

## **Wahrnehmung als leibliche Dynamik und verkörpertes Bewusstsein personaler Weltzuwendung**

**Wilfried Sommer**

*Institut für Fachdidaktik*

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*

### **Abstract:**

Ausgehend von der raumgebenden Dimension eines pädagogischen Blicks, der Resonanzbeziehungen in der Begegnung der Schüler\*innen mit den Unterrichtsinhalten eröffnet und fasst, werden sowohl Aspekte der Resonanzdynamik des zwischenmenschlichen Blicks als auch der unbefangenen Wahrnehmung beschrieben und analysiert. In dem Rahmen, den Fuchs' Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie und Steiners anthropologischer Entwurf der Allgemeinen Menschenkunde bilden, erweisen sich die Resonanzbeziehungen als eine leibliche Dynamik. Sie werden in gegenständlicher Weise bewusst und stellen ein verkörpertes Bewusstsein der unmittelbaren leiblichen Dynamik dar.

**Keywords:** Waldorfpädagogik, Allgemeine Menschenkunde, Heilpädagogischer Kurs, Steiner, phänomenologische Anthropologie, pädagogischer Blick, Resonanzdynamik, Resonanzbeziehung, Wahrnehmungsvorgänge, Weltverbundenheit

## **Einleitung: Der pädagogische Blick**

Trifft man in der Schule auf Lehrkräfte, die mit pädagogischem Takt in einer positiven Lehr-Lern-Atmosphäre einen klaren, phasengegliederten Unterrichtsgang verantworten, so staunt man immer wieder, wie ihr raumgebender Blick sowohl die gemeinsame Konzentration aller auf die Unterrichtsinhalte als auch den Kontakt bzw. die Interaktion mit den Schüler\*innen trägt. Treten diese Lehrkräfte in den Klassenraum ein, so blicken sie vielleicht eine Schülerin oder einen Schüler lächelnd an, deuten mit einem Finger auf ihre Wange, während sie den Unterkiefer leicht bewegen, nicken danach mit dem Kopf – und so mancher Kaugummi wird von den Schüler\*innen zwar leicht murrend, aber doch mit großer Selbstverständlichkeit im Mülleimer entsorgt. Gibt eine Schülerin bzw. ein Schüler im Fortgang des Unterrichtsgesprächs einen soliden, aber gleichwohl ausbaufähigen Beitrag, so ist es der gespannte, freudige Blick der Lehrkraft, welcher diese Schüler\*innen ermuntert und bestärkt, das Gesagte zu präzisieren. Gleichzeitig eröffnet ihnen vielleicht eine kleine Hilfestellung den Raum, über sich hinauszuwachsen und den Inhalt mit noch größerem Verständnis zu durchdringen oder anzuwenden.

Es ist das Raumgebende des liebevollen Blickes der Lehrkräfte, das einerseits die Zurückhaltung des pädagogischen Takts nicht überschreitet, andererseits aber eine Lehr-Lern-Atmosphäre schafft, in der Schüler\*innen in ihrem Lernwillen bestärkt und ihrem Können gefördert werden, bildet doch ihre Anstrengung und ihr Können für die Lehrkräfte einen sichtbaren Anlass zu sachlichem Interesse und persönlicher Freude. Das ist dem Blick der Lehrkräfte gleichsam eingeschrieben: Indem sie blicken, zeigen sie zugleich, in welcher Weise – nämlich raumgebend – sie die Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsinhalte mit den Schüler\*innen teilen wollen.

In anderen Unterrichtssituationen, wenn beispielsweise kleinste Privatunterhaltungen schlichtweg unpassend sind und schon im Ansatz unterbunden werden müssen, kann es der objektivierende Blick der Lehrkräfte sein, der die entsprechenden Verhaltensepisoden als etwas Gegenständliches markiert, das zu diesem Zeitpunkt so nicht in den Unterricht gehört. Schüler\*innen sehen dann, wie und als was ihr Verhalten gesehen wird. Das setzt ihrem Verhalten einen Rahmen. Im Experimentalunterricht spielt in Demonstrationsversuchen der faszinierende Blick der Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Ihre Faszination, wie sich die Natur in der

zugespitzten Situation eines Experimentes eindrucksvoll und bestimmt ausspricht, zieht dort die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf dessen Abläufe und Erscheinungen. Der faszinierende, der objektivierende und insbesondere der liebevolle, raumgebende Blick sind Facetten des pädagogischen Blicks, welcher mit seiner interpersonalen Dimension den Unterricht entscheidend prägt, gleichwohl er einen zutiefst persönlichen Ausdruck der Lehrkräfte darstellt.

### **Die unverstellte personale Dimension des zwischenmenschlichen Blicks**

Martin Buber (1999) hat in den Betrachtungen seines Werkes *Das dialogische Prinzip* nachgezeichnet, wie der liebevolle, raumgebende Blick in einer sehr tiefen und fundamentalen Weise Beziehung stiften kann. Nach Buber habe der Mensch Gefühle, welche die Liebe auf sehr unterschiedlicher Art begleiten könnten, die Liebe selbst geschehe aber, sie sei kein Gefühl. Als unmittelbare Präsenz sei sie eine Gegenwart, die das „Du“ frei zulasse und ihm seinen Raum schaffe, die dabei aber zugleich „Ich“ werde. Bei Buber steht die interpersonale wie personale Dimension des liebevollen Blicks in einem theologischen Zusammenhang.

Die ehemalige CIA-Agentin Amaryllis Fox schildert hingegen in ihrer 2019 erschienenen Autobiografie *Life Undercover – Coming of Age in the CIA* direkt, wie sich ihr die personale Signatur des liebevollen Blicks stufenweise als interpersonales Geschehen erschlossen hat. Als in Shanghai eingesetzte CIA-Agentin wird sie permanent beobachtet bzw. überwacht, sie hat durchgängig die Rolle, welche der Einsatz erfordert, zu spielen und sich in angemessener Weise und kohärent zu inszenieren. Gleichwohl ist sie Mutter ihrer gerade entbundenen Tochter Zoë, die, entgegen allen Erwartungen, keinen Augenkontakt mit ihrer Mutter aufbaut. Im Einzelnen führt Fox aus:

„Only nobody briefed Zoë on the mission, and she doesn't play her role right, doesn't do the things in the books on the day that she's meant to. And deep inside my stoic, silent exterior, I begin to panic [...]. Eye contact, the book says, that's the first experience you'll share. But we don't. Not at all. And the harder I try, the more diligently my daughter avoids locking windows and granting me access to her soul.” (Fox 2019a, S. 189)

In der deutschen Übersetzung von Elisabeth Liebl heißt es an entsprechender Stelle:

„Nur dass niemand Zoë gebriefft hat, sie spielt ihre Rolle nicht richtig, tut Dinge nie in dem Alter, in dem sie laut Buch selbstverständlich sein sollten. Tief unter meiner stillen, stoischen äußeren Haltung macht sich Panik breit, kriecht mir unter die Haut [...]. Augenkontakt, heißt es im Buch. Das ist die erste gemeinsame Erfahrung. Nur bei uns nicht. Nie. Und je mehr ich mich bemühe, desto eifriger versucht meine Tochter, meinem Blick auszuweichen und mich nicht in ihre Seele zu lassen.“ (Fox 2019b, S. 225)

Zwischen den Einsätzen sitzt Fox mit ihrer Tochter im buddhistischen Tempel in Shanghai und sieht alten Frauen zu, die Koi-Karpfen füttern. Sie fährt fort, indem sie schildert, wie es ihr dort zunehmend schwerfällt, ihre Agentenrolle zu spielen, und ihr es gelingt loszulassen:

„A fragment of me I can't compel to pretend to be normal, pretend to be anything. A fragment of me independent and new enough to refuse to play some game of make-believe. 'I get it', I tell her. 'You're not the theoretical baby in the book, who makes eye contact on day one. You're Zoë, who makes eye contact when she believes there's something real to see. You're a raw human spirit in a tiny, brand-new spaceship, searching for the soul that is your mom. And so far, your sensors haven't found her. I don't blame you, you know. I'm not sure where she is, either.'” (Fox 2019a, S. 190 f.)

“Then one day, sitting at the temple, I lose my train of thought, completely absorbed in following a koi as he nibbles the pellet offerings bombing on the water. I'm smiling, without meaning to, and instead of returning to my confessions, I say, absentmindedly, 'We probably look really weird to that fish, huh, Zoë?' And when I look down, her eyes find mine and she smiles. [...] And I see through the eyes of a fish. By accident, really. And in that moment, my daughter's sensors find me, her real mom, fear and anxiety stripped away, childlike and joyful [...]. I start laughing. And she starts laughing. Her huge green-brown eyes looking steadily back into mine. And I'm flooded by a sudden, forceful wellspring of connection, like I'm experiencing eternity.” (Fox 2019a, S. 191)

“And so it is that I learn that Zoë sees me when I forget myself.” (Fox 2019a, S. 192)

In der deutschen Übersetzung heißt es:

„Ein Teil von mir, den ich nicht dazu zwingen kann, so zu tun, als sei er das Normalste der Welt. Ein Teil von mir, der unabhängig und neu ist und der sich weigert, eine Illusion vorzuspielen. ‚Ich verstehe dich schon‘, sag ich ihr. ‚Du bist nicht das Theoriebaby aus den Büchern, das am ersten Tag schon Augenkontakt haben will. Du bist Zoë, die Augenkontakt herstellt, wenn sie glaubt, dass es da wirklich etwas zu sehen gibt. Du bist ein ungestümer Menschegeist in einem kleinen, brandneuen Raumschiff und suchst nach der Seele deiner Mutter. Und bisher haben deine Sensoren sie noch nicht gefunden. Ich kann dich verstehen, weißt du. Ich weiß ja auch nicht, wo sie ist.“ (Fox 2019b, S. 226 f.)

„Dann eines Tages im Tempel schalte ich komplett ab. Ich gehe auf darin, diesem einen Koi zuzuschauen, wie er seine Pellets von der Wasseroberfläche pflückt. Unwillkürlich stiehlt sich ein Lächeln auf meine Lippen und statt ihr einfach weiterhin meine Bekenntnisse zu erzählen, sag ich geistesabwesend: ‚Für den Fisch sehen wir beide wohl ziemlich verrückt aus, was, Zoë?‘ Und als ich meinen Blick auf sie richte, finden ihre Augen die meinen und sie lächelt. [...] Und in diesem Augenblick finden mich die Sensoren meiner Tochter, finden ihre richtige Mutter, frei von Angst und Nervosität, kindlich und freudig [...].“ (Fox 2019b, S. 227)

„Ich fange zu lachen an. Sie fängt zu lachen an. Ihre riesigen grün-braunen Augen halten meinen Blick immer noch fest. Und plötzlich überfällt mich dieses starke Gefühl der Verbundenheit, als wäre ich plötzlich in die Ewigkeit gestürzt [...].

So erfahre ich, dass Zoë mich dann sieht, wenn ich mich vergesse.“ (Fox 2019b, S.228)

Die Episoden, welche Fox in ihrer Autobiografie schildert, stellen ein Resonanzphänomen zwischen Mutter und Tochter dar, das Thomas Fuchs in seinem Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie Leib – Raum – Person als „zwischenleibliche Resonanz“ (Fuchs 2000, S. 246) und schließlich als „Zwischenleiblichkeit von Mutter und Kind“ (S. 275) bezeichnet. Fuchs charakterisiert zunächst den physiognomischen Ausdruck als einen Vorgang, bei dem durch „den sicht- und tastbaren Körper des Anderen hindurch [...] etwas zur Erscheinung“ komme, „das sich nicht mit den anatomischen Strukturen identifizieren, aber auch nicht von der sichtbaren Gestalt ablösen läßt. [...] Zum Ausdruck wird die Mimik des Anderen, wenn

ich sie weder gegenständlich als Oberfläche, noch symbolisch als bloßes ‚Zeichen‘ für sein Inneres, sondern unmittelbar als seine Erscheinung wahrnehme. In seinem Blick, in seinem Sehen ist er selbst sichtbar.“ (Fuchs 2000, S. 244)

Für Zoë wird ihre Mutter Amaryllis in dem Moment unmittelbar, als sie selbst sichtbar wird, als sie keine Rolle mehr spielt, ihre Mimik nicht mehr zeichenhaft für das steht, was sie als Agentin darstellen soll, als sie frei von Angst und Nervosität, kindlich und freudig sich der Welt zuwendet. Ihr offener Blick schafft den Resonanzraum von Mutter und Tochter, der ihre Begegnung und ihren Augenkontakt umschließt. Indem sie in die Welt schaut, wird sie selbst sichtbar. Ihre personale Präsenz tritt unverstellt und unmittelbar zutage. Mit der freudig wie kindlichen Weltzuwendung ihrer Mutter kann Zoë in Resonanz treten. Amaryllis‘ Heiterkeit und Lächeln werden unwillkürlich von Zoë begleitet; sie lacht mit ihrer Mutter unmittelbar mit, sie spürt deren Erleben selbst leiblich und gibt damit zugleich Anlass dafür, dass Amaryllis wieder Zoës Heiterkeit verstärkt selbst leiblich spüren kann. – Fuchs (2000, S. 246) bezeichnet diese Form der zwischenleiblichen Resonanz als „mimetische Resonanz“. Er charakterisiert sie nicht als Nach-Ahmung, sondern vielmehr als Mit-Ahmung, die durch ihren Wechselbezug zur „zwischenleibliche[n] Kommunikation“ (Fuchs 2000, S. 248) werde.

In der zwischenleiblichen Kommunikation wird nach Fuchs deutlich, dass sich der Leib durch eine fluide innere Dynamik auszeichne, „die jederzeit nach außen übergreifen und sich mit dem Wahrgenommenen zusammenschließen“ könne. Sie zeige sich als „Aneinanderkopplung zweier Leiblichkeiten und ihrer Dynamik. Die innerleibliche Resonanz der Gefühle wird zur zwischenleiblichen Resonanz von Ausdruck und Eindruck. Der Leib ist ein Resonanzkörper, der die innerseelischen ebenso wie die zwischenmenschlich erzeugten Schwingungen hörbar werden läßt.“ (Fuchs 2000, S. 248)

Als selbstreflexiv verfasste Person kann Amaryllis Fox ihren Leib sowohl unmittelbar, wie selbstvergessen und unverstellt, ergreifen, als auch als Medium verwenden, um sich in einer Rolle zu inszenieren. Im ersten Fall ist ihr physiognomischer Ausdruck authentisch, sie präsentiert sich als diejenige, die sie ist, im zweiten Fall steht er hingegen für die Rolle, die sie einnehmen soll. Gemäß einem Beitrag von Constanze Rora (2010) zum leiblichen Lernen in der Zeitschrift *Ästhetische Bildung* ist ihr Leib einmal präsentatives Symbol ihrer personalen

Präsenz, das andere Mal diskursives, gegenständliches Symbol für ihre Rolle.<sup>1\*</sup> Wird der Leib zum präsentativen Symbol personaler Präsenz, so ist in ihm nach Fuchs zugleich eine fluide innere Dynamik anwesend. Sie eröffne Resonanzräume, sie könne sich mit dem Wahrgenommenen zusammenschließen. Dabei hat diese leibhaftige Form einer personalen Weltbeziehung auch eine selbstvergessene und raumgebende Komponente. Gerade diese Komponente macht es möglich, dass sich Resonanzräume ausbilden. Der Wille, der in unmittelbarer personaler Präsenz den Leib ergreift, wird zugleich zur Beziehungskraft (Sommer 2019b).

Hier liegen im Theater die Wurzeln dafür, dass die („vierte“) Wand zwischen Zuschauern und Schauspielern zusammenbricht, dass die leibliche Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern mit gesteigerter Intensität erfahrbar werden lässt, was als eigene Wirklichkeit in der Aufführung aus dieser Wechselbeziehung hervorgeht (Fischer-Lichte 2012, S. 54 ff.). Das kann im Unterricht noch im liebevollen, raumgebenden Blick der Lehrkräfte mitschwingen. Die unverstellte personale Dimension des Blicks wirkt dort nicht so direkt wie in der Zwischenleiblichkeit von Mutter und Kind, bleibt aber als eine fluide innere Dynamik erhalten, die Resonanzräume öffnet.

### **Geteilte Aufmerksamkeit und die interpersonale Dimension des Blicks**

In freier Anwendung der Darstellungen von Fuchs (2000) und Riethmüller (2019) auf den Weltaneignungs- und Selbsterfahrungsvorgang von Zoë, wird sie, wenn sie in ihrem Kinderwagen liegt, durch die unwillkürlichen Bewegungen ihrer Ärmchen und Beinchen bemerken, dass ihre Decke und der Rand ihrer Liegefläche widerständig sind. Sie wird immer wieder Druck spüren, wenn sie an den Rand stößt oder die Decke wegstrampelt. Dabei wird sie erfahren, dass ihre Beinchen in gleicher Weise hart oder undurchdringlich sind, wie es der Wiegenrand ist. Sie wird im Laufe der Zeit ein Bewusstsein davon ausbilden, dass sie nicht nur in unwillkürlichen Bewegungen ihrer Beinchen Leib ist, sondern ihre Beinchen auch in gleicher Weise gegenständlich oder körperlich sind wie der Rand ihrer Liegefläche. In diesem Sinne

---

<sup>1/</sup> Weitere Ausführungen zur präsentativen Symbolik im Kontext phänomenologischer Anthropologie finden sich im 7. Jg. der Zeitschrift (Sommer 2015).

hat sie mit ihren Beinen einen Körper. Aus der 1.-Person-Perspektive ihrer leiblichen Regungen geht die 3.-Person-Perspektive hervor, in der sie nicht mehr Leib ist, sondern einen Körper hat.

Wenn Zoë beginnt, Gegenstände nicht mehr anzufassen, sondern auf sie zu zeigen, so muss ihre gegenständliche, „körperliche“ Weltauffassung deutlich vorangeschritten sein. Das Ausrichten ihres Armes im Zeigen stellt dann nicht mehr nur eine leibliche Regung dar, es ist zugleich symbolischer Ausdruck einer gerichteten, gegenständlichen Weltauffassung. Indem sich Zoë vergewissert wird, dass auch ihre Bezugspersonen auf die Gegenstände blicken, auf die sie zeigt, wird sie aus dieser geteilten Aufmerksamkeit bzw. Wahrnehmung die Vorstellung einer gegenständlichen Welt, die für alle als eine solche vorhanden ist, weiter ausbauen können. Ihre Umgebung als eine beständige Welt voller Objekte geht aus geteilter Aufmerksamkeit hervor, d.h. aus Episoden, in denen sie sich in gemeinsamen Wahrnehmungsprozessen mit anderen versichert, dass alle Beteiligten die Wahrnehmungen einheitlich auffassen.

Schließlich wird Zoë im Blick der Anderen erfahren, wie sie als Zoë von Anderen gesehen wird. Dem ist sie zunächst ausgeliefert. Objektivierende Blicke werden sie auf sich selbst zurückwerfen, faszinierende Blicke von sich wegziehen. Ihr ist zu wünschen, dass sie im liebevollen Blick ihrer Bezugspersonen – wie im buddhistischen Tempel in Shanghai – immer wieder aufs Neue den Freiraum finden darf, sich so leiblich zu spüren, dass sie dabei zugleich in sich selbst ankommen kann. Insofern wird sie ihre glückliche Kindheit mit einem ungebrochenen leiblichen Daseinsgefühl auch den Anderen verdanken. Zugleich wird es aber auch ihre direkte kindliche Freude sein, welche diesen Anderen einen Resonanzraum eröffnet, in den sie in unverstellter Weise blicken können, so dass in ihrem Blick unmittelbar sichtbar wird, wer sie sind. – Es gehört zu den beglückenden Wundern solcher Episoden, dass der unverstellte Blick zugleich ein raumgebender, liebevoller Blick ist, der eine tiefe Form interpersonaler Beziehung stiften kann, die es dem Einzelnen ermöglicht, ohne fremde Objektivierung sich in sich selbst zu finden. Dies beginnt unmittelbar nach der Geburt mit dem ersten Augenkontakt, das Bewusstsein einer gegenständlichen Welt folgt ihm später, wie oben skizziert, nach.



Wenn Personen aus den Tast- und Bewegungserfahrungen lernen, sich zugleich als ein Leib, der sie sind, und einen Körper, den sie haben, aufzufassen, so kann sich, wie oben geschildert, aus diesem Doppelaspekt ihrer Erfahrungen das Bewusstsein einer an sich seienden gegenständlichen Wirklichkeit oder Welt ausbilden. Dabei kommt der mit den Anderen geteilten Aufmerksamkeit, die sich den Gegenständen der Welt zuwendet, eine Brückenfunktion zu. Durch sie wird die Welt, die Personen für sich haben, zugleich eine Welt für andere. Dazu müssen die Anderen in ihrer gerichteten Aufmerksamkeit, mit ihrem gegenständlichen Blick, welcher dem eigenen Zeigen folgt, erlebt und verstanden werden.

Das eigene leibliche Spüren, die eigenen Eindrücke des Tast- und Bewegungssinnes bilden den Untergrund eines verkörperten Bewusstseins, welches einen das Andere – in geteilter Aufmerksamkeit – als Gegenstand erfahren lässt. Diese Erfahrung ist ausgesprochen stark und durchzieht gleichsam alle Sinneseindrücke, die sich anschließen können. Nimmt der eigene Finger, wenn er vom Auge wegbewegt wird, immer weniger Platz im Gesichtsfeld ein, während er leiblich durchgängig gleich groß gespürt wird, so erweitert sich der gegenständliche Blick zum Entfernungssehen: Gleich groß gespürte Objekte nehmen viel Platz im Gesichtsfeld ein, wenn sie nahe stehen, weniger Platz, wenn sie weiter entfernt sind. In diesem Sinne ist das Entfernungssehen ein verkörpertes Bewusstsein verschiedener leiblicher Formen der Weltzuwendung: einer sehenden bzw. blickenden, einer leiblich spürenden, einer bewegenden und ggf. tastenden.

In der geteilten Aufmerksamkeit für den Duft der Rose, den Klang der Glocke, die Wärme des glühenden Holzschertes und das Licht des Feuers wird die Welt sinnlich reich. Wir können uns nun der Rose, der Glocke, dem Holzschert und dem Feuer so zuwenden, dass es duftet, es klingt, es wärmt oder es leuchtet. Wir können aber auch unsere Aufmerksamkeit so richten, dass der Gegenstand Rose duftet, der Gegenstand Glocke tönt, der gegenständliche Holzschert warm ist und das Feuer hell. Wir können zwischen einer direkt sinnlichen oder vorwiegend gegenständlichen Weltzuwendung hin und her oszillieren. Soll uns die Welt reich und bunt erscheinen, so müssen wir darauf achten, dass ihr sinnlicher Reichtum nicht als Zugabe, als reines „Add-On“ einer gegenständlichen Weltauffassung erblickt oder registriert wird, sondern vielmehr die Sinnlichkeit der Erscheinung als solche aufleben kann und wir sie in „kindlicher Freude“ zulassen wollen.

Wenn ich die Mimik des Anderen „weder gegenständlich als Oberfläche, noch symbolisch als bloßes ‚Zeichen‘ für sein Inneres, sondern unmittelbar als seine Erscheinung wahrnehme“, so wird er in „seinem Blick, in seinem Sehen [...] selbst sichtbar“ (Fuchs 2000, S. 244). Wenn ich den Anderen als Person wahrnehme, so tritt die oben geschilderte gegenständliche Option meines Blicks in den Hintergrund. Mit gesteigerter Intensität duftet oder leuchtet es nicht nur, vielmehr duftet jemand und es blitzt jemand in seinem bzw. ihrem Blick aus seinem oder ihrem Antlitz hervor. Der Akt des Erscheinens bekommt eine neue, personale Dimension. An die Stelle der geteilten Aufmerksamkeit im gemeinsamen, aber abständigen Blick auf eine gegenständliche Welt tritt die geteilte Aufmerksamkeit als direkte zwischenleibliche Resonanz, wie sie oben anhand des Augenkontaktes von Amaryllis Fox und ihrer Tochter Zoë geschildert und anthropologisch ausgelotet wird.

Die interpersonale Dimension des Blicks ist geteilte Aufmerksamkeit. In der direkten, unverstellten Begegnung treten die Anderen unmittelbar in Erscheinung. Die zwischenleibliche Resonanz ist die leibliche Form personaler Begegnung, in der mir die anderen als Andere bewusst werden. Dadurch habe ich in verkörperter Weise ein Bewusstsein von den Anderen. Erst das Bewusstsein, welches ich von den Anderen habe, erweist sich in ähnlicher Weise abständig oder gegenständlich wie die gegenständliche Weltauffassung, welche sich aus den Tasterfahrungen der frühen Kindheit bildet. Sie sind gewissermaßen der Angelpunkt dafür, dass mir die anderen als Andere bewusst werden.

### **Den Anderen als Person wahrnehmen –**

#### **Steiners Position in der Allgemeinen Menschenkunde**

Steiner (2019, S. 368 ff., Vortrag vom 29. August 1919) betrachtet in seinem anthropologischen Entwurf der Allgemein Menschenkunde die Wahrnehmung des Anderen, wie er in seinem Blick und in seinem Sehen selbst sichtbar wird, als einen sinnlichen Vorgang. Indem wir uns in Sympathie mit unverstelltem Blick auf den Anderen einließen, findet nach Steiner ein Vorgang statt, der in einer ersten Phase des Wahrnehmungsvorgangs in weiten Teilen dem entspricht, was Fuchs (2000, S. 246) als zwischenleibliche Resonanz beim Anblick des Anderen schildert. Das eigene leibliche Spüren schließt sich mit dem zusammen, wie der Andere in seinem Blick und seinem Sehen selbst sichtbar wird. In der Resonanz ist der eigene Leib mit

seiner fluiden inneren Dynamik zugleich der Raum für die Wahrnehmung, wie der Andere in Erscheinung tritt, eben selbst sichtbar wird. Die eigene leibliche Erfahrung wird in diesem Sinne Organ für die Wahrnehmung des Anderen.

Nach Steiner schließt sich eine zweite Phase an, zu der sich bei Fuchs keine direkte Entsprechung findet. Steiner unterstreicht zunächst, dass in dem Moment, in dem der eigene Leib mit seiner fluiden inneren Dynamik zugleich den Raum für die Wahrnehmung des Anderen bildet, der Leib seine Zentralität verliere, mit der die wahrnehmende Person für sich, eben verleiblicht und zentriert in der Welt stehe. Dieser Verlust wirke auf sie wie eine Attacke, sie widersetze sich damit der vorhandenen zwischenleiblichen Resonanz. In dieser antipathischen wie zentripetalen Bewegung finde sie ihre leibliche Zentralität und ein gegenständliches Bewusstsein von sich selbst wieder und könne sich so auch das bewusst gegenüberstellen, was sie in leiblicher Resonanz und damit dezentralisierter leiblicher Verfasstheit erfahren habe.

Aus der schnellen und wiederholten Abfolge der beiden Phasen gehe ein verkörpertes Bewusstsein des Anderen hervor, dabei sei die zwischenleibliche Resonanz die leibliche Form einer interpersonalen Beziehung, die in der Wiederherstellung der eigenen leiblichen Zentralität zugleich ein abständiges Bewusstsein vom Anderen ermögliche. Der Sinnesvorgang zeitigt damit nach Steiner ein verkörpertes und gegenständliches Bewusstsein, das aus der leiblichen Dynamik und Form einer interpersonalen Beziehung hervorgeht.

Steiner bezeichnet die Wahrnehmung des Anderen als Person als „Ich-Sinn“. An der zitierten Stelle nimmt der „Ich-Sinn“ eine prominente Stellung ein, während die anderen Sinne mehr auflistend angeführt werden. Steiner entfaltet dort auch nicht seinen Entwurf einer Sinneslehre, vielmehr verfolgt er eine Argumentationslinie, die in der These mündet, dass der Mensch seine verschiedenen Sinneseindrücke in einheitlichen Eindrücken zusammenführe, die er dann bewusst vor sich stellen könne. Nach Steiner ergibt sich ein verkörpertes und gegenständliches Bewusstsein der eigenen Beziehung zur Welt aus Vorgängen, in denen integral die unterschiedlichen leiblichen Formen verschiedener sinnlicher Wahrnehmungen zusammengeschlossen werden. Dadurch nehme der Mensch am „inneren Leben der Dinge“ teil (Steiner 2019, S. 376, Vortrag vom 29. August 1919). Da Steiner, wie andernorts erläutert (Sommer 2019b), die sinnlichen Erscheinungen der Welt ideenrealistisch und damit als unmittelbares

Tätigsein der Ideen selbst auffasst, ist es folgerichtig, wenn er den Zusammenfluss und -schluss tätiger Erscheinungen, die sinnlich wahrgenommen und im Bewusstsein verbunden werden, als Prozess der Teilhabe ausweist.

Im „Ich-Sinn“ wird in zwischenleiblicher Resonanz der ganze Leib zum Sinnesorgan. Es wird in der bewussten Wahrnehmung der Anderen eine Mannigfaltigkeit resonanten leiblichen Spürens zusammengeschlossen. Vor diesem Hintergrund wirkt Steiners ausführliche Schilderung des „Ich-Sinns“ paradigmatisch für die Vorgänge, die er für das sinnliche Wahrnehmen insgesamt beschreibt.

### **Der leibliche und körperliche Aspekt sinnlicher Wahrnehmungsvorgänge**

Sofern die oben erläuterte paradigmatische Bewertung des „Ich-Sinns“ zutrifft, so unterstreicht Steiner für den Vorgang der sinnlichen Wahrnehmung eine Doppelfigur. Wir können in einer zentrifugalen Bewegung des Interesses und der gerichteten Aufmerksamkeit eine rein gegenständliche Auffassung der Welt zurückdrängen. Dabei wird der Wille unserer gerichteten Aufmerksamkeit zur Beziehungskraft, die uns in Resonanz zur Welt treten lässt. Die Sinnlichkeit der Erscheinung kann als solche aufleben, sie ist von unserer sympathischen, in Einzelfällen gleichsam „kindlichen“ Weltzuwendung getragen. In der Resonanz ist unser Leib mit seiner fluiden inneren Dynamik zugleich der Raum, in dem die Sinnlichkeit der Erscheinung mit auflebt. Ihr tätiges In-Erscheinung-Treten und ihr Aufleben in der Dynamik des Leibes zeigen sich als Ko-Präsenzen eines Resonanzvorgangs. In einer zentripetalen, „antipathischen“ Bewegung, mit der die leibliche Zentralität und ein gegenständliches Bewusstsein von sich selbst wiederhergestellt werden, wird einem die Erscheinung gegenständlich und abständig bewusst. Dabei klingen elementare Erfahrungen, die insbesondere aus den Tast- und Bewegungserfahrungen der frühen Kindheit hervorgehen, mit: „Ich bin ein Leib und habe einen Körper, der für mich und alle anderen ein Körper unter Körpern ist“.

Fuchs fasst die personale Dimension dieses Doppelaspektes wie folgt zusammen:

„Die allgemeine Aspektdualität des Lebewesens spezifiziert sich im Fall des Menschen – aus dessen Fähigkeit, sich als Person seiner Leiblichkeit gegenüberstellen zu können, der Doppelaspekt letztlich auch resultiert – zum ‚personalen Doppelaspekt‘.

Personen sind diejenigen Lebewesen, die in der Lage sind, sich zu ihrer primären Leiblichkeit in ein Verhältnis zu setzen. Damit können sie sich selbst und andere Personen als Leib und Körper erscheinen.“ (Fuchs, 2008, S. 107)

In der geschilderten zentripetalen Bewegung fassen wir uns demnach leiblich und körperlich zugleich auf. Wir sind in unserer leiblichen Zentralität wieder beheimatet, das wird uns „körperlich“, d.h. in gegenständlicher Weise bewusst. Dabei schließen wir unsere leiblichen Erfahrungen aus der Ko-Präsenz sinnlicher Resonanzvorgänge integral zusammen. In dem Akt des Zusammenschließens fassen wir zugleich den Zusammenschluss bewusst und gegenständlich („körperlich“) auf. In sinnlichen Wahrnehmungsvorgängen bildet sich ein verkörpertes Bewusstsein aus der leiblichen Dynamik personaler Weltzuwendung bzw. den leiblichen Resonanzformen personaler Weltbeziehungen.

### **Der Leib als Symbol seiner Weltverbundenheit**

Die leibliche Dynamik personaler Weltzuwendung, wie sie in der sinnlichen Wahrnehmung realisiert wird, schließt nach Fuchs (2000, S. 316 ff.) das implizite Gedächtnis mit ein. Was wir so gelernt hätten, dass wir über es unmittelbar verfügen könnten, ohne es uns explizit vergegenwärtigen zu müssen, werde in unsere leibliche Selbstauffassung integriert. Als leibliche Wesen seien wir in diesem Sinne unsere Vergangenheit. Das implizite Gedächtnis als ein Gedächtnis des Leibes enthalte die Vergangenheit, also insbesondere auch das Gelernte, als gegenwärtig wirksame in sich.

Damit modifizieren Lernvorgänge auch die Art und Weise unserer Weltzuwendung, ändert sich doch die leibliche Dynamik und damit die Disposition, wie wir leibliche Resonanzformen personaler Weltbeziehungen in Wahrnehmungsvorgängen realisieren können (Sommer 2020). Unsere Wahrnehmungsvorgänge können eine gehaltvolle und vertiefte oder eine oberflächliche und platte Ko-Präsenz mit dem darstellen, was um uns herum (tätig) in Erscheinung tritt. Das zeigt sich insbesondere in Schule und Unterricht, wenn sich der raumgebende und liebevolle Blick der Lehrkräfte dem Erscheinungsreichtum der Welt zuwendet. Ihr Blicken eröffnet damit einerseits einen interpersonalen Resonanzraum, in dem ihr raumgebender Blick mit dem Blick der Schüler\*innen zusammenfließt, und sich andererseits an den Erscheinungsreichtum der Welt anschließt.

Diese dreifache Ko-Präsenz von Lehrkräften, Schüler\*innen und dem Erscheinungsreichtum der Welt gelingt nur, wenn die Lehrkräfte einerseits in interessanter Weise und mit personaler Präsenz den Resonanzraum aufzuschließen vermögen, andererseits aber das implizite Gedächtnis der Schüler\*innen zugleich eine hinreichend gute Grundlage für die leibliche Ko-Präsenz aller bildet. Gelingt dies, so ist der Unterricht lebendig und kraftvoll. Die Ko-Präsenz aller zeitigt für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler ein verkörpertes Bewusstsein dessen, was im Resonanzraum des Unterrichts in Erscheinung getreten ist. Dieses Bewusstsein ist gegenständlich und kann damit Ausgangspunkt gedanklicher Suchbewegungen und gezielter Reflexionen werden, aus denen Relationen, Gesetze oder Konzepte hervorgehen.

Die phänomenologischen Unterrichtsansätze der Waldorfpädagogik sind programmatisch so ausgerichtet, dass sich die Konzeptbildung möglichst bruchlos aus der geschilderten Ko-Präsenz entwickelt. Sie bilden zugleich die allgemeindidaktische Rahmung des Epochenunterrichtes (Sommer 2016). Mit seiner Phasengliederung wird unmittelbar auf die hier entwickelte anthropologische Dimension der Wahrnehmung Bezug genommen: Wie in der Wahrnehmung die leibliche Dynamik personaler Weltzuwendung als ein verkörpertes und gegenständliches Bewusstsein gefasst wird, so soll sich im Epochenunterricht aus der Ko-Präsenz eines Begegnungsmomentes ein verständiges und zusammenfassendes Bewusstsein entwickeln.

Der Unterrichtsansatz mit seiner Phasengliederung entfaltet dann in einer zeitlichen Abfolge, was in der Wahrnehmung als verkörpertes Bewusstsein und leibliche Dynamik personaler Weltzuwendung selbst liegt. In diesem Sinne ist der Unterrichtsansatz der menschlichen Wahrnehmung abgelesen oder entnommen, er ist anthropologisch rückgebunden. Die Wahrnehmung bildet dann ein Symbol für die Phasengliederung des Unterrichtes. Gelingt dieser Unterricht, so entfaltet er sich als präsentatives Symbol des wahrnehmenden Menschen selbst.

Wie oben erläutert schließen wir, indem wir wahrnehmen, unsere leiblichen Erfahrungen aus der Ko-Präsenz sinnlicher Resonanzvorgänge integral zusammen. In dem Akt des Zusammenschließens fassen wir zugleich den Zusammenschluss bewusst und gegenständlich („körperlich“) auf. Nach Fuchs (2000, S. 107) können wir das, weil wir als Personen in der Lage seien, uns zu unserer primären Leiblichkeit in ein Verhältnis zu setzen. So wäre es uns möglich, uns selbst als Leib und Körper zu erscheinen.

Wie im Aufsatz *Der Leib als anverwandelte Welt und personaler Körper – Bemerkungen zur Beziehung von Ich und Leib entwickelt* (Sommer 2019a), bezieht Steiner in seinen anthropologischen Entwürfen der Allgemeinen Menschenkunde (Steiner 2019) und des Heilpädagogischen Kurses (Steiner 1995) das Vermögen von Personen, sich zu ihrer primären Leiblichkeit in ein Verhältnis zu setzen, auf Vorgänge, durch welche die „Ich-Organisation“ des Menschen seinen Leib ergreift.

Bereits in pädagogischen Miniaturen wie dem Gang der Schüler\*innen ins Klassenzimmer nach der Zäsur der Sommerferien wird deutlich, wie die leibliche Präsenz der Schüler\*innen im Gehen als personale Präsenz erlebt wird. „Ihr Auftreten ist gewissermaßen durchsichtig für Veränderungsprozesse, durch die sich ihre Persönlichkeit zeigt und zum Ausdruck kommt“. (Sommer 2019a, S. 2) Im Gehen entfaltet sich ihre Resonanzbeziehung zur Erde in persönlicher Weise. Das hat eine leibliche wie körperliche Dimension: Im Aufrichten und im Abstoßen ist sie während des Gehens eine mehr leibliche Dynamik bzw. ein leiblicher Anverwandlungsvorgang der Schwere, im Aufkommen auf dem Boden mehr dinghaft bzw. ein Ausdruck davon, dass der Körper als schwere Masse fällt.

Wie im weiteren Fortgang des Aufsatzes erläutert, betrachtet Steiner das Zusammenspiel von Leib bzw. Körper und „Ich-Organisation“ unter einer ideenrealistischen Perspektive. „So wie der ganze Stoff des Leibes von der Schwerkraft ergriffen wird und sich damit sein Bezug zur ganzen Erde als Gewicht oder Fallbewegung äußerlich zeigt, so soll ein geistiges Prinzip den ganzen Stoff innerlich [...] in einer Art und Weise ergreifen, dass seelische Zentrierung als Ich bewusst möglich wird.“ (Sommer 2019a, S. 10) Folgt man Steiners Position, so zeigt sich dieses Zusammenspiel von „Ich-Organisation“ und Leib bzw. Körper im Gehen in elementarer, paradigmatischer Weise. Es ist damit aber zugleich auch fundamental für die Wahrnehmung selbst, wird doch auch dort die Dynamik der Weltzuwendung personal ergriffen: Die Dynamik spannt einem Resonanzgeschehen seinen Raum auf. In einer zentripetalen Bewegung, mit der die leibliche Zentralität und ein gegenständliches Bewusstsein von sich selbst wiederhergestellt werden, ergibt sich auch das Bewusstsein des Wahrgenommenen selbst.

Der menschliche Gang mit seinen Tasterfahrungen durch die schwere Masse des Körpers und seinen Bewegungserfahrungen in der Dynamik des Gehens wird so zum Symbol für die Wahrnehmung als verkörpertes Bewusstsein und leibliche Dynamik personaler Weltzuwen-

dung: In der in dieser Darstellung verfolgten Reflexionsbewegung zeichnen sich Wahrnehmungsvorgänge dadurch aus, dass die „Ich-Organisation“ die Erscheinungen der Welt in leiblichen Anverwandlungs- und Resonanzvorgängen tätig ergreift, um sich darin zugleich in gegenständlichem Bewusstsein zu zentrieren und als Gegenüber zu fassen. Finden diese Vorgänge in der dargestellten Weise statt, so entfaltet sich jegliche Wahrnehmung als präsentative Symbolik der fundamentalen Beziehung von „Ich-Organisation“ und Leib, die dem aufrechten menschlichen Gang eingeschrieben ist.

In der ideenrealistischen Perspektive Steiners stellt das Resonanzgeschehen der Wahrnehmung nicht nur eine leibliche, sondern eine zugleich ideelle Dynamik dar, ist doch Ideelles in dieser Perspektive sowohl im Leib als auch in den Erscheinungen unmittelbar anwesend. Die ideelle Dynamik, in der die Welt erscheint, und die ideelle Dynamik der „Ich-Organisation“ selbst bilden dann eine ideelle Einheit. Diese Dynamik und dieser Zusammenschluss dürfen, sollen sie ideell und nicht körperlich gedacht werden, gerade nicht als rein äußerliche Entsprechungen vorgestellt werden. Aus der Art, wie die „Ich-Organisation“ den Leib ergreift und wie beide zusammenwirken, ergibt sich zugleich die Bewusstseinsform, in der Wahrnehmungen gegenständlich aufgefasst werden.

---

### **Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners**

Dieser Text ist im Rahmen des Forschungsprojektes ARS-Studien (Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners) veröffentlicht worden (siehe Website [www.ars-studien.de](http://www.ars-studien.de)). Das Forschungsprojekt will die theoretischen Grundlagen der anthroposophischen Menschenkunde Rudolf Steiners systematisch erschließen und darlegen. Sie soll begrifflich und sprachlich nachvollziehbar entwickelt und im Kontext einer gegenwärtigen (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion verortet werden. Damit wird Studienmaterial für anthroposophisch orientierte Ausbildungen geschaffen und zugleich eine forschungsbasierte Diskussionsgrundlage mit anderen anthropologischen Ansätzen angeboten. Das Projekt findet im Rahmen einer Zusammenarbeit des Fachbereiches Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen statt. Die in diesem Zusammenhang veröffentlichten Texte setzen eine Kenntnis der anthropologisch-anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Heilpädagogik voraus.



## Literatur

Buber, Martin (1999): *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Fischer-Lichte, Erika (2012): *Performativität. Eine Einführung.* Bielefeld: transcript.

Fox, Amaryllis (2019a): *Life Undercover. Coming of Age in the CIA.* London: Ebury Press.

Fox, Amaryllis (2019b): *Life Undercover. Als Agentin bei der CIA.* München: hanserblau.

Fuchs, Thomas (2000): *Leib – Raum – Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Fuchs, Thomas (2008): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan.* Stuttgart: Kohlhammer.

Riethmüller, Walter (2019): *Vorstellen als leiblicher Vollzug in der frühkindlichen Entwicklung.* Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle:

<http://ars-studien.de/veroeffentlichungen/>

Rora, Constanze (2010): Leibliches Lernen – Präsentative Symbolik. In: *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, Jg. 2, H. 1, S. 1-20.

Sommer, Wilfried (2015): Zur Rolle leiblichen Lernens angesichts zunehmender Informationsvernetzung. Wie kann Unterricht ausbalancierend angesetzt werden, ohne rückständig zu sein? In: *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, Jg. 7, H. 1, S. 1-16.

Sommer, Wilfried (2016): Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 479-532.

Sommer, Wilfried (2019a): *Der Leib als unverwandelte Welt und personaler Körper. Anmerkungen zur Beziehung von Ich und Leib.* Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle: <http://ars-studien.de/veroeffentlichungen/>.

Sommer, Wilfried (2019b): *Der Wille als Beziehungskraft: Anmerkungen zu bewussten und unbewussten Formen dieser Kraft*. Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle:

<http://ars-studien.de/veroeffentlichungen/>.

Sommer, Wilfried (2020): *Karma als Konsequenz der ideenrealistischen Willensauffassung Steiners*. Stuttgart, Pädagogische Forschungsstelle:

<http://ars-studien.de/veroeffentlichungen/>.

Steiner, Rudolf (1995): *Heilpädagogischer Kurs*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Band 317 (GA 317). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (2019): *Allgemeine Menschenkunde, Methodisch-Didaktisches, Seminar. Studienausgabe*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.