



Leseprobe aus Sommer, Resonanzfiguren des verkörperten Selbst,  
ISBN 978-3-7799-6380-6 © 2021 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6380-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6380-6)

# Inhalt

<b>1. Resonanzfiguren des verkörperten Selbst – Zur Einführung in den Band</b>	7
1.1 Schulische Resonanzräume	7
1.2 Leibliche und körperliche Resonanzfiguren	8
1.3 Resonanzfiguren und reflexive Suchbewegungen	10
1.4 Performativ befragt: die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik	13
1.5 Entstehungsrahmen der Essays	15
<b>2. Ich und Leib Der Leib als anverwandelte Welt und personaler Körper</b>	16
2.1 Der Gang ins Klassenzimmer – eine pädagogische Miniatur	16
2.2 Blicklenkung Resonanzpädagogik: Gehen als Resonanzbeziehung zur Erde	17
2.3 Vom Gehen zum Physikunterricht – eine didaktische Miniatur zur leiblichen Resonanz	19
2.4 Von der didaktischen Miniatur zur pädagogisch-anthropologischen Dimension des Unterrichts	22
2.5 Die Aufrichte des Menschen in Beziehung zur Erde – Steiners anthropologische Position im Heilpädagogischen Kurs	25
2.6 Die Aufrichte des Menschen in Beziehung zur Erde – pädagogisch- anthropologische Skizzen	29
2.7 Das menschliche Gehirn in Beziehung zur Schwere – Steiners Position im Heilpädagogischen Kurs und in der Allgemeinen Menschenkunde	32
2.8 „Ich-Organisation“ und Willenstätigkeit	37
<b>3. Leibliche Partizipation, pädagogische Authentizität und kognitives Lernen</b>	40
3.1 Simulation versus Authentizität	40
3.2 Präsentative Symbolik als Okular leiblichen Lernens	41
3.3 Präsentative Symbolik im Kontext phänomenologischer Anthropologie	43
3.4 Präsentative Symbolik und phänomenologische Anthropologie als Perspektiven des Unterrichts	45
3.5 Der Unterricht im Blick durch das Okular einer Pädagogik des Performativen	49
3.6 Authentizität und Künstlichkeit	51

<b>4. Der Wille als Beziehungskraft</b>	53
4.1 Beziehungsweisen und Bezogenheiten	53
4.2 Lebensweltliche Willensauffassungen im Schulalltag und ihr philosophischer Rahmen	55
4.3 Steiners Schlaf-Metapher zur Charakterisierung des Willens	61
4.4 Konsequenzen aus Steiners ideenrealistischer Auffassung des Willens	67
4.5 Der Schlaf als Bewusstseinsgrenze – Denkangebote Steiners	69
<b>5. Zur inhärenten Dynamik des Willens</b>	73
5.1 Einleitung: Eine Autorin berichtet	73
5.2 Schüler*innen als Autor*innen ihres Lernvorgangs	77
5.3 Anthropologische Bemerkungen	84
5.4 Geistrealistischer Bezugsrahmen	88
5.5 Beziehungsweisen und Bezogenheiten	91
5.6 Exkurs: Fridays for Future	94
5.7 Rückblick auf den Bericht der Autorin	96
<b>6. Wahrnehmung als leibliche Dynamik und verkörpertes Bewusstsein</b>	98
6.1 Einleitung: Der pädagogische Blick	98
6.2 Die unverstellte personale Dimension des zwischenmenschlichen Blicks	99
6.3 Geteilte Aufmerksamkeit und die interpersonale Dimension des Blicks	103
6.4 Den Anderen als Person wahrnehmen – Steiners Position in der Allgemeinen Menschenkunde	105
6.5 Der leibliche und körperliche Aspekt sinnlicher Wahrnehmungsvorgänge	107
6.6 Der Leib als Symbol seiner Weltverbundenheit	108
<b>7. Schlussbemerkung – eine anthropologische Skizze</b>	111
7.1 Vom Klang im Resonanzraum zur anthropologischen Skizze	111
7.2 Linien einer anthropologischen Skizze	112
7.3 Von der anthropologischen Skizze zu unterrichtlichen Resonanzräumen	115
<b>Literatur</b>	118

# 1. Resonanzfiguren des verkörperten Selbst – Zur Einführung in den Band

## 1.1 Schulische Resonanzräume

Das Berufsfeld einer Lehrerin oder eines Lehrers ist wunderbar, insbesondere, wenn man Kinder und Jugendliche in ihrem Sosein warmherzig annehmen und schätzen kann, wenn man die Entwicklungslinien junger Menschen freudig und humorvoll, aber auch ernst und klar begleiten will und nicht zuletzt, wenn man sich immer wieder neu für eine interessante und aufregende, aber auch verantwortungsvoll zu ergreifende Welt begeistern möchte. Das eigene Berufsfeld wird so zu einem facettenreichen Lebensfeld, dessen Dynamik den Staub, welchen landende Helikoptereltern aufwirbeln, abziehen lässt, und die Regelungsfreude justiziabler Interaktion als Rahmen, nicht aber als eigenes psychologisches Gerüst angstfrei integriert.

Entsprechende Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur in ihrem Berufsfeld, sondern auch in ihrer Zeit angekommen, sie arbeiten meist mit hohem Ethos und ausgefeilten Methoden, ihr Unterricht ist rundum gut. Im Klassenraum herrscht eine hohe Konzentration, man fokussiert sich dort auf die Lernziele und bewältigt diese, sind die Unterrichtsinhalte doch klar hierarchisiert. Lernende schätzen ihre Lehrkräfte, schließlich verbringen sie ihre Zeit mit ihnen in einem Klima, in dem Lernen Freude macht. Sie fühlen sich gemeinsam mit ihnen der Welt, in der sie leben, zugehörig (Rutter 1983).

Für Lehrkräfte, die in der beschriebenen Weise im Schulalltag stehen, ist der Mensch bildsam. Sie stellen sich erst einmal nicht die Frage, ob die Bildsamkeit des Menschen eine anthropologische Tatsache oder ein Präkonzept sei, durch welches sie sich Sinnkonstruktionen für ihre berufliche Arbeit gangbar (*viabel*) und stabil konstruierten. In ihrer beruflichen Praxis ist der Mensch auf Erziehung und Bildung angelegt (*homo educandus*) und zugleich bildsam (*homo educabilis*).

Obwohl sie für sich nicht klären, ob Bildsamkeit eine Tatsache oder eine Unterstellung sei, kommen sie nicht ohne implizite und explizite Menschenbilder aus (Wulf 2020, S. 66). Für einige von ihnen wird immer wieder die Frage nach der *Conditio humana* mitschwingen, sie werden immer wieder aufs Neue darüber nachsinnen, was es heiße und wie es sei, ein Mensch zu sein, müssen sie doch in ihrer täglichen Vorbereitungspraxis unzählige Male darüber nachdenken, welchen Rahmen sie in ihrem nächsten Unterrichten setzen wollen,

damit sich Lernende zur Welt und zu sich selbst fruchtbar in Beziehung setzen können.

Die Relationalität der Pädagogik wirft insbesondere für die bezeichnete Gruppe der Lehrkräfte spezifische pädagogisch-anthropologische Fragen auf. Für sie treten Beziehungsweisen und Bezogenheiten in den Blick (Krautz 2017). Damit sind sowohl die Art und Weise als auch die inhaltliche Signatur der Beziehungen gemeint, in denen die Lernenden durch den Unterricht und – allgemeiner gesprochen – wir alle als Menschen dadurch stehen, dass wir mit der Welt verbunden sind.

Sie werden sich freuen, „wenn es im Klassenzimmer knistert“ (Rosa/Endres 2016), wenn die Lernenden nicht nur der Welt „irgendwie“ begegnen, sondern mit ihr zusammenklingen, wenn ihre Beziehung zur Welt einen eigenen Resonanzraum ertönen lässt. Sie werden die Schule als „Resonanzraum“ und nicht als „Entfremdungszone“ gestalten wollen (Beljan 2019) – und damit auch die Bedingungen, unter denen dieses unverfügbare Moment (Rosa 2019) gelingen mag, zunehmend präzise für sich fassen können.

## 1.2 Leibliche und körperliche Resonanzfiguren

In den Resonanzräumen schulischer Weltbegegnung steht jeder und jede Lernende als verkörpertes Selbst. Während sie sich in die Lernfiguren stellen, welche der Unterricht ermöglicht, sind sie leiblich schlichtweg da. Das ist für sie unhintergebar, wird aber durch die Lernangebote spezifisch gefasst und von ihnen persönlich ergriffen. Philosophisch formuliert ist ihre leibliche Verfasstheit ihren Weltbegegnungen vorgängig, durchzieht doch ihr leibliches Sosein alle ihre Begegnungen.

In einer gelingenden Resonanzpädagogik kann – wie Jens Beljan (2019, S. 290 ff.) es fasst – der Leib zum lernenden Resonanzkörper werden, „Selbstaussdruck“ und „Welteindruck“ werden so verschränkt, dass Bildungsfiguren in resonanter Weise Welt eröffnen und Subjektsein konstituieren. Eine Auseinandersetzung mit diesen Resonanzfiguren des verkörperten Selbst bildet einen Schwerpunkt in dem vorliegenden Essayband.

Dazu wird in den Essays – wie auch in Beljans (2019, S. 290 ff.) Untersuchungen schulischer Weltbeziehungen – auf das Leib- und Körperverständnis der phänomenologischen Anthropologie Bezug genommen, im Besonderen auf Arbeiten von Thomas Fuchs (2000; 2008). Für den Autor war es dabei ein Anliegen, den von Fuchs untersuchten Doppelaspekt von *Leib* und *Körper* an entsprechenden Stellen der Essays so zu spezifizieren und auszuführen, dass diese auch einzeln für sich gelesen verständlich bleiben und diesbezüglich nicht aufeinander aufbauen.

Die Resonanzfiguren des verkörperten Selbst haben in den Essays ihren jeweiligen pädagogischen Kontext, der anhand schulischer Miniaturen entwickelt wird. Sie stellen immer wieder die Frage, wie es ist und was es heißt, als Mensch in mannigfaltige Beziehungen eingebunden zu sein. Indem sie die Rolle der Relationalität in der Pädagogik thematisieren, weisen sie nicht nur auf Fragen der pädagogischen Anthropologie, sondern auch auf die *Conditio humana*.

In dieser Ausrichtung der Essays wird dann, wie in Kapitel 4 in Bezugnahme auf Spaemann (2000) ausgeführt, eine Wirklichkeit, die uns begegnet, in ihrer Entsprechung und Beziehung zum Menschen untersucht. Sie wird als Mitsein aufgefasst, ohne dass sich dabei das Bewusstsein, jemand zu sein, verliert. Was das im Einzelnen heißen kann, sei im Folgenden kurz umrissen, um davon ausgehend das Erkenntnisinteresse, welches diesem Essayband zugrunde liegt, zu charakterisieren.

Für das kleine Kind bildet seine leibliche Verfasstheit zunächst den elementaren Rahmen all seiner Lebensvollzüge. Schritt für Schritt ergreift es über sein leibliches Sosein eine Welt, die in gleicher Weise körperlich ist wie sein Leib (das Bein, dessen Bewegungen durch den Wiegenrand begrenzt werden, ist in gleicher Weise wie der Wiegenrand gegenständlich, sonst könnte der Rand als Gegenstand gar nicht erfahren werden). In der geteilten Aufmerksamkeit mit anderen erlebt es, dass diese Welt nicht nur für es selbst, sondern für alle eine körperlich-gegenständliche Welt darstellt. Aus der Unmittelbarkeit seiner Leiblichkeit bzw. seiner *leiblichen* Erfahrungen baut es eine Beziehung zu einer *körperlichen* Welt auf, zu der es abständig steht.

Die Doppelfigur von leiblicher Unmittelbarkeit und körperlicher Abständigkeit findet sich in der Art und Weise wieder, wie Personen sich selbst auffassen: Einerseits sind sie unmittelbar sie selbst, andererseits können sie an sich einen personalen Habitus bemerken, den sie haben und den auch andere an ihnen feststellen.

Andere Personen verfügen über ihren eigenen, besonderen Habitus, sie sind in gleicher Weise spezifisch jemand, wie man selbst als Person auch jemand ist. Im Spiegel der Anderen werden Personen sich ihrer selbst als Personen, die nicht nur sich sehen, sondern auch gesehen werden, bewusst. Sie sind unmittelbar sie selbst und können sich zugleich mit Abstand zu sich selbst, eben abständig in der Fremdperspektive sehen, sie sind selbstreflexiv verfasst.

Ist die Selbstauffassung als Leib und Körper eine sich immer wieder neu realisierende Resonanzfigur der eigenen Selbstreflexivität? Oder folgt sie nur logisch aus ihr? Wenn Leib und Körper in Bildungsprozessen Welt eröffnen, auf welchen Wegen kann dann in diesen Prozessen Subjektsein sich konstituieren bzw. konstituiert werden? Wie sollten leibliche Unmittelbarkeit und körperliche Abständigkeit – also die oben bezeichnete abständige Perspektive zu sich selbst – im Unterricht oszillieren, damit die Selbstauffassung der Lernen-

den kraftvoll mitklingt? Mit welchen reflexiven Bewegungen können Lehrende dieses Geschehen fassen und begleiten?

Wenn Lehrende über Unterricht nachdenken, so erleben sie sich für gewöhnlich als jemand (personale Selbstauffassung), die oder der einer äußeren Welt gegenübersteht (gegenständliche Weltauffassung). Indem Resonanzfiguren des verkörperten Selbst in den Blick genommen werden, kann sich diese Gegenüberstellung zwar als Ausgangspunkt bewähren, das Resonanzgeschehen selbst ist aber relational. Selbst- und Weltauffassung müssen in reflexiven Suchbewegungen zusammengeführt werden. Es geht dabei nicht um äußere Entsprechungen, sondern um den Versuch, reflexiv aufzuschließen, wie sich ein Mitsein von Selbst und Welt zeitigen kann. Es geht um reflexive Angelpunkte, durch die Resonanzfiguren gehalten und in ihrer Dynamik gedanklich gefasst werden können.

### 1.3 Resonanzfiguren und reflexive Suchbewegungen

Resonanzpädagogische Forschung versucht nach Beljan (Beljan/Winkler 2019, S. 67 f.), wenn sie eine phänomenologische Perspektive einnimmt, die „Dynamik zwischen Resonanz und Entfremdung im Bildungsprozess“ zu bestimmen, nachdem entsprechende Erfahrungen miterlebend begleitet und intersubjektiv nachvollzogen wurden. Von dort ausgehend müssen, so Beljan, „ebenso das institutionelle Gefüge und die politische Verfassung“ der Schule „sowie deren Ansprüche“ erfasst werden.

Der hier vorliegende Essayband greift zahlreiche Resonanzfiguren ebenfalls unter einer phänomenologischen Perspektive auf, wendet sich aber von dort aus anthropologischen Fragestellungen zu, insbesondere Formen leiblicher Resonanz, die zugleich einen wohlgestimmten Resonanzkörper darstellen. Solche Resonanzfiguren werden als Modi des verkörperten Selbst befragt.

Entsprechende reflexive Suchbewegungen charakterisieren Form und Inhalt bzw. in der Terminologie von Krautz (2017) Beziehungsweisen und Bezogenheiten, in denen ein verkörpertes Selbst steht und lebt. Es handelt sich um dynamische Vorgänge, die folglich einer gegenständlich-statischen Behandlung unzugänglich bleiben. Die Herausforderung, welche eine solche reflexive Praxis stellt, ist, einerseits präzise reflexive Angelpunkte zu finden, und sich dabei andererseits eine Offenheit zu erhalten, die der Relationalität der Resonanzfigur entspricht. Das heißt insbesondere, dass geschlossene Menschenbilder aufgegeben und terminologische Ein- und Zuordnungen in den Hintergrund treten, es heißt aber nicht, dass auf exakte Begrifflichkeiten, die den Blick lenken und dem Aufschluss von Phänomenen dienen sollen, verzichtet werden kann.

Die Frage, wie der Inhalt einer Bezogenheit sich in der Form einer Beziehungsweise zeitigt und so ein spezifischer Ausdruck wird, und umgekehrt, wie die Form einer Beziehungsweise eine spezifische Bezogenheit konstituiert, treten in den Vordergrund. Beides stellt, während die Erkenntnisbewegung vollzogen wird, weniger ein fixiertes Wissen als ein dynamisches Nicht-Wissen dar. Zurückhaltende Präzision und dynamische Offenheit zeichnen die reflexive Suchbewegung aus. So wie das Erkenntnisinteresse sich körperlicher Abständigkeit und leiblicher Unmittelbarkeit zugleich zuwendet, so muss die Reflexivität der Suchbewegung Präzision und Dynamik vermitteln. Diese Vermittlungsleistung bildet das „Medium“ (s. u.) der reflexiven Suchbewegung.

Beck spitzt in seiner Konzeption reflexiver Modernisierung seine Thesen dahingehend zu, dass er formuliert (Beck 2019, S. 298): „Nicht Wissen, sondern Nicht-Wissen ist das ‚Medium‘ reflexiver Modernisierung“. – In ausgesprochen freier Weise sei hier, um obige Absätze zu verdeutlichen, die Beck'sche Zuspitzung übernommen und abgewandelt, um den Charakter der gemeinten reflexiven Suchbewegung zu pointieren: Nicht gegenständliche Fixierung, sondern dynamische Offenheit ist das „Medium“ reflexiver Erneuerung, zu welcher Resonanzfiguren des verkörperten Selbst auffordern.

Wenn Wulf (2000, S. 74 ff.) in seiner Darstellung der *Wende zur Historisch-Pädagogischen Anthropologie* darstellt, dass es in den entsprechenden Untersuchungen nicht darum ginge, „einen bestimmten Bereich der Forschung abzustechen und für diesen eine ausschließliche Zuständigkeit zu beanspruchen“ (S. 76), sondern darum, unter „dem bewussten Verzicht auf widerspruchsfreie Allgemeingültigkeit beanspruchende Interpretationen [...] die Vielschichtigkeit und prinzipielle Unergründbarkeit vieler anthropologischer Phänomene bewusst zu machen“ (S. 76), so ist mit den vorangehenden Absätzen genau das gemeint.

In seinem Entwurf für „die anthropologische Forschung im Anthropozän“ fasst Wulf (2000, S. 201) schließlich zusammen:

„Das *Staunen* (gr. *thaumazein*), das *radikale Fragen* und die *philosophische Kritik* und *Selbstkritik* hinsichtlich der von uns geschaffenen Bedingungen spielen eine wichtige Rolle. Diese Bedingungen und Formen des Philosophierens lassen sich als Methode nur unzureichend beschreiben. Sie entziehen sich der Formalisierung und entfalten ihre Bedeutung erst in der Auseinandersetzung mit Phänomenen, Ereignissen, Handlungen und Problemen sowie in Sprachspielen und Forschungen der Anthropologie. Je nach Kontext führen diese Formen der Reflexion zu unterschiedlichen Einsichten und Erkenntnissen sowie zur Komplexitätssteigerung anthropologischer Forschung. Anthropologische Forschung hält die Frage nach dem Menschen im Anthropozän grundsätzlich offen und trägt zur Einsicht bei, dass es unmöglich ist, einen Begriff vom Menschen begrifflich zu entwickeln.“

Im Rahmen dieses Essaybandes soll die zitierte Position Wulfs nicht nur auf die „von uns“ im Anthropozän „geschaffenen Bedingungen“ angewendet werden, sondern zugleich auch auf das verkörperte Selbst und seine Weltverbundenheit. Das verkörperte Selbst im Umgang mit seiner Leiblichkeit und der in ihr situ-ierten Weltverbundenheit steht im Mittelpunkt des Staunens, Befragens und Philosophierens.

Das verkörperte Selbst und die Weltverbundenheit, welche seine Leiblichkeit situiert, weisen auf große Fragen, welche sich aus den ontologischen Gegensätzen von Ich und Welt, Leib und Seele, Stoff und Geist und derzeit insbesondere auch von Gehirn und Bewusstsein ergeben. Wer sich dem verkörperten Selbst suchend nähert, kommt nicht umhin, diese Fragen immer wieder aufs Neue zu berühren. Die eigene innere, intellektuelle Redlichkeit wirkt im Fortgang des Nachdenkens dann wie ein ständiger Appell, diese Fragen doch erst einmal grundsätzlich zu klären, um von dort aus auf sicherem Boden weiterzukommen. Die emotionale Grundstimmung, welche mit dieser intellektuellen Position und Haltung verbunden ist, suggeriert, es sei eben doch möglich, einen Begriff vom Menschen rein begrifflich zu entwickeln. Damit wendet sie sich aber zugleich vom Menschen ab, wie er konkret, hier und jetzt, leiblich und körperlich und in mannigfaltiger Weise die Welt ergreift. Aus der Suggestion hat sich eine Entfremdung von der eigenen Fragestellung entwickelt, der eigene Universalitätsanspruch ist zur Falle geworden.

Im vorliegenden Essayband wird versucht, solche „Entfremdungszonen“ von der eigenen Fragestellung so gut wie möglich zu vermeiden und intellektuelle Redlichkeit mit einer Zurückhaltung zu verbinden, wie sie oben zu Beginn des Kapitels dargestellt wurde.

Die Zurückhaltung rechnet mit der Gewissheit der Ungewissheit, oder, wie Siri Hustvedt (2018) es formuliert, mit der „Illusion der Gewissheit“. Sie ist eine zarte Form des Zweifelns, besser: der Höflichkeit, mit der grundlegende Fragen des Menschseins in ihrer Vielschichtigkeit angenommen, in ihrem Sosein bewahrt und vor einfachen, universellen Deutungen geschützt werden.

In der deutschen Übersetzung von Bettina Seifried führt Hustvedt (2018, S. 384) aus:

„Der Zweifel, den ich meine, setzt lange bevor er sich zu einem klaren Gedanken formen kann, ein. Er beginnt als leises Gefühl der Unzufriedenheit, ein Gefühl, dass irgendetwas nicht stimmt, eine noch gestaltlose Ahnung, die schwebend und gespannt zugleich, nach Ausdruck strebt, um sich schließlich als Frage in einer Sprache zu artikulieren, die ihr Raum bietet. Der Zweifel ist nicht nur eine Tugend der Intelligenz, er ist ihre notwendige Voraussetzung. Keine Idee, kein Kunstwerk entsteht ohne ihn, und auch wenn er manchmal unbequem ist, bleibt er ein spannender Begleiter. Und es ist der wohlformulierte Zweifel, der immer wieder des Weges kommt, um die Illusion der Gewissheit ins Wanken zu bringen.“

An entsprechender Stelle heißt es im Original (Hustvedt 2016, S. 339 f.)

„The kind of doubt I am thinking of begins before it can be properly articulated as a thought. It begins as a vague sense of dissatisfaction, a feeling that something is wrong, an as-yet-unformed hunch, at once suspended and suspenseful, which stretches toward the words that will turn it into a proper question framed in a language that can accommodate it. Doubt is not only a virtue in intelligence; it is a necessity. Not a single idea or work of art could be generated without it, and although it is often uncomfortable, it is also existing. And it is the well-articulated doubt, after all, that is forever coming along to topple the delusion of certainty“.

Die Arbeiten von Hustvedt stehen im Hintergrund dieses Bandes. Die Art, wie sie in ihren Romanen und Essays Ereignisse, Konstellationen und Felder bezeichnet, beschreibt oder als fiktionale Räume ausgestaltet, weist Parallelen zu dem auf, wie hier Resonanzfiguren des verkörperten Selbst gedacht und ausgelotet werden.

Insbesondere ihr Essay *Konjunktivische Flüge: Denken durch die verkörperte Realität imaginärer Welten* (Hustvedt 2019, S. 378) bzw. *Subjunctive Flights: Thinking Through the Embodied Reality of Imaginary Worlds* (Hustvedt 2016, S. 434 ff.) mag wie ein Präludium dafür gelesen werden, Schule und Unterricht nicht als bloßes Übermittlungsgeschehen von Information zu denken, sondern als einen Raum, der seine eigene verkörperte Realität schafft. Als leibliche Dynamik der Weltbegegnung und -aneignung, als spezifische Beziehungsweise und Bezogenheit fordert er zugleich auch zu einem angemessenen anthropologischen Blick heraus.

## 1.4 Performativ befragt: die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik tritt, wie an entsprechenden Stellen der Essays erläutert, mit dem Anspruch auf, ihre Unterrichtspraxis anthropologisch zu kontextualisieren und zu begründen. So stellt(-e) beispielsweise die sogenannte „menschkundliche Begründung“ in der Praxis der Waldorfpädagogik eine über lange Zeiträume hinweg gepflegte Redewendung dar.

In den letzten Jahren ist immer wieder deutlich bezeichnet worden, wie gefährlich diese Redewendung wird, wenn sie sich apodiktisch auf ein festes Menschenbild bezieht, das absolut gesetzt oder auch nur als absolut empfunden wird. Es ist folgerichtig, dass sie dann als „orthodoxe Position der anthroposophisch inspirierten Pädagogen“ erscheint (Ullrich 2015, S. 12). – Wie im vorangehenden Kapitel deutlich markiert, sind hier solche Setzungen nicht gemeint, liegt doch der Fokus auf der Dynamik einer Relationalität, welche Resonanzfiguren des verkörperten Selbst charakterisiert.

In anthropologischen Entwürfen Steiners zur Waldorfpädagogik findet sich das Angebot, pädagogische Miniaturen als Dynamik einer „Ich-Organisation“ bzw. Tätigkeit eines Ich im Leib zu denken (Kapitel 2). Die Miniaturen des pädagogischen Alltags werden dort als Willensfiguren gedacht, in denen das Ich tätig und die „Ich-Organisation“ dynamisch den Leib ergreifen (Kapitel 2 und 4).

Diese Tätigkeit fasst das innere Leben oder die Geistigkeit der „Ich-Organisation“ als unmittelbar wirksam auf. Ihr wird die Potenz zugeschrieben, die Stofflichkeit des Körpers in leiblicher Dynamik zu ergreifen. Insofern stellt dieses Denkangebot Steiners einen spirituellen Ansatz dar. Um diesen und – sofern nicht anders ausgewiesen – nur um diesen spirituellen Ansatz geht es in den Essays dieses Bandes, wenn der Blick auf anthropologische Entwürfe der Waldorfpädagogik gelenkt wird. Er wird als ideenrealistischer Ansatz eingeführt und befragt (Kapitel 4 und 5).

Damit wird vor allem ein Aspekt der Waldorfpädagogik heuristisch herausgegriffen. Dem Verfassen der Essays ging weder eine systematische Durchsicht der Vorträge und Schriften Steiners zur Pädagogik voraus, noch wurden die zahlreichen Schriften, die zur Menschenkunde Steiners anlässlich des hundertjährigen Jubiläums der Waldorfpädagogik erschienen, systematisch rezipiert und integriert, nicht zuletzt, weil in ihnen der Fokus nur nachgeordnet auf den Bezügen zu Fuchs' Zugängen zur phänomenologischen Anthropologie liegt. Auch wird der Diskurs *Waldorfpädagogik und Anthroposophie*, wie er in dem von Schieren (2016, S. 767–887) herausgegebenen *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft* in einem großen Kapitel rezipiert und thematisiert wird, nicht in die hier behandelten anthropologischen Perspektiven einbezogen.

Der bezeichnete ideenrealistische Ansatz Steiners, wie er sich in seinen anthropologischen Entwürfen findet, soll zurückhaltend befragt werden. Im Zentrum steht die Frage, in welcher Weise dieser Ansatz Resonanzfiguren des verkörperten Selbst denkbar und fassbar macht. Es handelt sich nicht um Begründungsversuche *der Anthropologie der Waldorfpädagogik*, sondern um reflexive Suchbewegungen im Kontext der Waldorfpädagogik.

Ebenso gilt: Der Ansatz würde nicht herangezogen werden, erschiene er nicht dem Autor vielversprechend, um die leibliche Dynamik eines verkörperten Bewusstseins fassen und ausdifferenzieren zu können. Er kann sich, wie im Einzelnen zu zeigen sein wird, als eine spezifische Möglichkeit erweisen, die leibliche Unmittelbarkeit und die individuelle Signatur personalen Daseins in ihrer Dynamik greifbar zu machen, das In-Erscheinung-Treten der Person selbst denken zu üben. So betrachtet, wird der ideenrealistische Ansatz Steiners performativ aufgefasst.

Wie von Wulf und Zirfas (2007, S. 8 f.) herausgestellt, nimmt eine performative Betrachtungsweise das wirklichkeitskonstituierende Moment des In-Erscheinung-Tretens selbst in den Blick, der Sinn oder das Verständnis eines Phänomens werden nicht „nur in einer ‚hinter‘, ‚unter‘ oder ‚über‘ ihm liegen-