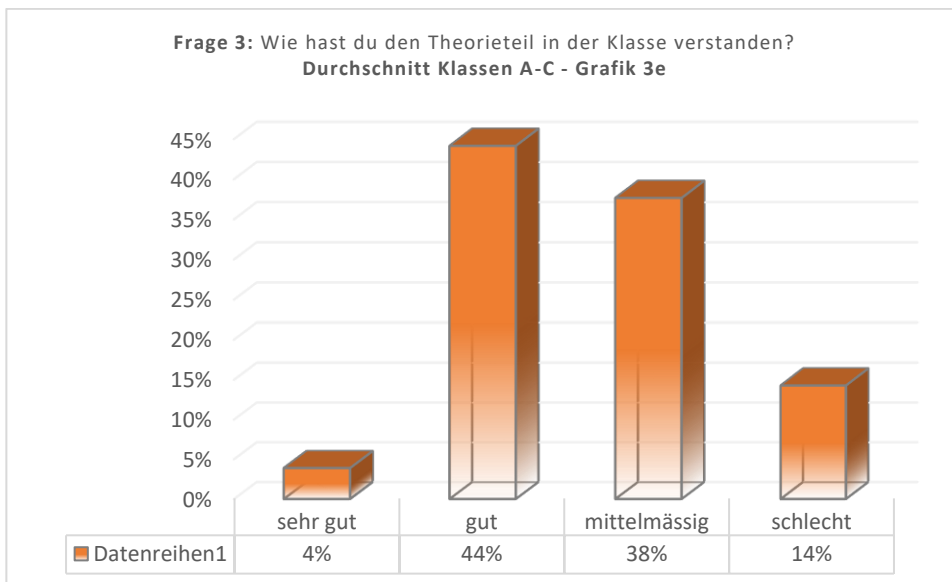
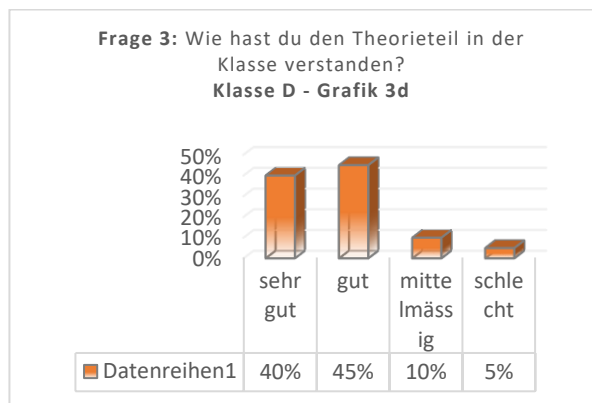
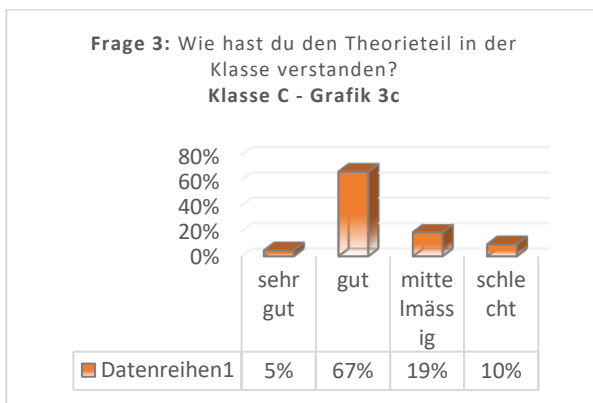
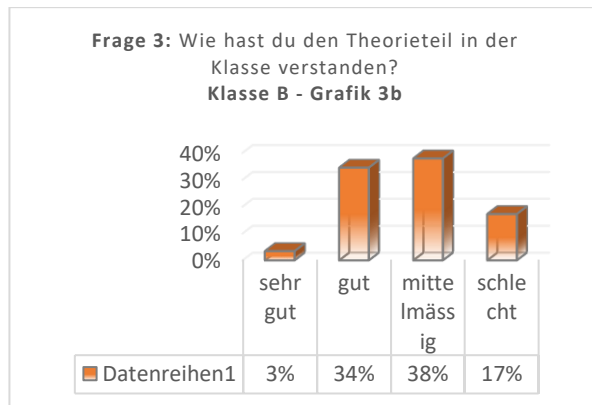
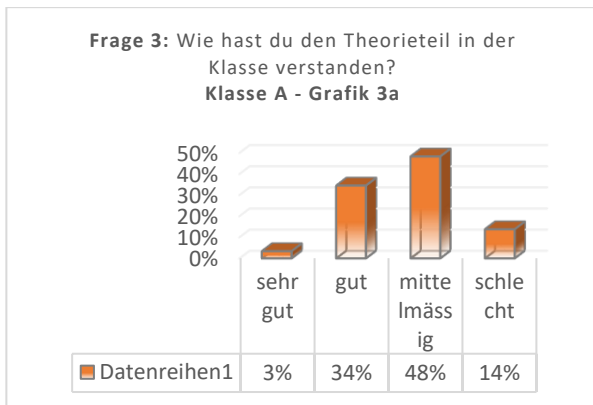
4.15.1 Frage 1: Hat es dir gefallen, diesen Kurs auf Deutsch zu haben?



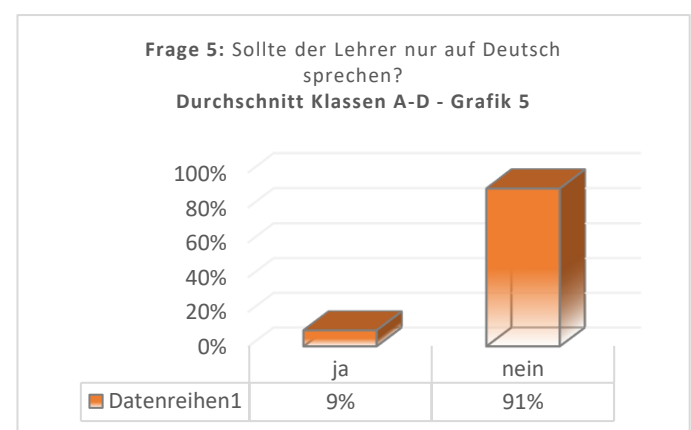
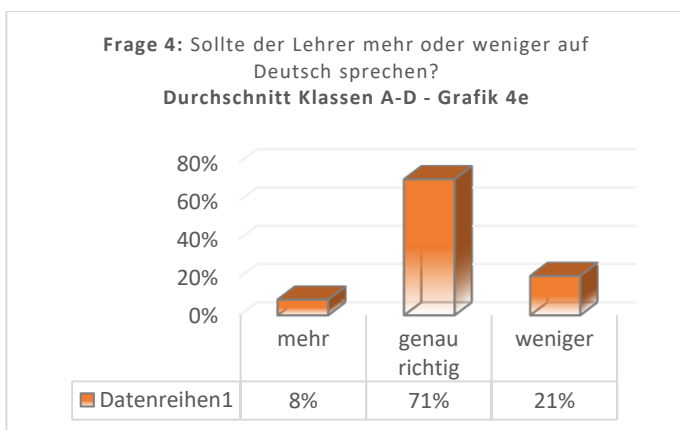
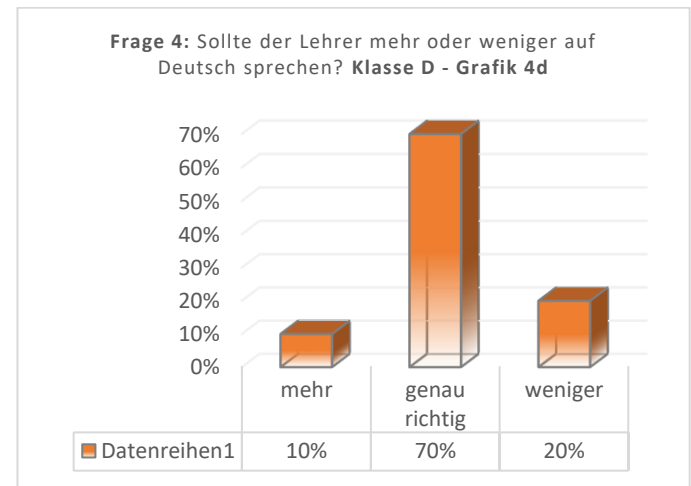
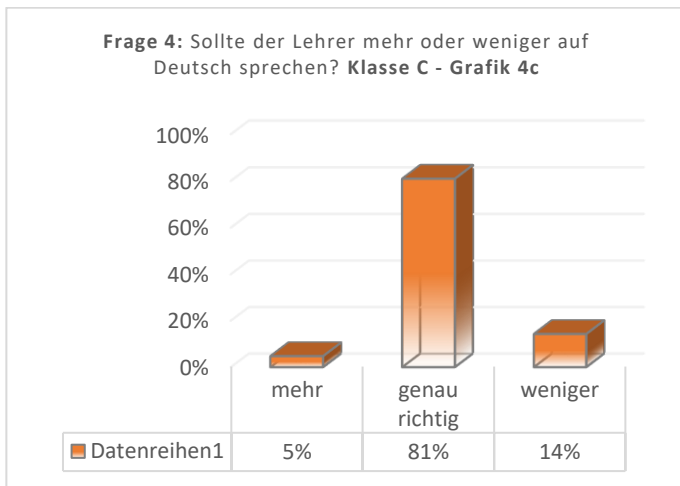
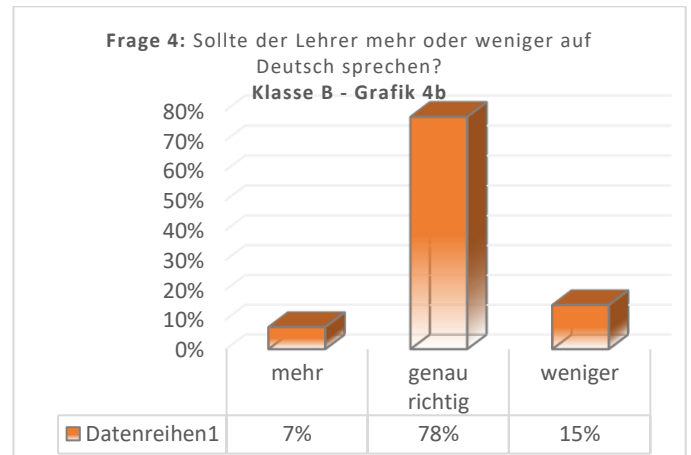
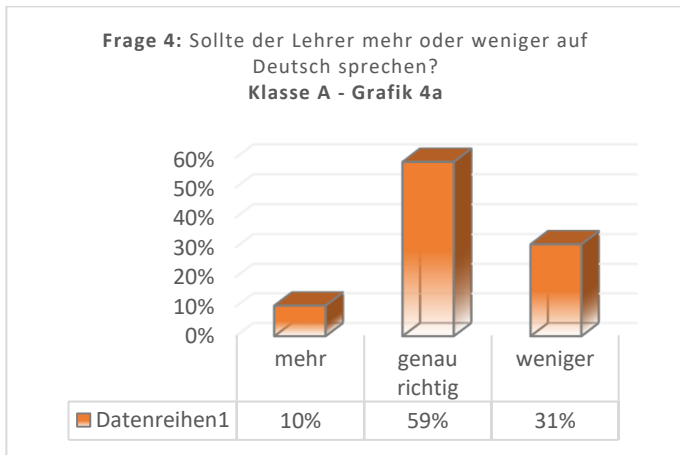
4.15.2 Frage 2: Wie hast du die Arbeitsanweisungen verstanden, die im Garten/Werken auf Deutsch gegeben wurden verstanden?



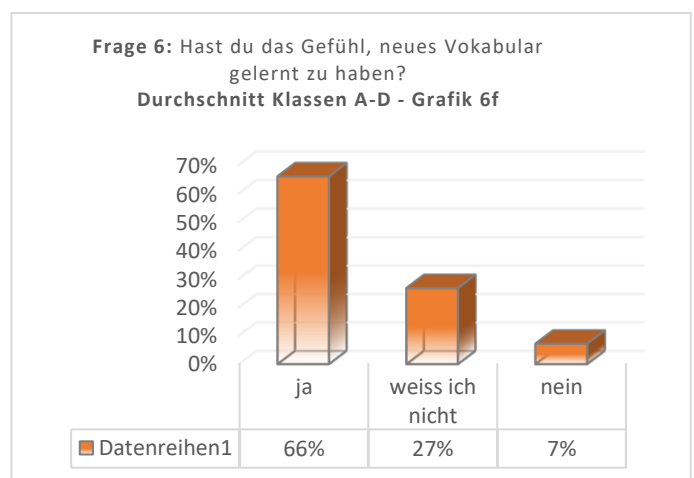
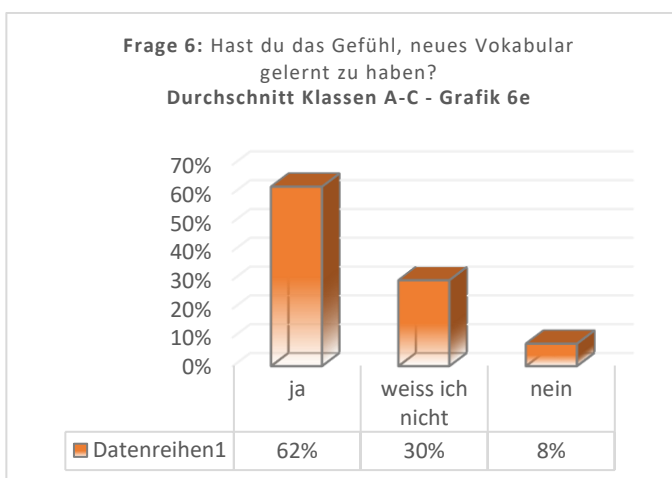
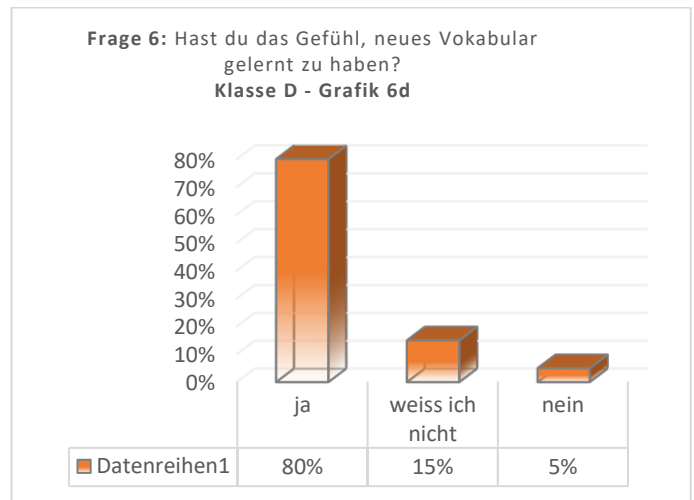
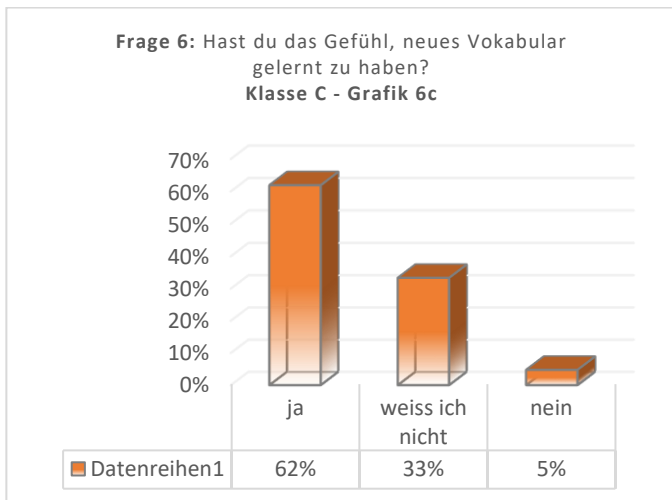
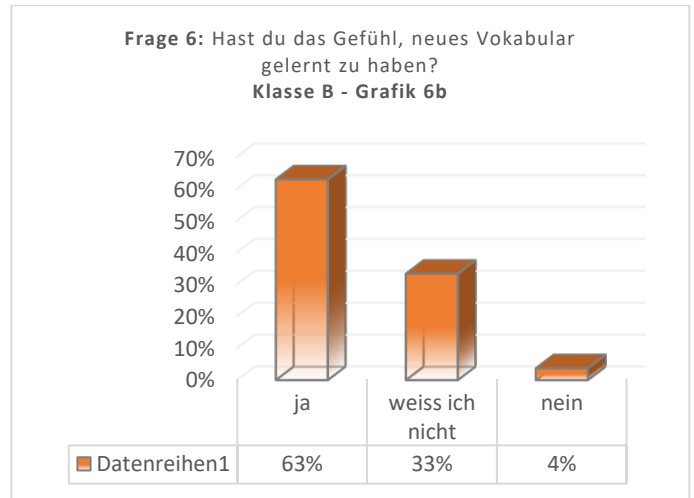
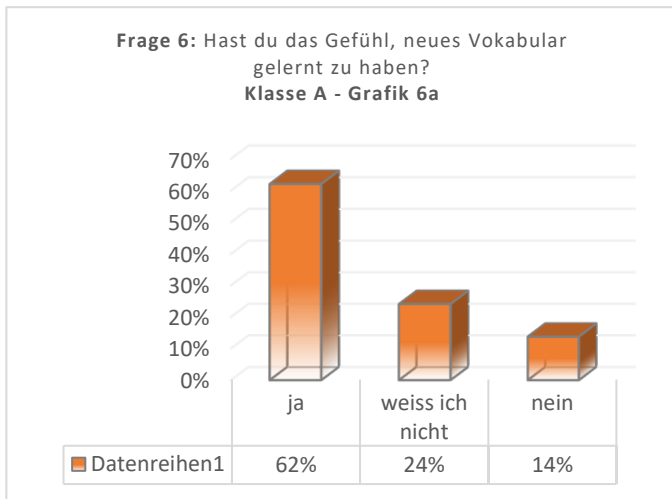
4.15.3 Frage 3: Wie hast du den Theorieteil in der Klasse verstanden?



4.15.4 Frage 4 und 5: Sollte der Lehrer *mehr* oder *weniger* auf Deutsch sprechen? Sollte der Lehrer nur auf Deutsch sprechen?



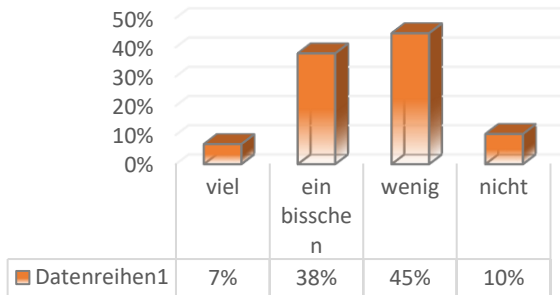
4.15.5 Frage 6: Hast du das Gefühl, neues Vokabular gelernt zu haben?



4.15.6 Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

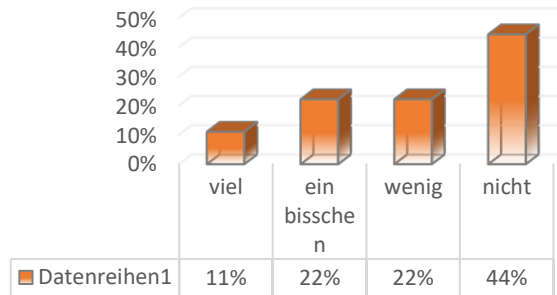
Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Klasse A - Grafik 7a



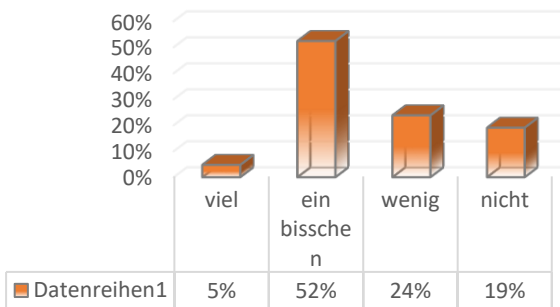
Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Klasse B - Grafik 7b



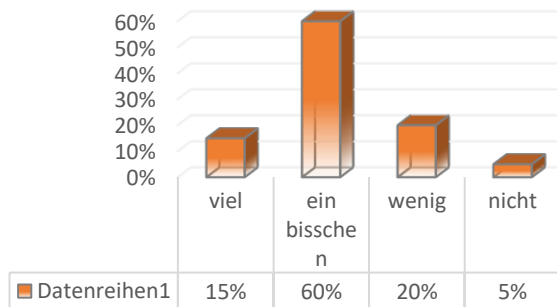
Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Klasse C - Grafik 7c



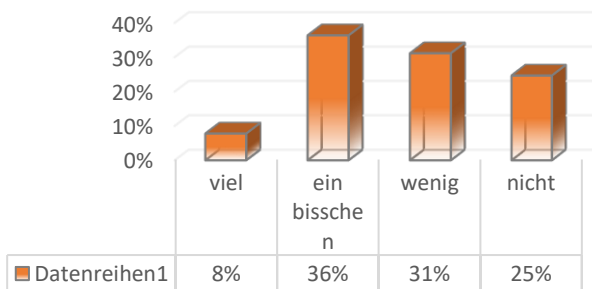
Frage 7: Hat die Tatsache, dass Werken in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Klasse D - Grafik 7d



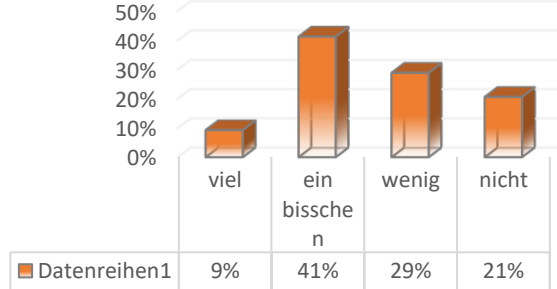
Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Durchschnitt Klassen A-C - Grafik 7e



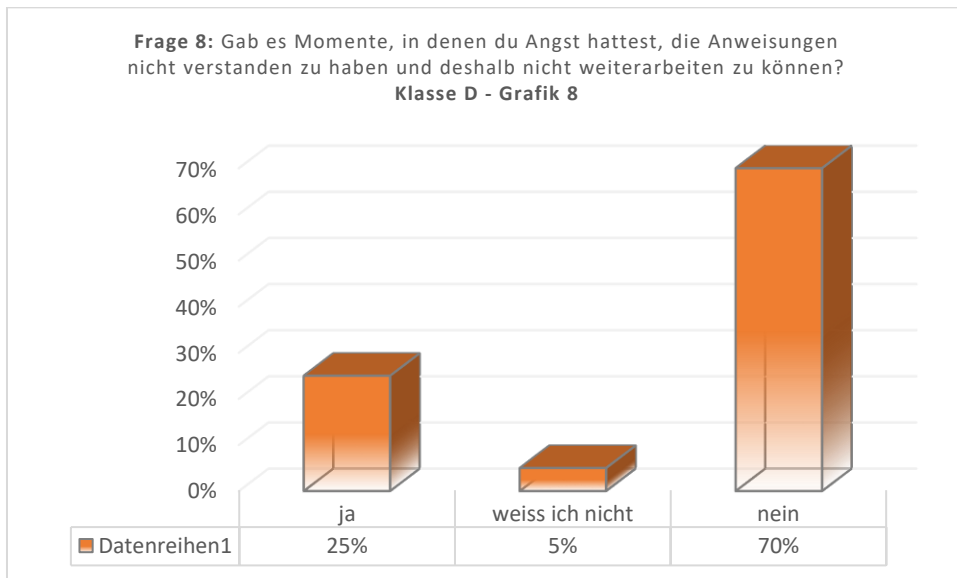
Frage 7: Hat die Tatsache, dass Gartenbau in Deutsch stattgefunden hat, dich für deinen regulären Deutschunterricht motiviert?

Durchschnitt Klassen A-D - Grafik 7f



4.15.7 Frage 8: Gab es Momente, in denen du Angst hattest, die Anweisungen nicht verstanden zu haben und deshalb nicht weiterarbeiten zu können?

Diese Frage wurde nur an die Klasse D gestellt.



4.16 Schülerantworten Fragebogen Fragen 9 und 11

Es handelt sich im Folgenden um die Antworten der Schüler der Klassen A - D auf die Frage 9 "Versuche zu beschreiben, wie diese Art und Weise zu unterrichten für dich förderlich (oder auch nicht) ist?" und die Frage 11 "Welche Ratschläge könntest du deinem Lehrer für das Unterrichten von Werken bzw. Gartenbau auf Deutsch geben". Die Fragebögen wurden in den Klasse A und B im Sommer 2017 und in den Klassen C und D im Herbst 2017 ausgefüllt. Inhaltlich gleiche und sehr ähnliche Antworten wurden nur einmal transkribiert. Die Anmerkungen und Ergänzungen in eckigen [Klammern] wurden von mir eingefügt.

4.16.1 Klasse A

Jahrgang 2002/03. Diese Klasse hatte nur für die letzten 1 ½ Jahre den Gartenbauunterricht auf Deutsch.

Ambre "Nous n'avons pas commencé les cours de jardinage de le début en allemand et c'est dommage." *"Es ist schade, dass wir den Gartenbauunterricht nicht von Anfang an [ab der 6. Klasse] auf Deutsch hatten."*

Liane "Je pense que le fait d'avoir les cours en allemand est une bonne chose car ça force à plus réfléchir; Expliquer avec des mots plus simples pour que ce soit plus facile à comprendre." *"Ich denke, dass es eine gute Sache ist, den [Gartenbau-]Unterricht auf Deutsch zu haben, es regt zum Nachdenken an; Man könnte es mit einfacheren Worten erklären, damit es leichter zu verstehen ist."*

Christine "Je trouve que c'est une bonne idée, puis en apprend deux matières en même temps. Ça nous met aussi beaucoup plus l'allemand à l'oreille." *"Ich denke, dass es eine gute Sache ist, da man zwei Fächer auf einmal lernt. Wir bekommen die deutsche Sprache so auch besser ins Ohr."*

Igor "Moins de théorie et plus de travail physique dehors!" *"Weniger Theorie und mehr praktische Arbeit draussen!"*

Barbara "Côté très bien: ça nous exerce à écouter en allemand, côté moins drôle: il faut essayer de tout comprendre; Traduire un peu plus l'allemand." *"Sehr gute Seite: Wir üben Deutsch zu verstehen, weniger gute Seite: Man muss versuchen alles zu verstehen; Etwas mehr auf Deutsch übersetzen."*

Evelyne "Ça nous fait faire plus d'allemand, car je trouve qu'on n'avance pas beaucoup avec les cours d'allemand normaux; Redire plus souvent en Français, ce qu'y était dit en Allemand." *"Wir haben dadurch mehr Deutsch geübt, [das ist gut], denn ich finde, dass wir in den normalen Deutschstunden nicht gut vorwärts kommen; Öfters auf Französisch wiederholen, was gerade auf Deutsch gesagt wurde."*

Anna "C'est satisfaisant de voir qu'on comprend et qu'on arrive à utiliser l'allemand pour jardiner. Faudrait parler que en allemand!" *"Es ist befriedigend zu sehen, dass wir es schaffen Deutsch zu nutzen, um zu gärtnern. Man sollte nur Deutsch sprechen!"*

Néo "Ça rassure de pouvoir comprendre la langue et de pouvoir l'employer." *"Es stimmt zuversichtlich zu sehen, dass man die Sprache versteht und dass man sie anwenden kann."*

Lisbeth "Si je vais faire un échange en Allemagne cela pourrait m'être utile; Ça nous est utile, même si des fois je ne comprends pas grand-chose." *"Es wird für mich nützlich sein, wenn ich einen Austausch nach Deutschland mache; Es ist für uns nützlich, auch wenn ich manchmal nicht viel verstehe."*

Maïke "Ça m'aide à me faire l'oreille dans cette langue." *"Es hilft mir mein Gehör an diese Sprache zu gewöhnen."*

Julia "Je pense que le matin quand on est dans la classe il faudrait plus parler en français, mais dans le jardin c'est très bien de parler en allemand." *"Ich denke, dass man am Morgen, wenn wir in der Klasse sind, mehr auf Französisch sprechen sollte, aber im Garten ist es sehr gut auf Deutsch zu sprechen."*

Mathilde "Ça nous fait avancer en allemand sans forcément nous en rendre compte et sans devoir faire des exercices ennuyants." *"Wir werden so besser in Deutsch ohne uns darüber bewusst zu werden und ohne langweilige Übungen machen zu müssen."*

Marco "Je n'ai souvent pas compris les consignes donné par le professeur en allemand." *"Oft habe ich die Anweisungen des Lehrers, die auf Deutsch gegeben wurden, nicht verstanden."*

Claire "Parler en allemand est un plus. En cours d'allemand nous apprenons la grammaire... C'est parfois bien d'apprendre l'allemand avec des choses plus sympathiques." *"Deutsch sprechen zu"*

können ist ein Plus. In den [regulären] Deutschstunden lernen wir Grammatik... Es ist gut ab und zu Deutsch mit sympathischeren Dingen zu lernen."

Nuria "Ça permet de s'habituer à la langue allemande sans être assis en cours." *"Es ermöglicht sich an die deutsche Sprache zu gewöhnen, ohne im Unterricht sitzen zu müssen."*

Sara " Apprendre deux choses en même temps sans s'en rendre compte." *"Zwei Sachen auf einmal lernen, ohne es zu merken."*

Margot "J'apprends plus vite l'allemand, parce que nous faisons de la pratique. Plus vite que dans les cours ordinaires en tout cas. Et ça m'aide à avancer dans la construction des phrases." *"Ich lerne so schneller Deutsch, da wir gleichzeitig etwas Praktisches tun. Zumindest schneller als in den regulären Stunden. Und es hilft mir in der Konstruktion von ganzen Sätzen."*

4.16.2 Klasse B

Jahrgang 2003/04. Diese Klasse hat für die gesamte Gartenbauunterrichtszeit den Unterricht in Deutsch (noch bis Juni 2018). Zusätzlich fand der Werkunterricht ein Jahr lang auf Deutsch statt.

Noémie "Moi j'ai trouvé super bien d'apprendre l'allemand en bois et en jardinage. Plus je parle et entends l'allemand, plus vite je vais l'apprendre." *"Ich fand es super gut Deutsch im Werken und Gartenbau zu lernen. Je mehr ich Deutsch spreche und höre, desto schneller werde ich es lernen."*

Eléonore "Je trouve que cet enseignement peut amener la facilité pour comprendre une langue." *"Ich finde, dass diese Form des Unterrichtens eine gewisse Leichtigkeit in das Verstehen einer Fremdsprache bringen kann."*

Karin "Je pense que c'est une bonne idée, parce que avant je n'aimais pas forcément l'allemand et maintenant je trouve ça bien." *"Ich denke, dass es eine gute Idee ist, vorher mochte ich Deutsch nicht besonders, jetzt finde ich es gut."*

Chloé "Je préfère quand vous parlez français, je comprends mieux." *"Ich bevorzuge es, wenn Sie Französisch sprechen, ich verstehe es besser."*

Kim "Je trouve ça bien, même si j'aurais préféré cet apprentissage avec l'anglais, une langue un peu plus parlée dans le monde; On pourrait expliquer plusieurs fois les mots en allemand après les avoir utilisés." *"Ich finde es gut, auch wenn ich es bevorzugt hätte diesen Unterricht in Englisch zu haben, da man es auf der Welt mehr spricht; Man könnte die [neuen] deutschen Wörter mehrmals erklären, bevor man sie benutzt."*

Norbert "Même si nous ne comprenons pas tout du premier coup, ça reste dans notre tête!" *"Auch wenn wir nicht alles sofort verstehen, bleibt es in unseren Köpfen."*

Lara "Je trouve bien comme ça: un peu en français et un peu en allemand." *"Ich finde es gut so: Ein bisschen Französisch, ein bisschen Deutsch."*

Carlos "Parlez plus en allemand!! ;-)" *"Sprechen Sie mehr Deutsch!! ;-)"*

Cédric "Je trouve que c'est bien car nous apprenons l'allemand d'une manière assez ludique." *"Ich finde das gut so, da wir auf ziemlich spielerische Weise Deutsch lernen."*

Danaé "De nous parler en allemand durant le cours nous met l'allemand plus familier. Et d'apprendre des choses qu'on utilise en allemand m'apporte beaucoup." *"Mit uns während der Stunde Deutsch zu sprechen macht, dass uns Deutsch vertrauter wird. Und Sachen zu lernen, die wir auf Deutsch benutzen, bringt mir viel."*

Johanna "Ça aide pour mieux comprendre l'allemand, mais se sont souvent des mots techniques qui ne servent pas beaucoup dans les cours d'allemand pendant la journée; Demander plus souvent si tout le monde a bien compris et éventuellement redire en français." *"Es hilft Deutsch besser zu verstehen, aber leider nützen die technischen Wörter nicht viel in den regulären Deutschstunden; Man sollte öfter fragen, ob alle Schüler alles gut verstanden haben und eventuell es noch einmal auf Französisch sagen."*

Milo "Je ne trouve pas ça super, car quand il explique les consignes en allemand je ne comprends pas bien et donc je fais mal le travail." *"Ich finde das nicht super, denn wenn er [der Lehrer] die Anweisungen erklärt, verstehe ich sie nicht und mache die Arbeit schlecht."*

Chiara "C'est bien, parce que ça nous fait entendre un autre accent et plus de vocabulaire. Ça ressemble aux premiers années de l'apprentissage de l'allemand dans les petites classes ou nous

avons entendu beaucoup de mot que nous n'avons pas compris." *"Das ist gut, da wir so eine andere Aussprache hören und auch mehr Vokabular. Es erinnert mich an die ersten Jahre des Deutschunterrichts, in denen wir in der Unterstufe sehr viele Wörter gehört haben, die wir nicht verstanden haben."*

Mirko "Pour moi c'est égal, mais je trouve quand même bien d'entendre une autre langue que le français." *"Mir ist das gleich, aber ich finde es schon gut eine andere Sprache als Französisch zu hören."*

Qamil "Les fiches m'ont fait travailler et traduire l'allemand tout seul, quelques fois ça m'a pris un moment pour comprendre, mais ça va, c'est bien." *"Die Arbeitsanweisungen haben mich viel nachdenken und alleine ins Deutsche übersetzen lassen, manchmal hat es eine Weile gedauert, um es zu verstehen, aber es geht schon, es ist gut so."*

Laura "On entend enfin un autre professeur parler en allemand, c'est bien!" *"Wir hören endlich mal einen anderen Lehrer Deutsch sprechen, das ist gut!"*

4.16.3 Klasse C

Jahrgang 2004/05. Diese Klasse hatte während der gesamten Gartenbauunterrichtszeit den Unterricht auf Deutsch (noch bis Juni 2019). Zusätzlich fand der Werkunterricht für 1 ½ Jahre in Deutsch statt.

Josephine "J'apprends aussi des nouveaux mots, même si je suis germanophone. Même plus que en cours d'allemand régulier. Mais on pourrait faire un cours sur trois en anglais." *"Ich lerne auch neue Wörter. Mehr sogar als in den regulären Deutschstunden. Aber man könnte alle drei Stunden den Unterricht in Englisch halten."*

Elisa "On pourrait changer de langue de temps en temps: Russe, anglais..." *"Man könnte von Zeit zu Zeit die Sprache ändern: Russisch, Englisch..."*

Kata "Moi je n'aime pas beaucoup les cours d'allemand, car c'est difficile, mais au jardin j'ai quand même compris." *"Ich mag die [regulären] Deutschstunden nicht sehr gerne, da es schwierig ist, aber im Garten habe ich es dennoch verstanden."*

Erna "Ça m'est égal, mais j'apprends plus de mots et c'est différent des autres cours. J'aime beaucoup le jardinage en tout cas; Des fois à la maison j'ai commencé maintenant à aussi parler légèrement en allemand pour m'amuser." *"Es ist mir egal, aber ich lerne mehr Wörter und es ist anders als in den anderen Stunden. Auf jeden Fall mag ich sehr gerne Gartenbau. Zu Hause habe ich jetzt angefangen auch ab und zu aus Spass Deutsch zu sprechen."*

Max "Travailler en allemand c'est bien, même si je mets plus de temps à comprendre et même si je ne vois pas vraiment pourquoi on le fait en allemand; Faire la partie théorique dehors, quand il fait beau! C'est dommage qu'on utilise quasiment pas ce qu'on a appris au cours de jardinage en cours d'allemand normal." *"Auf Deutsch zu arbeiten und zu lernen ist gut, auch wenn ich länger brauche, um zu verstehen und auch wenn ich nicht genau verstehe, warum wir es auf Deutsch machen. Wir sollten den Theorieteil draussen machen, wenn es schönes Wetter ist. Es ist schade, dass wir das im Gartenbau Gelernte fast überhaupt nicht im regulären Deutschunterricht verwenden."*

Tilio "Je trouve que c'est bien parce qu'on n'apprend pas beaucoup dans les cours d'allemand habituelles." *"Ich finde, dass es [Gartenbau auf Deutsch] gut ist, da wir in den regulären Deutschstunden nicht viel lernen."*

Thibo "Grâce au cours de bois et de jardinage j'arrive à suivre les cours d'allemand." *"Dank des Werk- und Gartenbauunterrichts [auf Deutsch] kann ich den regulären Deutschstunden folgen."*

Arno "Moi j'aime bien. Pour moi on peut continuer en allemand." *"Ich mag es gerne. Für mich persönlich können wir auf Deutsch weitermachen."*

Maria "Même si on ne comprend pas toujours tout, on comprend par la suite!" *"Auch wenn man nicht immer alles sofort versteht, man versteht es dann später doch!"*

Dunja "J'aime bien et c'est aussi marrant et c'est l'occasion de vraiment parler librement." *"Ich mag es gerne und es ist auch lustig und es ist eine Möglichkeit mal wirklich frei zu sprechen."*

Alfons "Moi, Alfons, je n'aime pas faire le jardinage en allemand, parce que je ne connais pas le voc. Je préférerais l'anglais, car je suis anglophone." *"Ich, Alfons, ich mache nicht gerne Gartenbau auf Deutsch, da ich das Vokabular nicht kenne. Ich würde Englisch bevorzugen, da ich englischsprachig bin."*

Julian "J'aime bien quand vous nous parlez en allemand." *"Ich mag es gerne, wenn Sie mit uns Deutsch sprechen."*

Berthold "Je crois que pour les moins forts en allemand c'est très utile. Vous pourriez parler encore plus en allemand." *"Ich denke, dass es für die in Deutsch schwächeren [Schüler] sehr nützlich ist. Sie könnten noch mehr Deutsch sprechen."*

Hugo "Super-Mega-Giga-Cool. Ça nous fait exercer une différente langue et ça change un peu des autres cours." *"Super-Mega-Giga-Cool. Wir praktizieren dadurch eine andere Sprache und es ist mal ein bisschen anders als in den anderen Stunden."*

Sandra "C'est pas difficile et je trouve que vous ne parlez pas assez en allemand. J'aime beaucoup ces cours et c'est bien que toutes les descriptions du jardin soient en allemand." *"Es ist nicht schwer und ich finde, dass Sie nicht genug auf Deutsch sprechen. Ich mag diese Stunden sehr und es ist gut, dass alle Beschreibungen auf Deutsch sind."*

Joaquim "Je n'ai pas vraiment retenu les nouveaux mots." *"Ich habe die neuen Wörter nicht wirklich behalten."*

Alexandre "C'est très bien, parce qu'on apprend l'allemand en faisant une matière qu'on adore." *"Es ist sehr gut, da wir Deutsch lernen, indem wir ein anderes Fach haben, das wir sehr mögen."*

4.16.4 Klasse D

Jahrgang 2005/06. Für diese Klasse wurde der Werkunterricht ab September 2017 auf Deutsch durchgeführt. Zusätzlich zu den wöchentlichen 70 Minuten Werken wurde diese Klasse von mir auch im regulären Fremdsprachenunterricht Deutsch (3 x 45 Minuten) unterrichtet.

Alex "Cela nous apprend d'autres mots et c'est amusant." *"Wir lernen so andere Wörter und es macht Spass."*

Alessia "Parler plus en français parce que je ne comprends presque rien dans les cours de bois." *"Man sollte mehr auf Französisch sprechen, da ich im Werkunterricht fast nichts verstehe."*

Melvil "C'est très utile, on apprend plein de mots, par exemple des mots techniques et ça me motive à fond." *"Es ist sehr nützlich, man lernt viele Wörter, z.B. technische Wörter, und es motiviert mich sehr."*

Harry "J'aime bien avoir le cours de bois en allemand, je trouve que ça m'aide à apprendre la langue. Mais j'aime bien aussi quand M. Höfer vient vers nous et il nous parle en français." *"Ich mag den Werkunterricht auf Deutsch gerne, ich finde, dass es mir beim Erlernen der Sprache hilft. Aber ich mag es auch, wenn Herr Höfer zu uns [an die Werkbank] kommt und mit uns Französisch spricht."*

Elisa "C'est bien, mais c'est pas très utile pour moi vu que je parle déjà allemand à la maison." *"Es ist gut, aber nicht sehr nützlich für mich, da ich schon zu Hause Deutsch spreche."*

Frieda "Ça nous apprend à écouter très attentivement des consignes, car c'est pour notre sécurité, il faut vraiment faire attention à tout comprendre. Ça va m'aider pour plus tard." *"Wir lernen dadurch sehr genau zuzuhören, wenn eine Arbeitsanweisung gegeben wird, da es ja auch für unsere Sicherheit ist. Man muss also wirklich aufpassen, wirklich alles zu verstehen. Es wird mir für später helfen."*

Bella "Je mémorise mieux les mots et en plus je m'amuse. Vous pouvez faire des schémas d'explication au tableau pour les élèves qui apprennent les langues plutôt par la vue et pas par l'écoute." *"Ich kann mir die Wörter so besser merken und zusätzlich habe ich Spass. Sie könnten Schemata zum Erklären an die Tafel schreiben, besonders für Schüler, die Sprachen eher über das Sehen und nicht über das Hören lernen."*

Niko "Régulièrement traduire en français tout ce qui est dit en allemand." *"Man sollte regelmässig alles auf Französisch übersetzen, was auf Deutsch gesagt wird."*

Sami "C'est bien, car il y a des mots qu'on n'apprend jamais en cours d'allemand." *"Es ist gut, da es Wörter gibt, die man nie in den regulären Deutschstunden lernt."*

Valentin "Ca me plait bien d'avoir plus de cours en allemand." *"Es gefällt mir gut mehr Stunden auf Deutsch zu haben."*

Alix "Je n'aime pas le cours d'allemand, parce que je ne comprends rien, je préférerais l'avoir en français." *"Ich mag die Deutschstunden [Werken auf Deutsch] nicht, da ich nichts verstehe, ich würde es vorziehen sie auf Französisch zu haben."*

Adam "D'abord parce que pas tous les écoles le font, c'est chouette on fait des trucs cool!" *"Erstens, weil es nicht alle Schulen machen, es ist super, wir machen coole Sachen!"*

5 Verzeichnisse

5.1 Abbildungsverzeichnis

Bild 1: Der Schulgarten der Steinerschule Genf im Winter	2
Bild 2: Die Steinerschule Genf mit der neuen Etage	15
Bild 3: Blick in den Schulgarten	16
Bild 4: Tafelbild für die 6. Klasse "Der Schulgarten"	17
Bild 5: Blick in den Schulgarten – Buschbohnen und Kichererbsen	17
Bild 6: Beschriftung von Pfefferminze und Rosmarin im Schulgarten	19
Bild 7: Pflanzanleitung Kürbis mit Vokabelliste	20
Bild 8: Arbeit am Wanderstock und Abbildung für die Geschichte "Das sind wir!"	24
Bild 9: Arbeit an der Eschenflöte und Abbildung für die Geschichte "Das sind wir!"	25
Bild 10: Plan für ein Schiffsprojekt im Werkunterricht der 6. Klasse (Klasse D) und Plan von Johanns Traumschiff für die Geschichte "Das sind wir!"	25
Bild 11: Arbeit an den Schiffen, 6. Klasse (Klasse D)	26
Bild 12: Fertiges Schiff einer Schülerin der 6. Klasse (Klasse D)	27
Bild 13: Das Sieben der Komposterde, 7. Klasse (Klasse C)	41
Bild 14: Zweisprachige Beschilderung der Werkzeuge für den Werkunterricht in der Klasse D	59
Bild 15: Zweisprachige Beschilderung der Werkzeuge für den Gartenbauunterricht	59

Die Grafiken zur Auswertung des Schülerfragebogens sind hier nicht aufgeführt. Die Grafiken befinden sich mit einer ausführlichen Auswertung im [Abschnitt 2.3.5](#) bzw. als Übersicht im [Abschnitt 4.15](#).

5.2 Bibliographie

- Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne** (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010.
- Bartholemy, Claudia**: *Zwei Fliegen mit einer Klappe. Der CLIL Ansatz in der Lehrerbildung an einer Westschweizer Pädagogischen Hochschule*. In: Goethe-Institut (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch, Heft 54: Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.
- Butzkamm, Wolfgang**: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke A. Verlag 2007.
- Dahl, Erhard**: *Wie lernt man fremde Sprachen. Eine Einführung in den Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1999.
- Denjean, Alain**: *Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2000.
- Denjean, Alain**: *Technik des Übens. Fremdsprachen an der Waldorfschule*. Stuttgart: Edition Waldorf 2011.
- Doff, Sabine** (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Tübingen: Narr Verlag 2010.
- Gebauer, Michael**: *Der Schulgarten als Ausdruck des Verhältnisses von Mensch, Natur und Kultur*. In: Pütz, Norbert/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Schulgarten und Freilandarbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2012.
- Gerber, Marie-Louise**: *Chancen und Klippen der Mehrsprachigkeit. An der Rudolf Steiner Schule Biel*. Vordiplomarbeit an der Akademie für anthroposophische Pädagogik. Dornach/Biel: Eigenverlag 2017.
- Goethe-Institut** (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch, Heft 40: Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL)*. München: Hueber-Verlag 2009.
- Goethe-Institut** (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch, Heft 54: Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.
- Goethe-Institut** (Hrsg.): *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen: Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Einführung und Praxisbeispiele*. München: Goethe-Institut 2011.
- Haataja, Kim / Wicke, Rainer E.** (Hrsg.): *Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber-Verlag 2015.
- Hahn, Herbert**: *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1969.

- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G.** (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett-Kallmeyer/Friedrich-Verlag 2013.
- Jaffke, Christoph:** *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996.
- Kaufmann, Birte:** *Der Gartenbau-Unterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2014.
- Kiersch, Johannes / Dahl, Erhard / Lutzker, Peter:** *Fremdsprachen in der Waldorfschule. Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts*. (Menschenkunde und Erziehung Band 59). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2016.
- Kiersch, Johannes** (Hrsg.): *Zum Fremdsprachenunterricht. Erfahrungen und Betrachtungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts in der Waldorfschule*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle 1992.
- Lange, Peter:** *Pädagogischer Gartenbau – Achtsamkeit für die Zukunft*. In: Kaiser, Christoph (Hrsg.): *Gärten der Zukunft, Pädagogischer Gartenbau an Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2013.
- Leisen, Josef:** *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Verlag 2013.
- Lutzker, Peter:** *Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1996.
- Mackensen, M. von:** *Zum Gartenbau*. In: Lange, Peter (Hrsg.): *Pädagogischer Gartenbau. Gartenbauunterricht an Rudolf-Steiner-Schulen, Heft 1*. Auslikon: Eigenverlag 1993.
- Marsh, David / Mehisto, Peeter / Wolff, Dieter / Frigols Martin, Maria Jesus:** *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum 2010.
- Marsh, David / Lange, Gisella:** *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: UniCOM 2010.
- Oram, Peter:** *Das sind wir! Ein deutsches Lesebuch*. Heft 1 und 2. Glanrhwylym: Starborn Books 2003.
- Richter, Tobias** (Hrsg.): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2003.
- Roessler, Aries:** *Bilingue à dix ans! Plaidoyer pour l'apprentissage précoce*. Lausanne: L'Age d'Homme 2006.
- Soesman, Albert:** *Die zwölf Sinne – Tore der Seele*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1996.

Steiner, Rudolf: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Ein Vortragskurs von 1919.* GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag 2005.

Steiner, Rudolf: *Das Rätsel des Menschen. Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte.* 1908/1909. GA 170. Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1992.

Steiner, Rudolf: *Konferenzen mit den Lehrern 1919-1921.* GA 300a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1992.

Steiner, Rudolf: *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde 1908/1909.* GA 107. Dornach: Rudolf Steiner Verlag 2011.

Steiner, Rudolf: *Verzeichnis der Äusserungen Rudolf Steiners über den fremdsprachlichen Unterricht.* Aus seinen pädagogischen Vorträgen und Schriften zusammengestellt von Erich Gabert. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle 1963.

Stöckli, Thomas: *Neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht an Rudolf Steiner Schulen durch Sachunterricht in einer Fremdsprache (Immersionsunterricht, CLIL-Module).* Solothurn: Institut für Praxisforschung, 2017a

Download: <https://www.institut-praxisforschung.com/app/download/11506034112/CLIL201617.pdf?t=1512651874>.

Stöckli, Thomas et al.: *1. Rundbrief Fremdsprachen, Neue Impulse zum Fremdsprachen-Unterricht.* Solothurn: Institut für Praxisforschung 2017b.

Download: <https://drive.google.com/open?id=0B-uohjPBfcJDQ04xbGc2V3JjUDQ>

Stöckli, Thomas et al.: *2. Rundbrief Fremdsprachen, Fremdsprachen intensiv ab der 1. Klasse – aber wie?* Solothurn: Institut für Praxisforschung 2017c.

Download: <https://drive.google.com/drive/folders/0B-uohjPBfcJDYm4xTXBfcXAzX0k>

Stöckli, Thomas: *Lebenslernen: Lebenslernen: Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher.* Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin 2011.

Download: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/3165/1/Dokument_43.pdf

Stöckli, Thomas: *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung. Ein Handbuch.* Solothurn: Institut für Praxisforschung / Edition Waldorf 2012.

Werr, S.: *Gesprächsüberlieferungen – Äusserungen Dr. Steiners über den Gartenbauunterricht.* In: Lange, Peter (Hrsg.): *Pädagogischer Gartenbau. Gartenbauunterricht an Rudolf-Steiner-Schulen, Heft 1.* Auslikon: Eigenverlag 1993.

Wolff, Dieter: *CLIL als europäisches Konzept,* 2013. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning.* Seelze: Klett-Kallmeyer/Friedrich-Verlag 2013.

6 Danksagung

Praxisforschung im Schulalltag ist eine Herausforderung und nicht immer gelingt es, allen Ansprüchen gerecht zu werden. So müssen neben dem Projekt weiterhin andere Unterrichtsstunden vorbereitet und gehalten werden, an einer Steinerschule wird die intensive administrative Arbeit in der Schulverwaltung nicht wegfallen und auch im Privaten, in der Familie gilt es weiter allen Aufgaben gerecht zu werden.

Daneben ist es aber eine grosse Bereicherung, die eigene Arbeit zu reflektieren und nach vielen Jahren Arbeitserfahrung das eigene Tun noch einmal zu hinterfragen und genauer auszuleuchten.

In diesem Sinne möchte ich mich besonders herzlich bei meiner Familie bedanken, die es mir möglich gemacht hat, diese Zeit für mich und für das Projekt zu nutzen. Aber auch meinen Kollegen an der Steinerschule Genf, die mich bei der Durchführung immer positiv unterstützt und motiviert haben, gilt mein ganzer Dank.

Dr. Thomas Stöckli von der *Akademie für anthroposophische Pädagogik*, Dornach, der mich bei der Projektfindung unterstützt hat und bei der Durchführung und schriftlichen Ausarbeitung durch seine herzliche Art immer wieder mit guten und motivierenden Ratschlägen geholfen hat, danke ich für all seinen Einsatz: spätabends, frühmorgens, am Wochenende!

Nicolai Petersen, Bochum, und Thomas Stähli, Genf, danke ich für die kritische Begutachtung und Lektüre meiner Arbeit und für die nützlichen Hinweise.

Und natürlich gilt mein Dank all den Schülern der Steinerschule Genf, die mir mit ihrem Enthusiasmus für Gartenbau und Werken jeden Tag wieder Freude an meinem Beruf und meiner Aufgabe bereiten und mir das Gefühl geben, einen kleinen sinnvollen Beitrag für ihre Entwicklung leisten zu dürfen.

Nicolai Höfer

April 2018

nikolai.hoefer@ersge.ch