

Menschenkunde und Erziehung 59

Fremdsprachen

J. Kiersch | E. Dahl | P. Lutzker

Fremdsprachen in der Waldorfschule

Verlag Freies Geistesleben



Menschenkunde und Erziehung

59

Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen

Johannes Kiersch | Erhard Dahl | Peter Lutzker

Fremdsprachen in der Waldorfschule

Rudolf Steiners Konzept eines
ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts

Verlag Freies Geistesleben

Johannes Kiersch, geboren 1935, studierte Anglistik, Geschichte und Pädagogik in Berlin und Tübingen. Er war als Waldorflehrer in Frankfurt und Bochum tätig und ab 1973 am Aufbau des Instituts für Waldorfpädagogik in Witten / Ruhr beteiligt. Im Verlag Freies Geistesleben ist u.a. auch sein Buch *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners* erschienen.

Erhard Dahl, geboren 1947, studierte Pädagogik und Anglistik. Er war zunächst als Fachlehrer tätig, später als Professor an der Universität Paderborn. Von 1990 bis 2012 unterrichtete er Englisch an der Waldorfschule Uhlandshöhe, Stuttgart und an der Universität Stuttgart. Seit 1995 ist er in der Lehrerfortbildung tätig.

Peter Lutzker, geboren 1957, studierte Musik und Literatur in den USA und Deutschland. Von 1986 bis 2011 hat er Englisch an Waldorfschulen unterrichtet und ist seit 1990 in der Ausbildung und Fortbildung für Fremdsprachenlehrer tätig. 2010 wurde er als Professor an die Freie Hochschule Stuttgart berufen.

ISBN 978-3-7725-2559-9

Neuausgabe (2., erweiterte und aktualisierte Auflage)

Verlag Freies Geistesleben
Landhausstraße 82, 70190 Stuttgart
www.geistesleben.com

© 1992 & 2016 Verlag Freies Geistesleben
& Urachhaus GmbH, Stuttgart
Fotos: Charlotte Fischer

Inhalt

Vorwort	7
1. Die Entwicklung der neueren Fremdsprachendidaktik und die gegenwärtige Situation des Fremdsprachenunterrichts der Waldorfschule	11
2. Rudolf Steiners Ideen zur Sprachwissenschaft	18
Anthroposophie, Philosophie, Anthropologie:	
Steiners Begriff von Wissenschaft	18
Suchen nach der «Wirklichkeit» der Sprache	22
Zur Sprachgeschichte	28
Zur Physiologie der Sprache	30
3. Ziele des Sprachunterrichts in der Waldorfschule	34
4. Steiners Ausführungen zur Methodik des Fremdsprachenunterrichts im Überblick	38
5. Menschenkundliche Voraussetzungen	42
Die drei ersten Jahrsiebte im Überblick	42
In der ersten Entwicklungsperiode: Sprache aus Sinneswahrnehmung und Bewegung	45
In der zweiten Entwicklungsperiode: Sprache als rhythmisches Leben	52
In der dritten Entwicklungsperiode:	
Individualisierte Sprache	55
Der Sprachsinn und sein Organ	57
Erinnern und Vergessen	62
Lebendige und tote Begriffe	68
Antizipierendes Lernen	71

6. Unterrichtspraktische Fragen	77
Der Anfangsunterricht	77
Erstes Schreiben und Lesen	82
Rezitieren und Singen	83
Schauspiel und dramatische Improvisation	85
Lektürebehandlung	88
Konversation	96
Wortschatzarbeit	98
Übersetzen	105
Die Lehrbuchfrage	107
Grammatikunterricht	113
Kreatives Schreiben	125
Die Frage nach dem Lehrplan	130
Begabungsdifferenzierung und Gruppenbildung	133
Gesichtspunkte zur Wahl einer Sprache	137
Hausaufgaben	139
Digitale Medien	146
Prüfungszwang und Leistungsfreiheit: Wie halten wir es mit dem Abitur?	149
7. Zur Lehrerbildung	153
Anmerkungen	157
Literatur	172



Vorwort

Die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik wurde in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten beeinflusst durch internationale Forschungen in den Bereichen der Psycholinguistik, Neurolinguistik, Lernpsychologie und des natürlichen Zweitspracherwerbs. Es kam zu einer Vielzahl differenzierter Forschungsergebnisse, die zu verschiedenen Orientierungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik führten. Besonderes Gewicht erhielten

- a) die Lernstrategien, die Einsicht in fremdsprachliche Lernprozesse ermöglichen sollten
- b) das Konzept der Lernerautonomie
- c) der Ansatz, der in der Aneignung einer fremden Sprache einen individuellen kreativen Konstruktionsprozess erkennt

d) die stärkere Bewusstmachung des eigenen Lernhandelns
e) der Diskurs zum interkulturellen Lehren und Lernen.

Ein wenig vereinfacht könnte man also von einer starken Konzentration des wissenschaftlichen Interesses auf die Erforschung der Kognitionsprozesse im Fremdsprachenunterricht sprechen. Im Vergleich zu der Vielzahl dieser dem kognitiven Paradigma folgenden Forschungsbeiträge sind solche, die nicht von einem auf Kognition reduzierten Menschenbild ausgehen und der affektiven Komponente des Fremdsprachenlehrens und -lernens sowie der Leiblichkeit des Schülers Bedeutung verleihen möchten, verhältnismäßig gering.

Der Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule, der für alle Kinder in der ersten Klasse mit zwei fremden Sprachen beginnt, gründet auf einem anthropologischen Ansatz. Es wird versucht, eine ganzheitliche Begegnung mit der fremden Sprache herbeizuführen. Nicht ein «Lerner» steht dem Lehrer gegenüber, sondern ein lebendiges Wesen, der junge Mensch. Seine Leiblichkeit, seine Emotionen und sein Geist sind gleichrangig am Spracherwerb beteiligt und bedürfen deshalb der Ansprache im Unterricht. Maßgebend für die dabei angewandten Methoden sind gewisse Positionen auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft, der Physiologie und der pädagogischen Psychologie, die auf Rudolf Steiner (1861–1925), den Begründer der Waldorfpädagogik, zurückgehen. Sie haben seit 1919 die Tradition der Schulpraxis im Einzelnen bereichert,¹ sind aber bisher noch nirgendwo in ihrer Gesamtheit systematisch dargestellt worden. Inzwischen hat sich die Waldorfbewegung auf weltweit deutlich mehr als tausend Schulen ausgedehnt. Veränderte gesellschaftliche Bedingungen und ein akuter Mangel an qualifizierten Lehrkräften haben an vielen Orten zu Schwierigkeiten gerade im Sprachunterricht geführt, die eine Neubesinnung auf die Tragfähigkeit des Überlieferten notwendig machen.

Die vorliegende Darstellung erhebt in dieser Situation nicht den Anspruch, eine vollständige Zusammenfassung wissenschaftlich

gesicherter Tatbestände zu sein. Sie verfolgt im Wesentlichen drei Ziele: die verstreuten Hinweise Rudolf Steiners zum Unterricht in den neueren Fremdsprachen² möglichst vollständig zu sammeln, die Konturen des darin verborgenen Gesamtentwurfs einer anthroposophisch fundierten Didaktik und Methodik dieses Unterrichts behutsam nachzuzeichnen und letztlich die dabei gewonnenen Ergebnisse – in durchaus vorläufiger Weise – mit den aus unserer Sicht außerordentlich relevanten Einsichten der neueren wissenschaftlichen Sprachlehrforschung zu verbinden.

Das Buch wurde zum ersten Mal im Jahre 1992 veröffentlicht, als erster Teil des Abschlussberichts eines dreijährigen Forschungsvorhabens, das durch eine Gruppe von Fachkollegen, überwiegend aus Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen, seit März 1987 betrieben worden war. Ein zweiter, stärker praxisbezogen konzipierter Teil war damals in Vorbereitung, konnte aber durch den tragischen Tod des Kollegen Chris Lowdon, der durch eine umfangreiche Reihe von Unterrichtsbesuchen Material dafür gesammelt hatte, nicht realisiert werden.

Neben Chris Lowdon waren an der ersten Ausgabe dieses Buches die folgenden Kollegen beteiligt: Silvia Albert, Ulrike Garrido-Weidemann, Ursula Nicolai, Gabriele Ould-Ali, Anemone Steche, Dorothee von Winterfeldt, Abdesslam Bereksi, Geoff Hunter, Uwe Kirsch, Hans-Wolfgang Masukowitz, Mathias Riepe, Thomas Schererz, Norman Skillen, Robert Sim und Hartmut Werner. Für wertvolle Ratschläge und Anregungen war Gertraud Flegler, Helga Lauten, Magda Maier, Brigitte Morgenstern, Erhard Dahl, Christoph Jaffke, Georg Kniebe, Ernst-Michael Kranich, Rudi Lissau, Peter Lutzker, René Ricard und Wolfgang Schad zu danken, für die großzügige Finanzierung des gesamten Forschungsvorhabens dem Rudolf Steiner-Fonds für wissenschaftliche Forschung (Nürnberg), der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland, der Gemeinnützigen Treuhandstelle (Bochum) und – last not least – der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen (Stuttgart).

Für die jetzige zweite Auflage dieses Buches wurden inhaltliche Aktualisierungen, weiterführende Ergänzungen sowie Hinzufügungen von Erhard Dahl und Peter Lutzker vorgenommen. Für alle Abweichungen vom Text der ersten Auflage tragen sie die Verantwortung.

Johannes Kiersch, Erhard Dahl, Peter Lutzker



1. Die Entwicklung der neueren Fremdsprachendidaktik und die gegenwärtige Situation des Fremdsprachenunterrichts der Waldorfschule

Kaum ein Unterrichtsgebiet hat eine so dramatische, von Meinungsumschwüngen und Kontroversen gekennzeichnete Entwicklung durchgemacht wie das der modernen Fremdsprachen. Und fast alle während dieser Entwicklung zutage getretenen didaktischen Auffassungen sind noch heute im Gespräch, auch an Waldorfschulen. Es mag deshalb nützlich sein, die wichtigsten davon kurz in Erinnerung zu rufen und sie mit

der gegenwärtigen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfschule in Beziehung zu setzen.³

Bis ins ausgehende 19. Jahrhundert hielt sich der zunächst nur in bescheidenem Umfang erteilte Unterricht in den modernen Fremdsprachen an die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* des altsprachlichen humanistischen Gymnasiums, ein rein kognitives Verfahren, das die Kenntnis des grammatischen Regelwerks der Sprache und das konstruierende Übersetzen besonders wichtig nahm. Wegen seines elitären Anspruchs wird ihm hier und da noch heute ein höherer Bildungswert zugemessen. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung wurden dann zuverlässige Kenntnisse auch der Alltagssprache wichtiger. So betonten die Vertreter der *direkten Methode*, in Deutschland besonders der Anglist Wilhelm Viëtor mit seiner Streitschrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882), stärker den «natürlichen» Spracherwerb und den Umgang mit der unmittelbar gesprochenen oder aus dem Hören aufgenommenen lebendigen Sprache. Der neue Ansatz fand Beifall, blieb aber umstritten. Mit Berufung auf die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und dessen Auffassung von der Sprache als Wesensausdruck des Volksgeistes trat wenig später die *kulturkundliche Methode* hervor, die der schönen Literatur und dem Umgang mit unverfälschten Originaltexten wieder mehr Gewicht geben wollte. Sie wird heute eher skeptisch beurteilt, zum einen, weil viele Versuche einer philosophisch orientierten «Volksseelenkunde» sich als wenig haltbar erwiesen haben und weil die Gefahr besteht, dass die rein sprachlichen Übungsziele des Unterrichts durch problematische Wesensbetrachtungen zu Unrecht in den Hintergrund geraten können, zum anderen, weil inzwischen jede Bemühung um ein Verständnis der Eigenart eines Volkstums durch die einschlägige Ideologie des Nationalsozialismus belastet ist.

Wesentlich gefördert durch die behavioristische Lernpsychologie (J. B. Watson, F. B. Skinner), entwickelte sich in der Zeit um den Zweiten Weltkrieg in den USA die *audiolinguale Methode*,

die in den Sechzigerjahren in die *audiovisuelle Methode* einmündete und als solche in den Medien bis heute eine gewisse Rolle spielt, obwohl sich die während der Bildungsreform um 1970 in sie gesetzten Hoffnungen auf die zuverlässige Automatisierung des Sprachenlernens durch Sprachlabors und Lernmaschinen als vergeblich erwiesen haben.⁴ In den Lehrbüchern des Fremdsprachenunterrichts haben sich die behavioristischen Ansätze in Form charakteristischer Übungstypen bis heute gehalten: als «*pattern drills*» in vielen Variationen; Satzschalttafeln und Substitutionsübungen; Ergänzungsübungen (Lückentexte); Dialogreproduktion; Satzbildung aus Einzelementen.⁵

Im Bereich der Höheren Schulen beeinflusste die *vermittelnde Methode* seit der Wende zum 20. Jahrhundert und dann bis in die Sechzigerjahre hinein den neusprachlichen Unterricht. Sie versuchte, das Bildungsinteresse des alten Gymnasiums mit den Vorzügen der direkten Methode ebenso wie mit den audiolingualen Lerntechniken zu verbinden. Zwar fiel die Unterrichtspraxis dabei vielfach in den Grammatik-Übersetzungs-Stil zurück, doch ergab sich auch ein gewisser Methodenpluralismus, der ein angemessenes pädagogisches Eingehen auf die Situation bestimmter Schülergruppen erleichterte.

Seit den Sechzigerjahren setzte auch in Deutschland in größerem Umfang eine produktive Sprachlehr- und -lernforschung ein. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft wurde zunehmend maßgeblich auch für Schulunterricht und Lehrerbildung. So konnten die Mitte der Siebzigerjahre in Gang kommenden Diskussionen um eine *kommunikative Didaktik und Methodik* von Anfang an auf hohem theoretischem Niveau geführt werden.⁶ Angeregt durch die Diskussion über eine kommunikative Didaktik gab die fremdsprachendidaktische Forschung dieser Didaktik eine eigene Prägung. Das bisherige Ziel des Unterrichts, nämlich die Sprachbeherrschung, verwandelte sich in die Anbahnung von kommunikativer Kompetenz. Der Fremdsprachenunterricht wandte sich verstärkt den Sprechabsichten bzw. dem

unmittelbaren Sprachbedürfnis und -vermögen der einzelnen Schüler* zu und legte Wert auf Motivation und tätig handelndes Lernen. Der Lehrer war «Helfer im Lernprozess», nicht mehr nur «Wissensvermittler bzw. Medienexperte». ⁷ Die Sozialformen des Unterrichts wurden bedacht und erforscht (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gegenüber der Dominanz des Frontalunterrichts), der sinnvolle, dem individuellen Interesse und Verständnisvermögen der Schüler entgegenkommende Inhalt des Unterrichts wurde wieder wichtig. Einerseits erreichte diese Orientierung auf den Schüler jedoch nicht wirklich das eigentliche Unterrichtsgeschehen in vielen deutschen Klassenzimmern; andererseits wurde jede Orientierung in der Forschung in der Folgezeit insofern vorangetrieben und gleichzeitig verwandelt, als nun das Hauptinteresse den Lernprozessen der Schüler während der Sprachaneignung galt. Fast zwangsläufig ergab sich hieraus eine Fokussierung auf die kognitiven Leistungen des Menschen. Mit dieser Konzentration auf die kognitive Dimension des Sprachenlernens gerieten die leibliche Basierung der Sprache und die emotionale Komponente des Fremdspracherwerbs aus dem Blickfeld. Aus der *Person* des Schülers, die bei den Vertretern der kommunikativen Didaktik in den Vordergrund gerückt worden war, wurde gewissermaßen der *Faktor* Lerner.

Auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird der empirischen Erforschung von Kommunikations- und Lernstrategien große Bedeutung beigemessen. Das Identifizieren und Klassifizieren von Lernstrategien führte die Sprachlernforschung zu der Erkenntnis, dass das Lernen einer Fremdsprache kein linearer Prozess ist, sondern ein Prozess der ständigen höchst individuellen Konstruktion der zu erlernenden Fremdsprache und der fortwährenden Restrukturierung der bereits erworbenen Sprachkenntnisse.

* Aus Gründen der Lesbarkeit werden Begriffe wie «Lehrer», «Schüler» usw. im Folgenden in ihrer generischen Bedeutung ohne geschlechtsspezifischen Zusatz verwendet.

Die Kenntnis davon, dass die Aneignung einer fremden Sprache ein individualisierter Prozess mit einem individuellen Lerntempo ist, lässt die gängige Auffassung, dass das vom Lehrer weitergegebene Wissen weitgehend identisch ist mit dem vom Schüler hervorgebrachten Wissen (und dieses innerhalb des dafür vorgesehenen Unterrichtszeitraums bei ihm entsteht), als sehr fraglich erscheinen. Die Selbstorganisation des Schülers, sein individuelles Lerntempo sowie sein Bedürfnis, Lernstoff vorzufinden, den er mit eigenen Erfahrungen, mit dem eigenen Wissen verbinden kann, hat weitreichende Folgen für die Gestaltung des Unterrichts.

Formuliert man die methodisch-didaktischen Folgen dieser neuen Entwicklungen differenziert aus, so zeigt sich auch eine Anzahl von bemerkenswerten Parallelen zu Steiners Auffassungen vom Fremdsprachenunterricht, auf die nachher eingegangen wird. Beispielhaft sei erwähnt, dass Steiners Ausführungen zum Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts dazu neigen, nicht einengend zu sein, dass planerische Festlegungen ihm hinderlich zu sein scheinen; dass dieser Unterricht etwas Freieres haben sollte; dass er nicht klassenmäßig durchgeführt zu werden braucht; dass Lehrinhalte nicht einer starren Festlegung gehorchen müssen; dass ein «loser Lehrplan» genügt; dass reiche Lerninhalte anzubieten sind, um eine «aktive Individualisierung» zu ermöglichen, und dass das individuelle Tempo bei der Verarbeitung des Gehörten und Gelesenen geduldig zu respektieren ist.

Und welche weiteren Entwicklungen in der Forschung sind für die nächsten Jahrzehnte zu erwarten? Man wird beobachten müssen, ob sich die Sprachlehr- und -lernforschung von ihrer Fokussierung auf die Erforschung der Kognitionsprozesse ein wenig lösen können und dadurch ein personalistisches Verständnis des Lehr- und Lernprozesses an Beachtung gewinnen wird. Die oben angedeutete Hinwendung zum individuellen Lernvorgang müsste eigentlich der Erforschung auch aller nichtkognitiven Seiten des Spracherwerbs und der Integration

der Forschungsergebnisse in eine umfassende Theorie des unterrichtlichen Fremdsprachenlernens Vorschub leisten. Hierzu wären sicherlich auch weitreichende Verbindungen zu der *Embodiment*-Forschung sowie zu performativen Ansätzen herzustellen. Aus diesen Perspektiven wäre auch der zunehmend verbreitete Einsatz von computergestütztem Lernen im Sprachunterricht zu erforschen.

Manches spricht auch dafür, dass der rasche Fortschritt der experimentellen Neuropsychologie die Aufmerksamkeit der Fachwelt noch stärker als bisher auf das Zusammenspiel der wachbewussten mit den halb- oder unbewussten Lerntätigkeiten konzentrieren wird, auf das Ineinandergreifen kognitiver Prozesse, wie sie etwa beim landläufigen Grammatikunterricht im Vordergrund stehen, und all der «träumenden» oder «schlafenden» Seelenvorgänge, die eher beim natürlichen Spracherwerb, beim handlungsbezogenen, spontanen Gespräch oder in ähnlichen Situationen zum Zuge kommen. Auf dieses Zusammenspiel werfen etwa die Forschungen über die unterschiedlichen Funktionen der beiden Hirnhälften und ihre Mitwirkung beim Spracherwerb oder über den Zusammenhang von Sprachwahrnehmung und unbewusster Körperbewegung schon jetzt manches Licht.

Auf einer mehr praxisbezogenen Ebene haben in den letzten fünfzig Jahren die ganzheitliche «humanistische» Psychologie Nordamerikas,⁸ zusammen mit den weitgehend intuitiv entwickelten Außenseitertechniken, die als *alternative Methoden* bekannt geworden sind,⁹ viele neue und kreative Impulse in die Fremdsprachendidaktik eingebracht. Sie bieten eine Fülle von Anregungen für eine vielseitige, kreative Weiterentwicklung der bisher diskutierten Mainstream-Methoden und stellen zugleich notwendige und erst in den Anfängen erschlossene neue Forschungsfelder dar.

Allerdings sperren sich die meisten Vertreter der Erziehungswissenschaft immer noch dagegen, solche Komponenten des komplexen Sprachlernvorgangs, wie z. B. «Emotionalität» und

«lernender Leib», als gleichberechtigt neben leichter messbaren kognitiven Prozessen zu betrachten. Die Erziehungswissenschaft ist heute weitgehend eine empirische Erziehungsforschung, die selbstverständlich nur empirisch abgestützte Erkenntnisse aus den «harten» Daten gelten lässt. Nicht empirisch überprüfbaren Erkenntnissen, wie z. B. langjährigen Erfahrungen von Lehrern, philosophischen Erziehungslehren und pädagogisch-anthropologischen Sichtweisen, wird in der Regel wenig oder keine Relevanz zugesprochen.

Es scheint notwendig, einen Dialog zwischen den «Lagern» zu ermöglichen, der z. B. mit einem integrierenden Diskurs über die leiblichen, affektiven und kognitiven Dimensionen der Sprache und des Sprachenlernens beginnen könnte.

Der Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule mit seinen eigenen und besonderen Traditionen etwa im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens, im Felde der ästhetisch aufgefassten Grammatikbehandlung, der fremdsprachlichen Theaterpädagogik und der Literaturdidaktik wird möglicherweise ein interessanter und anregender Gegenstand der Betrachtung in einem solchen Diskurs sein können. Auch in dem Sinne, einen Beitrag zu diesem aus unserer Sicht gewünschten und erstrebenswerten Dialog leisten zu wollen, ist dieses Buch gedacht.



2. Rudolf Steiners Ideen zur Sprachwissenschaft

Anthroposophie, Philosophie, Anthropologie: Steiners Begriff von Wissenschaft

Für jeden, der sich mit der Klärung didaktischer Fragen im Bereich der Waldorfpädagogik befasst, wird es früher oder später notwendig, über den Zusammenhang von Wissenschaft im allgemein anerkannten Sinne des Wortes und anthroposophischer Geisteswissenschaft im Sinne Rudolf Steiners nachzudenken. Dieser Zusammenhang wird heute sehr unterschiedlich beurteilt. Einige Autoren streiten ab, dass Anthroposophie überhaupt etwas mit wissenschaftlichem Denken zu tun habe. Sie meinen,

es handle sich dabei eher um metaphysische Spekulation, private Glaubensüberzeugung oder allenfalls um eine populär-philosophische «wissenschaftliche Weltanschauung».¹⁰ Andere räumen den Ideen Steiners hinsichtlich des Fortschritts der pädagogischen Wissenschaften einen gewissen Provokationswert ein, wie man ihn etwa einer exzentrischen Arbeitshypothese zugestehen würde.¹¹ Wieder andere schätzen die praktischen Ergebnisse, mit denen sich Anthroposophie heute in der Welt bemerkbar macht, und sie lassen den Gedanken zu, dass hinter vernünftigen Taten womöglich auch eine vernünftige Begründung stecken könnte, eine «Wissenschaft» wie andere auch.

Nun hat Steiner zwei Jahre vor der Begründung der Waldorfschule in seinem wissenschaftstheoretischen Hauptwerk, dem Buch *Von Seelenrätselfn*, gezeigt, wie er selbst den Sachverhalt beurteilt. Er postuliert eine völlige Vereinbarkeit seiner «Anthroposophie» mit vorurteilsfreier empirischer Forschung der üblichen Art, die er hier – in bewusster Abweichung vom gewohnten Wortgebrauch – als «Anthropologie» bezeichnet. Und zwar sieht er beide Forschungsweisen überall dort widerspruchsfrei ineinandergreifen, wo sie sich – jede in ihrer Weise – bis zu einer «Philosophie über den Menschen» hindurchgearbeitet haben.

«Die aus der Anthroposophie hervorgegangene Philosophie über den Menschen wird zwar ein Bild desselben liefern, das mit ganz anderen Mitteln gemalt ist als dasjenige, welches die vom Menschen handelnde, aus der Anthropologie hervorgegangene Philosophie gibt; aber die Betrachter der beiden Bilder werden sich mit ihren Vorstellungen in ähnlicher Übereinstimmung befinden können wie das negative Plattenbild des Fotografen bei entsprechender Behandlung mit der positiven Fotografie.»¹²

Steiner selbst fand eine solche «Philosophie über den Menschen» ganz besonders in der Phänomenologie Goethes veranlagt. Seine pädagogische Anthropologie führt in vielen Einzelheiten inhaltlicher wie methodischer Art auf Goethe zurück.¹³