

Die Poetisierung der unbekanntenen Kindheit oder: Wie wir der Herausforderung des sozialen Konstruktivismus begegnen

Die romantische Philosophie der Kindheit und die geisteswissenschaftliche
Menschenkunde Rudolf Steiners*

Bo Dahlin

Rudolf Steinerhøyskolen, Oslo / Norwegen

ZUSAMMENFASSUNG. Der vorliegende Aufsatz vertritt einen geistigen Ansatz der pädagogischen Menschenkunde der Kindheit. Die Pädagogik benötigt eine neue „große Erzählung“ der Kindesentwicklung, die auf dem Erbe Rousseaus, der Romantiker und ihrer Nachfolger auf dem Gebiet des pädagogischen Denkens aufbaut. Das setzt jedoch voraus, dass die Herausforderung angenommen und die seitens des sozialen Konstruktivismus gegenüber allen allgemeinen Entwicklungstheorien geäußerte Kritik diskutiert wird. Dabei gilt es, die daran beteiligten besonderen ontologischen und epistemologischen Dimensionen sorgfältig zu bestimmen. Zunächst untersuche ich einige der an die Entwicklungspsychologie gerichteten Kritikpunkte und argumentiere dann, dass diese insofern gerechtfertigt sind, als dass die Psychologie dazu neigt, das Kind auf ein Naturobjekt zu reduzieren und dabei die transzendenten, „unbekanntenen“ Dimensionen der Kindheit übersieht. Anschließend stelle ich kurz drei alternative Beispiele aus der Kindheitsforschung vor: die *Soziologie*, die *phänomenologische Anthropologie* und die *Philosophie* der Kindheit. Obwohl alle drei positiv zu unserem Verständnis der Kindheit beigetragen haben, geben sie uns doch keine umfassende Anschauung von der Entwicklung des Kindes. Damit stellt sich die Frage: können die transzendenten Dimensionen der Kindheit *poetisiert* werden, und ließe sich ein solches Poetisieren mit Erkenntnissen der empirischen Forschung in Einklang bringen? Diese Möglichkeit soll mit Anregungen aus der Romantik und der pädagogischen Menschenkunde Rudolf Steiners untersucht werden. Dabei bildet Letztere am Ende des Aufsatzes das Hauptthema und soll jene Anschauung illustrieren, die unsere pädagogische Praxis prägen muss, wenn sich zukünftige Generationen in Freiheit und Kreativität entwickeln sollen.

Einleitung

Ende des 19. Jahrhunderts schien in der wachsenden Kindergartenbewegung der Konsens geherrscht zu haben, dass ErzieherInnen ein umfassendes Verständnis der menschlichen Entwicklung benötigten (Lee & Johnson, 2007). Spätestens seit den 1930er Jahren bildete diese Erkenntnis eine wichtige Grundlage für die Pädagogik, insbesondere für kindbezogene oder „progressivistische“ Erziehungsansätze (Stott & Bowman, 1996). In Großbritannien ergab eine erst Anfang der 1990er Jahre durchgeführte Umfrage, dass Schulleiter Kenntnisse auf dem Gebiet der Kindheitsentwicklung als maßgeblichen Faktor bei der Lehrerbildung einstufen (Katz, 1996). Jedoch scheinen dieser Wissenszweig der Psychologie und das entsprechende Feld der Forschung einiges an Einfluss auf das pädagogische Denken verloren zu haben. In jüngerer Zeit ist im Kielwasser poststrukturalistischer Denkweisen starke Kritik an der traditionellen Entwicklungspsychologie

*This is a translation of an originally English paper. Quotes from English sources have been translated into German by the translator (Sebastian Rechenberger). In cases where the quoted English sources are originally in German, German sources have been found in most cases.

laut geworden (z. B. Morss, 1996; Burman, 2008). Die Entwicklungspsychologie selbst scheint sich heute als eher fragmentierte empirische Disziplin zu geben, die sich weder an alte noch an neue „große Theorien“ orientiert (Zimiles, 2000).

Im vorliegenden Aufsatz werde ich einige Kritikpunkte an der traditionellen Entwicklungspsychologie in ihrer alten Form der „großen Theorien“ untersuchen. Ich werde den Standpunkt vertreten, dass diese Kritik insofern gerechtfertigt ist, als dass die empirische Entwicklungsforschung dazu neigt, das Kind als Naturobjekt zu betrachten und damit die transzendenten, „unbekannten“ Dimensionen der Kindheit übersieht. Damit stellt sich die Frage: Lassen sich diese unbekannt Dimensionen der Kindheit *poetisieren* und mit Erkenntnissen der empirischen Forschung in Einklang bringen? (Näheres zum Thema „Poetisieren“ an späterer Stelle.) Aus diesem Grund möchte ich die unbekannt, transzendenten Aspekte der Kindheit untersuchen - Aspekte, die sich in der Praxis des Messens und Testens in den pädagogischen Institutionen leicht verlieren (Smeyers & Masschelein, 2001). Darüber hinaus werden diese Aspekte in der heutigen Kindheitsforschung tendenziell marginalisiert, und zwar sowohl von der Entwicklungspsychologie als auch von der soziologischen Forschung (z. B. James, Jenks & Prout, 1998). Damit wird letztere, trotz aller guten Vorsätze, vielleicht zum Verfechter einer weiteren reduktionistischen Kindheitstheorie.

Mein übergreifendes Argument ist, dass wir eine Art „großer Erzählung“ der menschlichen und kindlichen Entwicklung benötigen, um auf dem Erbe Rousseaus, der Romantiker und ihrer Nachfolger auf dem Gebiet des pädagogischen Denkens aufzubauen. Ich werde für eine solche Erzählung eine mehr oder weniger auf der Romantik fußende Alternative vorschlagen, wobei ich Rudolf Steiners pädagogische Menschenkunde als besonderes Beispiel heranziehe. Ich werde mich jedoch auch bemühen, zumindest einen Teil der gegen alle allgemeinen Theorien oder „große Erzählungen“ der Kindheitsentwicklung vorgebrachten Kritik mit einzubeziehen. Daher müssen u. a. die hier betroffenen, besonderen epistemologischen und ontologischen Dimensionen sorgfältig bestimmt und differenziert werden.

Im Folgenden werde ich zunächst einige der wichtigsten Kritikpunkte an der Entwicklungspsychologie aufgreifen, die in den vergangenen Jahrzehnten laut geworden sind. Anschließend werde ich kurz drei alternative Beispiele aus der Kindheitsforschung vorstellen: die *Soziologie*, die *phänomenologische Anthropologie* und die *Philosophie* der Kindheit. Obwohl alle drei positiv zu unserem Verständnis der Kindheit beigetragen haben, geben sie uns doch keine umfassende Anschauung von der *Entwicklung* des Kindes. Unter „umfassend“ verstehe ich eine Anschauung, die nicht lediglich eine versponnene Abstraktion ist, sondern die sowohl konkrete, natürliche Fakten des sich entwickelnden menschlichen Organismus als auch transzendente und geistige Dimensionen mit einbezieht und zulässt. Im ersten Teil des vorliegenden Aufsatzes werde ich den aktuellen Stand der Kindheitsforschung zusammenfassen. Anschließend werde ich meine eigenen Standpunkte darlegen und dabei zunächst einige Konzepte von Hacking (1999) heranziehen, um mich der Herausforderung des sozialen Konstruktivismus bzw. Konstruktionismus zu stellen.¹ Diese Konzepte werden zur „Auffrischung“ der romantischen Philosophie der kindlichen und menschlichen Entwicklung beitragen, von der Rudolf Steiners pädagogische Menschenkunde maßgeblich geprägt ist. Letztere bildet das Hauptthema am Ende des Aufsatzes, sozusagen als *Illustration* jener Anschauung, von der unsere pädagogische Praxis geprägt werden muss, wenn sich zukünftige Generationen in Freiheit und Kreativität entwickeln sollen.

Die Kindheitsforschung heute: einige Beispiele

Die Kritik der Entwicklungspsychologie

In der westlichen Kulturgeschichte ist Rousseau in vielerlei Hinsicht ein Meilenstein. Sein Werk *Émile* ist vermutlich der erste Versuch, das *Wesen* des Kindes zu verstehen, den *Unterschied* zwischen Kindern und Erwachsenen zu erfassen und den *Eigenwert der Kindheit* als separate Phase der menschlichen

1. Eine detaillierte Untersuchung der Unterschiede dieser beiden Richtungen würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei lediglich erwähnt, dass der Konstruktionismus eine radikale Form der Vorstellung ist, alle Phänomene und alles Wissen seien das Ergebnis unterschiedlicher sozialer Bedingungen und Prozesse.

Entwicklung zu schützen (Göppel, 1997). Vertreter verschiedener Teildisziplinen des Erziehungsgedankens, u. a. Pestalozzi-Fröbel, Montessori-Korczak und Freud-Piaget, folgten dem Grundtenor Rousseaus, wenn auch mit unterschiedlichen Denkweisen. Anfang der 1980er Jahre wiesen jedoch bereits einige deutsche Bildungsexperten darauf hin, dass die Frage nach dem Wesen des Kindes in der modernen Entwicklungspsychologie zunehmend in den Hintergrund tritt (Göppel, 1997). Heutzutage kritisieren Wissenschaftler die Abhängigkeit der Früherziehung von einer empirischen Entwicklungspsychologie mit zu engen und zu überholten Entwicklungsmodellen, von denen einige als „romantischer Maturationalismus“ (Lee & Johnson, 2007, S. 234) bezeichnet werden und damit auf die Vorstellung anspielen, dass sich die Entwicklung und das Heranreifen von Kindern vorwiegend auf der Grundlage „innerer Kräfte“ vollzieht.

Welche möglichen Gründe gibt es für diese Kritik? Weshalb machte sich wachsende Unzufriedenheit über Theorien und Forschung der Entwicklungspsychologie breit? Eine Möglichkeit ist, dass viele empirische Studien immer wieder die damals vorherrschende Entwicklungstheorie, d. h. die Entwicklungstheorie Piagets, widerlegten. Diese Studien regten ein stärker kontextualisiertes und detailliertes Befassen mit den empirischen Fakten und Erkenntnissen an und bremsten damit das Formulieren allgemeiner Theorien über Entwicklungsstadien. Später gewann dann poststrukturale, dekonstruktivistische und postkoloniale Kritik an den allgemeinen menschlichen und sozialen Entwicklungstheorien an Einfluss auf die Sozial- und Bildungsforschung. So weist z. B. Nandy (1992) darauf hin, wie liberale und utilitaristische Denker des 19. Jahrhunderts das Verhältnis Großbritanniens zu seinen Kolonien der Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind nachempfanden:

Die Anziehungskraft der Ideologie des Kolonialismus und die Kraft der Vorstellung der Moderne lassen sich weitgehend auf die evolutionären Folgen des Kindbildes in der westlichen Weltanschauung zurückverfolgen. (S. 57)

Der bedingungslose Glaube an die natürliche und die soziale Evolution ist für solche modernistischen Ideologien von grundlegender Bedeutung. Das modernistische Konzept vom Wesen des Kindes fußt auf Denkbildern eines linearen Verlaufs vom Unreifen zum Reifen, vom Prärationalen zum Rationalen usw. und setzt darüber hinaus *Allgemeingültigkeit* und *Gesetzmäßigkeit* voraus, d. h. für alle lebenden Organismen - oder zumindest für alle Kinder - gelten dieselben Entwicklungsgesetze, und selbst irreguläre und von der Norm abweichende Phänomene sind Ausdruck einer Grundgesetzmäßigkeit (Elkind, 1997). Elkind zufolge liegt das Problem dieses modernistischen Konzepts in der Erwartung, dass alle Kinder diese vorgestellten Entwicklungsstadien auf dieselbe Art und Weise durchlaufen sollen, obwohl viele Tatsachen auf das Gegenteil deuten:

Die Vorstellung eines gleichförmigen Entwicklungsablaufs des Kindes in der Schulzeit hält sich hartnäckig, obwohl solide Kenntnisse über die unterschiedlich großen Wachstumsschübe vorliegen, die für frühe Jugendphase und Kleinkindphase gleichermaßen charakteristisch sind. (1997, S. 244)

Solche und ähnliche Kritik, die hier nur impressionistisch angedeutet werden soll, war einigen Bildungsexperten Grund genug, das Ende des Zeitalters (des Glaubens) von Entwicklung, Fortschritt und Evolution zu verkünden (Chandler, 1997). Dabei scheint es sich um einen grundlegenden Lehrsatz des postmodernen Denkens und seiner Dekonstruktionen dessen zu handeln, was als „Projekt der Moderne“ bezeichnet wurde. Das modernistische Wissenschaftsprojekt basiert bzw. basierte auf drei Grundannahmen:

- 1) Die eigentlichen Phänomene sind weniger interessant und real als die Strukturen, die sich dahinter verbergen.
- 2) Die menschliche Vernunft kann diese tiefen Realitätsstrukturen begreifen.
- 3) Fortschritte bei der menschlichen Entfaltung und Zufriedenheit hängen vom Verstehen und Nutzen dieser Strukturen ab.

Diese Annahmen wurden von den meisten Entwicklungstheoretikern des 20. Jahrhunderts bedingungslos übernommen (Chandler, 1997). Das Problem im Zusammenhang mit diesen Prinzipien ist natürlich ein moralisches und politisches; denn auf der Grundlage allgemeiner Wahrheiten sind machtgestützte Interventionen im Leben von Menschen bzw. Kindern sowohl kollektiv als auch individuell gerechtfertigt. Daher lehnt das postmoderne Denken jegliche Andeutungen von der Existenz eines fixen, universellen menschlichen bzw. kindlichen Wesens ab. Grundlegende Universalprinzipien der menschlichen

Funktionsfähigkeit „gelten als eine Art Vorwand für kulturellen Imperialismus und eine Bedrohung der Freiheitsentfaltung“ (Chandler, 1997, S. 14-15). Sobald wir über Entwicklung (und nicht über Veränderungen im Allgemeinen) nachdenken und sprechen, befassen wir uns mit einem festgesetzten, ausgereiften oder endgültigen Zustand und mit dem, was die Pädagogik zur Verwirklichung dieses Zustands beiträgt (Katz, 1996). Wenn jedoch alle Konzepte von endgültigen Zuständen als sozial und kulturell konditioniert oder konstruiert verstanden werden, welches Recht haben wir dann als Erwachsene, sie unseren Kindern aufzuzwingen?

Die Annahme, dass unsere Konzepte von Entwicklung objektive Gültigkeit haben, weil sie auf wissenschaftlicher Forschung beruhen, rechtfertigt - bzw. rechtfertigte bislang - unsere sozialen und individuellen Bemühungen um Erziehung, Schule und Unterricht. Das wiederum schlägt schnell in die hochmütige Haltung um „ich bin bzw. weiß es besser als du“. Morss bemerkt dazu:

Wir sollten uns vor den Folgen dieser Entwicklungshaltung für das Leben und Streben Anderer sehr hüten. Durch sie behandeln wir Andere, als stünden sie hinter oder unter uns auf demselben Pfad, dem auch sie folgen müssen. (1996, S. 1)

Morss und andere Vertreter ähnlicher Kritik möchten damit sagen, dass schon die Absicht, die Entwicklung des Menschen oder Kindes zu studieren suspekt ist, da sie auf einer solchen „Gesinnungshaltung gegenüber der Entwicklung“ fußt, die auf Menschen *herabblickt*, die unsere Entwicklungsstufe noch nicht erreicht haben und glaubt, dass wir auf einer *höheren* Stufe stehen. Diese Aussage hat bedingten Wahrheitsgehalt. Nehmen wir als Beispiel den Gedanken Piagets, dass das formal-operationale Stadium das Endstadium in der Entwicklung der menschlichen Intelligenz ist. Es besteht kaum ein Zweifel, dass er sich selbst in diesem Stadium sah, genau wie viele andere, die seine Ideen übernommen und geprüft haben (vgl. Dahlin, 2001).

Andererseits gibt es keinen *zwingenden* Zusammenhang zwischen persönlicher Überheblichkeit und einer Theorie über Entwicklungsstadien. Eine wissenschaftliche Theorie schreibt keine bestimmten Geisteshaltungen oder Verhaltensweisen vor. Man kann eine Theorie über Entwicklungsstadien vertreten und sich selbst als Erwachsenen einfach in einem *späteren* Stadium der Entwicklung sehen als das Kind, das man zu unterrichten hat. „Später“ bedeutet jedoch nicht „besser“ oder „höher stehend“.

Hier gibt es einen Zusammenhang mit anderen Problemen, die Kritiker der Entwicklungstheorien aufzeigen, nämlich dass sie erwachsenenbezogen (Glaveanu, 2011) sind und daher die Kindheit als einen Zustand des *Defizits* an bestimmten Fähigkeiten betrachten. Aus einer „erwachsenenbezogenen“ Perspektive sehen und beurteilen wir Wissen und Fähigkeiten von Kindern auf Grundlage unserer Fähigkeiten als Erwachsene. Wir vergleichen die Leistungen von Kindern mit denen Erwachsener und stellen dabei meist fest, dass Kinder weniger können. Im Widerspruch zu derartigen Auffassungen haben Kindheitssoziologen den Begriff des „kompetenten Kindes“ geprägt (James, Jenks & Prout, 1998), der gezielt auf das blickt, was ein Kind *kann*. Dieser Forschungsansatz zeigt jedoch Grenzen auf, da er eher auf ältere als auf sehr kleine Kinder zutrifft bzw. da Kinder als „kompetente Akteure“ untersucht werden, die über ausreichende Erkenntnisse ihres eigenen Lebens verfügen. Leppänen bemerkt dazu:

Diese Vorstellungen sind mit Bezug auf Kleinkinder etwas problematisch, da sie in der Regel nicht als Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kultur betrachtet werden. Darüber hinaus wird die kindliche Handlungsfähigkeit von Erwachsenen außergewöhnlich stark bestimmt, erweitert und umrissen. (2011, S. 476)

Deshalb ist zu präzisieren, auf welchen Altersabschnitt sich der Begriff „Kind“ eigentlich bezieht. Laut UN-Kinderrechts-Charta gilt ein Mensch bis zum 18. Lebensjahr als Kind. Es scheint jedoch dem intuitiven Verständnis entgegenzustehen, Menschen im späten Jugendalter als Kinder zu bezeichnen. Zwischen einem Neugeborenen und einem 18-Jährigen ist ein gewaltiger Unterschied. Die Kindheitssoziologie befasst sich vornehmlich mit Kindern im vorpubertären oder jungen Teenageralter. Auch in diesem Alter unterscheiden sich Kinder wesentlich von Säuglingen oder Kleinkindern. Im vorliegenden Aufsatz schließe ich mich daher Ullrich (1999) an und beschränke den Begriff „Kind“ auf den Zeitraum zwischen Geburt und dem Beginn der Pubertät.

Zum Thema „Kindheit als Defizit“ ist anzumerken, dass sich die Entwicklungsforschung mehrheitlich darauf konzentriert, welches Wissen und welche Fähigkeiten Kinder in verschiedenen Lebensaltern oder

Stadien auf dem Weg zum Erwachsenensein *erlangen*. Das wiederum bedeutet natürlich, dass Kinder zunächst ein *Defizit* an diesen Fähigkeiten haben. Es gibt jedoch Ausnahmen. So unterstreicht z. B. Dewey (1997) die *Plastizität* der Kindheit, d. h. die Bereitschaft und Schnelligkeit, mit der Kinder lernen und nachempfinden. Diese Fähigkeit geht uns im Erwachsenenalter *verloren*. Derartige Ausnahmen gilt es unbedingt zu beachten und aus ihnen eine neue und umfassendere Anschauung von der menschlichen Entwicklung zu gestalten, die an die Stelle dessen treten kann, was bisher unsere Bildungseinrichtungen und -praktiken geprägt hat. Wenn wir nämlich alle „großen Erzählungen“ der menschlichen Entwicklung verwerfen, schütten wir auch das Kind mit dem Bade aus, was in diesem Zusammenhang nicht besonders ratsam wäre.

Das bisher Besprochene ist natürlich nur eine skizzenhafte und unsystematische Betrachtung der von unterschiedlichen Seiten gegenüber der Entwicklungstheorie geäußerten Kritik, genügt jedoch hoffentlich den Zwecken des vorliegenden Aufsatzes. Obschon sie sicherlich ihre Berechtigung hat, ist die Kritik bei Weitem kein Grund zur Aufgabe der Entwicklungsforschung oder des Versuchs der Formulierung „großer Theorien“ über die menschliche Entwicklung. Dennoch muss dieser Forschungsbereich einige wichtige Aspekte der Kritik aufgreifen.

Zunächst ist wohl das poststrukturalistische Hinterfragen eines *essentiellen* Wesens des Kindes die schwerwiegendste Herausforderung der Entwicklungstheorie (Zimiles, 2000), zumal sie darüber hinaus mit dem Zweifel an allem behaftet ist, was auch nur ansatzweise als stabile persönliche Identität, Wesenskern oder Ich bezeichnet werden kann. Das menschliche Selbst wird als „eine schlichte Ansammlung von Teilen und die Entwicklung als bloße Sozialisierung“ (Chandler, 1997, S. 14) dargestellt. Chandler merkt jedoch an, dass diese Sichtweise eigentlich eine Rückkehr „zu den Tabula-rasa-Zeiten des wissensfreien Behaviorismus“ (ebd.) darstellt, auch wenn deren Verfechter dies kaum zugeben würden. All das deutet jedoch auf die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Prüfung der Ontologie des menschlichen Selbst. Daher gilt es, dieser Herausforderung mit einer gründlichen Analyse der epistemologischen und onto-anthropologischen Dimensionen des Menschen zu begegnen. Dieser Thematik ist der Hauptteil des vorliegenden Aufsatzes gewidmet.

Zweitens ist die postmoderne oder -strukturalistische Betonung der *Unterschiedlichkeit* eine sinnvolle Ergänzung zum modernistischen Hauptaugenmerk auf der *Gleichförmigkeit*, und Entwicklungstheorien könnten von der Schwerpunktsetzung der Postmodernisten auf „Provinzialität“ und lokalen Kontext profitieren. Postmoderne Ansichten könnten auch zur Überwindung der intellektuellen Vorliebe für die Sichtweise, dass „Reife“ und „das Endstadium“ zwangsläufig eine bestimmte, von jeglichen sozialen oder kulturellen Einflüssen unberührte Form annehmen (Chandler, 1997). Dieses Thema ist mit dem ersten verknüpft. Es behandelt die Unterscheidung zwischen wesentlichen und bedingten Dimensionen des Menschen.

Drittens ist es vielleicht erwähnenswert, dass der Glaube an einen strukturierten Verlauf der Kindesentwicklung nicht im Sinne einer Theorie der Entwicklung von Nationen oder ethnischen Kulturen verstanden werden darf (ebd.). Evolutionsbiologen des 19. Jahrhunderts prägten den Gedanken, dass die Ontogenese die phylogenese widerspiegelt. Diese ähnliche, wenn auch nicht identische Idee ist auf die menschliche oder kindliche Entwicklung nicht uneingeschränkt anwendbar. Große Theorien der menschlichen oder kindlichen Entwicklung müssen sich von allen Versuchen distanzieren, als Rechtfertigung für kolonialistische Machtpolitik zu dienen. Dieses Thema soll hier jedoch nicht im Vordergrund stehen.

Die Soziologie der Kindheit

Die moderne Soziologie der Kindheit kam Anfang der 1980er Jahre auf (Göppel, 1997). Wie bereits erwähnt, neigt sie dazu, die Vorstellung eines universellen Wesenskerns des Kindes abzulehnen. In empirischer Hinsicht konzentriert sie sich vornehmlich auf Kinder im Alter von 10 -12 Jahren. Ein Grund hierfür scheint zu sein, dass viele Forschungsprojekte fragebogengestützt sind und die daran teilnehmenden Kinder daher lesen und schreiben können müssen. Göppel (1997) fasst die Erkenntnisse dieser Kindheitsforschung in modernen westlichen Ländern wie folgt zusammen:

- 1) *Emotionalisierung*: Kinder haben keinen ökonomischen Wert für das Familienleben mehr, sondern sind stattdessen *Sinnlieferanten* für das Leben der Eltern (ebd., S. 362).

- 2) *Destabilisierung*: Aufgrund neuer Familienstrukturen wie Einelternfamilien, Väter als bloße „Geldgeber“ usw. erwarten Kinder keine dauerhaften Beziehungen mehr.
- 3) *Egalisierung*: Autoritäre Einstellungen werden von egalitären verdrängt.
- 4) *Isolation*: Aufgrund des Rückgangs der Zahlen bei Geschwistern und generell bei Kindern in Wohngebieten wird das Spielen zu zweit verbreiteter.
- 5) *Zuhause bleiben*: Das städtische Umfeld ist kinderfeindlich, Kinder haben Fernseher und Computer im eigenen Zimmer.
- 6) *Inselkultur*: Außerhäusliche Aktivitäten der Kinder finden oft weit entfernt statt, so dass sie von den Eltern gefahren werden müssen.
- 7) *Institutionalisierung*: Vorschule, Kinderkrippen, Malschulen, Kindersportvereine usw.
- 8) *Pädagogisierung*: Diese ist zum Teil Folge der Institutionalisierung, außerdem wissen Eltern oft nicht mehr, wie sie eine Beziehung zu ihren Kindern herstellen sollen.
- 9) *Medialisierung*: Fernsehen und Internet werden für Kinder das Auge zur Welt, und Kindern werden die „Geheimnisse“ und negativen Aspekte der Erwachsenenwelt sehr früh bewusst.

Neben diesen hervorstechenden Merkmalen sind auch noch andere Eigenschaften wie „Therapeutisierung“, „Medikalisierung“, „Verrechtlichung“, „Technologisierung“ und dergleichen mehr zu erwähnen. Von diesen Merkmalen ist für den späteren Teil des Aufsatzes insbesondere die Emotionalisierung von Interesse. Dort werde ich den Versuch einer „Wiederaneignung“ der romantischen Philosophie der Kindheit unternehmen. Derzeitige kulturelle Tendenzen einer Romantisierung der Kindheit können als Versuch gewertet werden, die Privatsphäre wieder neu zu verzaubern. Sie sind eine Reaktion auf eine desillusionierte, überrationalisierte Außenwelt, die von Arbeit, Kommerz und Politik bestimmt ist (Ullrich, 1999). So ging z. B. der Popularisierung Fröbels romantischer Vorstellung von der Kindheit vor etwa einem Jahrhundert die institutionelle Trennung der sozialen Distanz-Zonen von Kindern und Erwachsenen sowie der Wandel der Rolle des Kindes im bürgerlichen Leben als „ökonomisch wertlos, aber emotional unschätzbar“ (ebd., S. 361) voraus. Theoretisch könnte man daher erwarten, dass die derzeitigen sozialen Bedingungen ebenfalls einen fruchtbaren Boden für die breite Akzeptanz romantischer Vorstellungen vom Wesen und der Entwicklung des Kindes böten (womit nicht unbedingt gesagt ist, dass diese Bedingungen auf die eine oder andere Weise *Ursache* solcher Konzepte sind).

Bezüglich der relativen Nichtbeachtung der Frage nach dem Wesen des Kindes in der Kindheitssoziologie ist zunächst zu bemerken, dass sich die oben aufgeführten Erkenntnisse in erster Linie auf die Kindheit im Sinne eines sozialen, gesellschaftlichen oder kulturellen *Raums*, nicht jedoch auf das *Kind* selbst beziehen. Darüber hinaus sind die *Auswirkungen* dieses soziokulturellen Raums auf die innere, psychologische Entwicklung des Kindes für die Kindheitssoziologie selten von Interesse. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf dem *Bezug* der Kinder auf diesen Raum bzw. auf bestimmte Aspekte dieses Raums. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder keine passiven Opfer ihrer Umstände, sondern aktive Subjekte sind, die ihre Umwelt kreativ verarbeiten. Dagegen wäre auch nichts einzuwenden, wenn es nicht die Tendenz gäbe, diese Erkenntnisse als Argument für eine sozialkonstruktivistische Relativierung des *Wesens des Kindes* anzuführen, die es letztlich unmöglich macht, auch nur irgendwelche allgemeinen Aussagen über Kinder und ihre Entwicklung zu treffen. Die historische und kulturelle Relativierung der Kindheit - mit Bezug auf das Erleben der Kinder und ihre Beziehung zur Welt - wird als Beweis dafür angeführt, dass alle Konzepte und Theorien über Wesen und Entwicklung des Kindes (lediglich) soziale Konstruktionen seien. Das ist natürlich ein logischer Trugschluss mit schwerwiegenden Folgen für die Bildungsforschung und -praxis, da man die pädagogische Bedeutung der empirischen Forschungsergebnisse der Kindheitssoziologie nur auf der Grundlage einer (recht) allgemeinen Theorie/Erzählung/Anschauung der Kindesentwicklung beurteilen kann.

Phänomenologische Anthropologie der Kindheit

Die phänomenologische Betrachtungsweise der Anthropologie der Kindheit entstand etwa um dieselbe Zeit wie die Kindheitssoziologie. Ihr wissenschaftliches Interesse ist jedoch das (phänomenologische) Begreifen und Verstehen der *Art und Weise*, in der Kinder die Welt bzw. Aspekte der Welt erleben. Forschungsobjekt sind in der Regel Kinder im Alter von bis zu fünf Jahren (Göppel, 1997). Das phänomenologische Studium der Kindheit ist eine sehr wichtige Alternative und Ergänzung zur empirisch-analytischen Forschung der Entwicklungspsychologie. Jedoch würde eine Zusammenfassung der breit gefächerten Erkenntnisse auf diesem Feld den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Ich werde lediglich auf einige für die hier behandelte Thematik relevante Punkte hinweisen. Diese beziehen sich auf Ideen von Käthe Meyer-Drawe und ihre wichtigste Inspirationsquelle, den Kinderpsychologen und phänomenologischen Philosophen Maurice Merleau-Ponty.

An Merleau-Ponty (1992) anknüpfend zieht Meyer-Drawe Vergleiche zwischen der Weltwahrnehmung des Kindes und des Erwachsenen und behauptet, dass das Wahrnehmungsleben des Kindes nicht über dieselbe gewalttätige Qualität verfüge, welche die Wahrnehmungsweise des Erwachsenen kennzeichnet. Beim Erwachsenen sei die Wahrnehmung ein „Akt der Gewalt“, weil er „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit und Unaufmerksamkeit durch Aufmerksamkeit erzeugt“ (1993, S. 98). Der Wahrnehmungsweise des Kindes, die eher ästhetisch als kognitiv ist, fehle diese Eigenschaft, weil die ästhetische Erfahrung „nicht akzeptiert, dass aus der Welt ein bloßes Manipulandum wird und sich der Mensch als Herr über die Dinge aufspielt“ (ebd., S. 102). Diese Sichtweise deckt sich weitgehend mit dem Verständnis der Romantiker von der kindheitlichen Wahrnehmung (Weiteres dazu im Folgenden).

Meyer-Drawes Charakterisierung der unterschiedlichen Weltwahrnehmung bei Erwachsenen und Kindern kann soziale oder kulturelle Einflüsse auf die Wahrnehmung nicht erklären. Sie sei von derartigen Zusammenhängen unabhängig und gehöre daher zum Wesen des Kindes. Merleau-Ponty schien der Überzeugung gewesen zu sein, dass solche Beschreibungen mit Anspruch auf Universalität durch einen phänomenologischen Forschungsansatz gefunden werden könnten. Er war der Meinung, man könne auf Grundlage des Studiums von Kinderzeichnungen universelle Eigenschaften der Kind-Welt-Beziehung ergründen, und zwar *trotz* offensichtlicher sozialer und kultureller Einflüsse (Welsh, 2012). Das Umfeld des Kindes hat zweifellos Einfluss darauf, *was* es wahrnimmt, jedoch nicht unbedingt, *wie* es die Dinge wahrnimmt. Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich die *Art und Weise* der kindlichen Wahrnehmung grundsätzlich von der Erwachsener unterscheidet. Die Phänomenologie versucht, diese Art und Weise wiederherzustellen.

Hier scheint mir nun eine Anmerkung über die heutige philosophische Stellung der Phänomenologie für meine weiteren Argumente relevant zu sein. Traditionell verbindet man die Phänomenologie mit der Suche nach dem „Wesenskern“ und folgte damit dem alten Dualismus von Sein und Schein. Poststrukturale Perspektiven lehnen derartige Dichotomien ab, da sie immer eine Hierarchie beinhalten und sich somit zur Rechtfertigung illegitimer sozialer und politischer Machtstrukturen heranziehen lassen. So wird der Wesenskern in der Regel als epistemologisch und ontologisch „höher“ stehend und hochwertiger, aber auch als *wirklicher* und *wahrer* (mit höherem ontologischen Status versehen) als der Schein eingestuft (der eher Illusionscharakter hat). Die Phänomenologie sieht jedoch den Wesenskern nicht unbedingt als Teil einer solchen hierarchischen Dichotomie. Mit Blick auf seine Naturbetrachtung, die viele als Vorläufer der Phänomenologie ansehen (Bortoft, 1996; Heinemann, 1934; Seamon & Zajonc, 1998; Simms, 2005), äußert sich Goethe: *Was wäre das Wesen, wenn es nicht schien?* (zitiert in: Schuback, 2011, S. 50). Mit anderen Worten: Das Wesen, der Wesenskern wäre nichts ohne den Schein. Nur durch den Schein, die Erscheinung, gelangen wir zum Wesenskern. Der Schein hat also denselben Stellenwert wie der Wesenskern und ist mit ihm innerlich verbunden.

Bezüglich der Phänomenologie gibt es einen weiteren interessanten Aspekt. Es ist zu unterscheiden zwischen einer Phänomenologie des *Erscheinens*, des In-Erscheinung-Tretens von Phänomenen und einer Phänomenologie dessen, was *erschienen ist*, was sozusagen „bereits vorhanden“ ist (Schuback, 2011). Laut Schuback vertrat der deutsche Romantiker Friedrich von Schelling die erste Form, was vermutlich auf Einflüsse Jacob Böhmes und anderer esoterischer Denker zurückgeht (vgl. McGrath, 2012). Auch die

Phänomenologie Meyer-Drawes scheint eher dieser dynamischeren und genetischen Variante anzugehören.² Das Betreiben einer solchen Phänomenologie bedeutet „zu erkennen, dass jedes Bild und jeder Begriff aus dem Schmerz der Möglichkeiten erwächst“ (Schuback, ebd., S. 68). Grund hierfür ist, so Heidegger, dass die „Bedeutungsvielfalt“ der Grundbaustein des Denkens ist (ebd., S. 171). Aus diesen Gründen kann man eine Philosophie anregen, die skizzenhaft denkt, also „ikonoklastische Bilder“ schafft. Diese erheben keinen Anspruch auf Darstellung konkreter Objekte oder Phänomene, sondern stellen *Entstehungs- und Auflösungsprozesse* dar (Schuback, 2011). Obschon Schelling vom prämodernen esoterischen Denken inspiriert war, ließ er diesbezüglich bestimmte Themen der poststrukturalen Philosophie ihre Schatten voraus werfen. Dies ist ein als „rekonstruktiver Postmodernismus“ (Gare, 2002) zu bezeichnender Denkansatz, der über prämodernes, „mythisches“ Denken sowie modernistische Rationalität hinausgeht bzw. aus deren Gegensatz eine neue Synthese schafft. Auf diese Themen werde ich bei der Besprechung der pädagogisch-geistigen Menschenkunde Rudolf Steiners zurück kommen.

Ein Beispiel aus der Philosophie der Kindheit: Kindheit als Ereignis

Man kann die phänomenologische Anthropologie der Kindheit als eine Form empirischer Forschung verstehen, die stark von philosophischen Prinzipien ontologischer und epistemologischer Wesensart geprägt ist. Ein weiteres, kürzlich entwickeltes Feld der Kindheitsforschung wird von Kennedy (2006a) als Philosophie der Kindheit bezeichnet. Dabei handelt es sich im Prinzip um eine philosophische Untersuchung des Phänomens Kindheit, wenn auch unter Einbeziehung von Erkenntnissen konventionellerer empirischer Studien. Auf Kennedys interessante und informative Arbeit soll an späterer Stelle noch eingegangen werden. In diesem Abschnitt konzentriere ich mich vorwiegend auf einen Aufsatz von Smeyers & Masschelein (2001).

Smeyers & Masschelein erörtern die politische und pädagogische Bedeutung „unserer unbekanntten Kindheit“, wobei sie sich weitgehend auf Lyotard beziehen. Den Autoren zufolge gehört die Kindheit zum Nichtrepräsentierbaren, da das Erleben der Kindheit nicht in Worte zu fassen sei (mit Anspielung auf die Bedeutung des lateinischen *in-fans*, „noch nicht sprechend“). Daher gehen Smeyers & Masschelein (wie auch Lyotard; siehe auch Agamben, 2007) scheinbar von einer Definition der Kindheit als dem Zeitraum zwischen Geburt und Spracherwerb, u. U. auch bis zum Denken aus. Lyotard formuliert es wie folgt: „Ich werde nicht geboren, als fertiges Kind. Ich werde später geboren, mit der Sprache, genau am Ende der Kindheit“ (zitiert in: Smeyers & Masschelein, 2001, S. 151). Wenn sich die Kindheit nicht in Worte fassen lässt, hat es natürlich wenig Sinn, über ihre Bedeutung oder ihren Wesenskern zu sprechen. Sie ließe sich dann viel besser als *Ereignis* begreifen. Bemerkenswert ist, *dass* ich Kind war, *dass* wir alle einmal Kinder waren, dass es Kinder *gibt* - nicht *was* diese Kindheit im allgemeinen Sinne ist, nicht ihr Wesenskern oder ihre Bedeutung. Das Ereignis der Kindheit lässt sich mit dem Verstand nicht erfassen. Es ist transzendent und erhaben im kantschen Sinne, es schwebt an den Grenzen unserer begrifflichen Möglichkeiten. Ein solches Kindheitsverständnis ist eine notwendige Ergänzung zur instrumentalen Rationalität der Bildungseinrichtungen, wo mehr oder weniger rigoroses Messen und Prüfen die Wissensgrundlage für pädagogisches Handeln darstellt.

Dennoch ist die Kindheit für uns nicht völlig unerreichbar. Auch im Erwachsenenalter ist sie Teil von uns; wir „tragen sie noch in uns, als Gemütszustand“ (Bachelard, 1971, S. 125). Lyotard macht ähnliche Andeutungen. Auch in der Psychotherapie wird das Konzept vom „inneren Kind“ heute generell akzeptiert. Das bedeutet, dass die Kindheit *kein* bestimmtes Alter oder eine bestimmte Entwicklungsphase ist, sondern eine etwas unfügsame „Wildnis“, eine Stille, die sich der Sprache und der Begrifflichkeit entzieht. Deleuze & Guattari (2004) – deren metaphysische Wandlung vom Wesenskern zum Ereignis vielleicht diese frankophonen Denker inspiriert hat – deuten mit ihrem Gedanken vom *Kind-Werden* auf die Möglichkeit hin, sich wieder in diese Dimension des Erlebens zu begeben. Eine solche Freilegung des Erlebens hängt mit der Erforschung und Intensivierung der Wahrnehmung zusammen (Semetsky, 2004). Ähnlich betrachtet auch Kennedy (in Kennedy & Kohan, 2008) die Kindheit als eine besondere Form von Erlebnis, dem

2. Die Mehrzahl der Sozialwissenschaftler, für die Phänomenologie ein qualitativer Forschungsansatz ist, gehört jedoch der anderen Kategorie an. Diese beschreibt in der Regel Phänomene oder Erfahrungen, die bereits aufgetreten sind bzw. stattgefunden haben, also *rückwirkend*. Eine für diesen Forschungszeitige typische Frage wäre: „Erzählen Sie mir von einer Begebenheit, bei der Sie X erlebt haben“ (siehe z. B. Valle, 1998).

eine bestimmte Kraft und Intensität eigen ist. Kennedy modifiziert jedoch die Argumente von Lyotard und Smeyers & Masschelein (und auch Agamben) - bewusst oder unbewusst - insoweit, als für ihn die Kindheit nicht gänzlich ohne Sprache ist. Vielmehr ist sie eine *andere Form* der Sprache, sie ist „der Welt-Sprachgebrauch“ und „die Sprache des Unbewussten, ein mannigfaltiger, polysemer Code, die Sprache des Begehrens, das Sprechen des Ganzen“ (ebd., S. 8).

Indem wir die begrifflichen Grenzen unserer Entwicklungstheorien erleben, können wir die erhabene Wesensart der Kindheit als einen Aspekt der Grenzenlosigkeit der Natur und ihrer Schöpfungs- und Wachstumskräfte erkennen. Für Smeyers & Masschelein ist dies eine notwendige Ergänzung der empirischen Fakten und Theorien der Entwicklungspsychologie, die alle davon ausgehen, dass die Kindheit durchaus darstellbar und damit (mehr oder weniger) *handhabbar* ist. Solche „wissenschaftlichen“ und „evidenzbasierten“ Diskurse der Kindesentwicklung werden leicht von der Kultur der Performativität aufgenommen, die die heutige Bildungspolitik und -praxis bestimmt (Ball, 2003). Unter solchen Bedingungen bleibt die Kindheit als ein erhabenes Schweigen des Unbekannten verschlossen oder vernachlässigt. Obwohl wir alle ein „inneres Kind“ haben, ist unsere eigene Kindheit doch leicht vergessen, weil wir als Kinder nicht in Repräsentationen, sondern vielmehr im Schweigen der wahrnehmenden Wildnis lebten. Als Erwachsene ersetzen wir diese Vergessenheit durch Konzepte, die wir auf dem Fundament der wissenschaftlichen Praxis von Beobachtung und Theorie errichten. Aus unserem inneren Kind wird ein unbekanntes Anderes, eine Abwesenheit, die wir vergessen, und deren Vergessen wir vergessen, das von instrumentalen und ökonomischen Rationalitäten überlagert wird.

Bei allem Verständnis für Smeyers & Masscheleins Aufruf für eine Bildungsphilosophie, die das „transzendente Ereignis“ der Kindheit in das pädagogische Bewusstsein (sowohl das theoretische als auch das praktische) rückt, stellt man sich dennoch die Frage: Reicht dies wirklich aus, um der entfremdenden Praxis des Prüfens und Messens, „dem Schrecken der Performativität“, entgegenzuwirken (Ball, 2003)? Ich meine, dass derartige Praktiken von einem solchen, lediglich transzendenten und erhabenen Diskurs unberührt blieben. Wir brauchen einen Diskurs und eine Erzählung, die uns in die Konkretheit der natürlichen *und* der psychologischen *und* der geistigen Kindesentwicklung führen, dabei jedoch gleichzeitig die zwangsläufig unfertige, provisorische und skizzenhafte Beschaffenheit unseres Wissens auf diesem Gebiet einräumt und damit anerkennt, dass die Kindheit tatsächlich *auch* ein Ereignis ist, das sich der Sprache und dem Verstand entzieht. Mit anderen Worten, Philosophie (der Pädagogik) einerseits und Anthropologie/ Entwicklungspsychologie andererseits dürfen nicht getrennt behandelt werden, sondern müssen zu einer Synthese verschmelzen, die Rudolf Steiner als „eine Philosophie über den Menschen“ (Steiner, 1983, S. 32) bezeichnet. In einer solchen philosophischen und pädagogischen Anthropologie würden unterschiedlichen Forschungsansätzen entsprungene Sichtweisen des Wesens und der Entwicklung des Menschen auf eine Art und Weise zusammenspielen, die sowohl dynamisch als auch kreativ ist (vgl. Kiersch, 2010).

Kindheit als kulturelles Konstrukt oder: Die Herausforderung des sozialen Konstruktivismus

Wie oben erwähnt: Die Behauptung, dass es kein universelles Wesen des Kindes gebe und alle diesbezüglichen Begriffe ein soziales Konstrukt seien, d. h. das Produkt unterschiedlicher sozialer Konditionen und Prozesse, ist heute eine der größten Herausforderungen für die Entwicklungstheorien unserer Zeit. Einige Forscher behaupten sogar, dass das Konstrukt „Kind“ keinen Wahrheitsgehalt habe, weil es keine wissenschaftlichen Methoden gebe, anhand derer sich eindeutig demonstrieren ließe, was ein Kind ist und was es nicht ist (Göppel, 1997).³ Kinder werden erst durch Diskurs und Praxis der Bildung zu „Kindern“. Keine Pädagogik - kein „Kind“.

Diese Sichtweise ist derart kontraintuitiv, dass es schwerfällt, sie ohne Einwände und Abwandlungen zu akzeptieren. Unser „Alltagsverständnis“ der Welt sagt uns, dass Kinder zweifelsfrei Kinder sind, ohne dass es wissenschaftlicher Beweise ihrer Unterscheidbarkeit vom erwachsenen Menschen bedarf. Damit soll nicht

3. „Das Konstrukt ‚Kind‘ ist nicht wahrheitsfähig. Denn es gibt keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der man zweifelsfrei nachweisen könnte, was ein Kind ist und was nicht.“ (Lenzen, zitiert in: Göppel, 1997, S. 367). Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob Lenzen diese Ansicht teilt.

abgestritten werden, dass es eine breite Fülle kulturell unterschiedlicher Denkbilder von der *Bedeutung* des Kindseins gibt. Solche Bedeutungen umhüllen „Aura-artig“ die natürliche, biologische Tatsache, dass Kinder wachsende und sich entwickelnde Menschenwesen sind, die sich mehr oder weniger von Erwachsenen unterscheiden (je weniger, desto älter sie sind). Es ist schwer vorstellbar, dass dies in irgendeiner Kultur bestritten würde. Man könnte natürlich die Ansicht vertreten, dass die Konzepte „Wachstum und Entwicklung“ sich wiederum zwischen einzelnen Kulturen unterscheiden; dennoch würden sie sich auf eine objektive Realität biologischer Fakten beziehen. Laut dem bekannten deutschen Biologen Adolf Portmann (1982) haben Neugeborene aller Ethnien eine relativ einheitliche Größe, und auch ihre Wachstumsprozesse verlaufen sehr ähnlich. Auf Ethnien bezogene typologische Merkmale prägen sich erst nach der Pubertät aus (S. 367). *Wenn es also ein universelles Wesen des Menschen gibt, ist es eher das Wesen des Kindes als das eines Erwachsenen.*

Wie in der Einleitung erwähnt, kann man meiner Auffassung nach der Herausforderung des Konstruktivismus nur begegnen, wenn man die Frage der Ontologie des Menschen angeht. Dazu möchte ich Hacking (1999) Unterscheidung zwischen drei Kategorien von Phänomenen heranziehen. Zunächst stellt Hacking zwei Kategorien vor, die er als *interaktives* und *indifferentes* (oder natürliches) Phänomen bezeichnet. Phänomene der interaktiven Kategorie sind in einer Matrix unterschiedlicher Faktoren (z. B. sozial, historisch, individuell) angeordnet. Er weist darauf hin, dass diese Phänomene deshalb nicht im wörtlichen Sinne *konstruiert*, sondern vielmehr soziale *Produkte* sind. (Dies scheint für soziale Konstruktivisten jedoch keine Relevanz zu haben.) Phänomene dieser Kategorie sind epistemologisch subjektiv, d. h. sie existieren ohne die menschliche Subjektivität nicht. Ein Beispiel hierfür wären *Steuern*. Steuern sind keine natürlichen Fakten. Was sie sind, richtet sich ausschließlich danach, wie wir sie definieren.

Phänomene der zweiten Kategorie sind epistemologisch objektiv. Ihr Wesen richtet sich nicht nach unserer Definition; sie sind unserem Verständnis gegenüber indifferent. Beispiele hierfür wären das Kind als biologischer Organismus oder die Tatsache, dass alle Kinder um das siebte Lebensjahr herum ihre Milchzähne verlieren. Die diesen Fakten zugrunde liegenden biologischen Ursachen und Prozesse existieren unabhängig von unserer Kenntnis über sie (sofern diese Kenntnis nicht für einen diesbezüglichen Eingriff genutzt wird; was hier jedoch nicht besprochen werden soll). Dahingegen ist die *Signifikanz* dieser Tatsache, was sie bezüglich der Entwicklung *bedeutet*, keine indifferente, sondern eine interaktive Kategorie.

Hacking deutet die Möglichkeit einer dritten Kategorie an, die er jedoch nicht näher bezeichnet. Man könnte sie vielleicht *relativ* indifferent nennen. Als Illustration führt Hacking ein Beispiel von Freud an. Freud betrachtete alle Neurosen als ein biologisches, natürliches Phänomen, also eine indifferente Kategorie (der Wahrheitsgehalt dieser Aussage soll hier nicht behandelt werden). Dennoch war er der Meinung, dass sie mit einem hermeneutischen Ansatz auf Grundlage der Arzt-Patient-Interaktion behandelt werden sollten. Somit kann also ein indifferentes Phänomen von einem interaktiven *betroffen* sein. Das legt nahe, dass einige Phänomene gewissermaßen indifferent und interaktiv, also *relativ* indifferent sind. Ein anderes Beispiel wäre der Autismus. Zahlreichen Untersuchungen zufolge hat er biologische Ursachen. Dennoch sind sein Wesen und seine Entwicklung auch davon betroffen, wie er von den Betroffenen *verstanden* wird.⁴

Hacking will damit wohl sagen, dass sozialer Konstruktivismus sicherlich für einige Phänomene relevant ist, und zwar für die der interaktiven und der von mir als *relativ* indifferent bezeichneten Kategorie. *Universeller* sozialer Konstruktivismus hingegen, also eine Ansicht, welche die Existenz jeglicher indifferenter Kategorien ablehnt, ist absurd. Universeller sozialer Konstruktivismus bedeutet ontologischer Nihilismus. Damit ist nicht unbedingt *ethischer* Nihilismus gemeint. Es bedeutet aber, dass unterschiedliche Werte und Praktiken nur auf einer Wertgrundlage beurteilt und kritisiert werden dürfen. Wissenschaft und empirische Forschung verlieren völlig an Bedeutung. Das wiederum gliche einer Rückkehr zur reduktionistischen Anschauung des

4. In Hacking's Kategorien der interaktiven und relativ indifferenten Phänomenen kommt etwas zum Ausdruck, das dem so genannten Thomasschen Theorem in der Soziologie ähnelt. Laut dieser 1928 von W. I. und D. S. Thomas aufgestellten These hat die Definition einer Situation reale Konsequenzen für diese Situation.

Emotivismus, einer Sichtweise also, der die Sozialkonstruktivisten selbst kaum zustimmen würden.⁵

Ich behaupte nun, dass das menschliche Wesen als Ganzes Phänomene aller drei Kategorien umfasst. Mensch zu sein bedeutet, einen physischen Leib zu haben, der das Ergebnis biologischer Evolution auf der physischen Existenzebene ist. Auf dieser Ebene sind viele oder die meisten (jedoch nicht alle) Phänomene bezüglich unserer begrifflichen Definition oder dem Verständnis, das wir von ihnen haben, indifferent. Der physische Organismus ist damit eine offensichtliche ontologische Dimension des Menschen. Jedoch sind nicht alle Phänomene des physischen Leibes unabhängig von sozialen Konditionen; das gilt insbesondere für die *Lebensprozesse* dieses Leibes. Ein interessantes Beispiel ist die Pubertät, die bei so genannten primitiven Völkern später und in westlichen Gesellschaften früher und früher eintritt. Das lässt einen soziokulturellen Einfluss auf einen prinzipiell organischen Entwicklungsprozess erkennen. Rittelmeyer (2007, Kap. 4) nimmt eine weitläufige Zusammenfassung der Forschung zu diesem Thema vor und kommt zu dem Schluss, dass vermutlich mehrere Faktoren zu diesem Phänomen beitragen. Ein möglicher Faktor ist eine bessere Ernährung; es liegt jedoch nahe, dass spezifischere kulturelle Tendenzen ebenfalls eine Rolle spielen. Dazu gehören auch frühe Medieneinflüsse, insbesondere Bilder mit sexuellen Inhalten und die so genannte Sexualisierung der Kindheit. Die Pubertät wäre daher ein relativ indifferentes Phänomen, d. h. sie ist kein rein biologischer Prozess, sondern zum Teil auch „soziales Konstrukt“.⁶

Die Entwicklungsphänomene der interaktiven Kategorie sind vorwiegend psychologischer Prägung. Es wird seit langem darüber debattiert, ob die Psychologie eine Disziplin der Natur- oder der Kulturwissenschaft ist. Anfänglich eiferte die Psychologie durchaus der Naturwissenschaft nach und behandelte das Objekt ihrer Forschung, d. h. die menschliche Psyche, als Naturphänomen. Diese Ansicht scheint noch immer die hypothetisch-deduktive Betrachtungsweise psychologischer Phänomene zu prägen, die auf objektiver Messung und statistischer Analyse fußt. Seit der Entdeckung der Arbeit Wygotskis und ihres Einflusses auf die westliche Psychologie erfuhr die Schule der kulturellen Psychologie jedoch ein stetes Wachstum und konnte sich fest etablieren (siehe z. B. Shweder, 1991). Sie vertritt die Auffassung, dass alle psychologischen Prozesse als „verinnerlichte“ soziale oder kulturelle Prozesse zu verstehen seien, und die Psychologie daher im Wesentlichen eine Kulturwissenschaft ist. Angesichts der Erkenntnisse, die diese Betrachtungsweise psychologischer Phänomene erzielt hat, lässt sich das nicht völlig von der Hand weisen. In dieser Erlebnisdimension bestimmt unser *Verstehen* des Phänomens, was dieses Phänomen *ist*. Wir müssen auch begreifen, dass unser Verstehen nicht immer bewusst abläuft. Wir haben unterbewusste Konzepte und Erlebnisse, die auch Phänomene im psychischen Bereich bestimmen.

An dieser Stelle müssen wir jedoch auch die Möglichkeit erwägen, dass Merleau-Ponty mit seiner Behauptung (s. o.) Recht hat, dass die Art und Weise, in der wir die Welt erleben, sich bei Kindern und Erwachsenen grundlegend unterscheidet, und dass dieser Unterschied gleich bleibend und von sozialen Konditionen unabhängig ist. Das würde bedeuten, dass es einen Aspekt des psychologischen Lebens gibt, der nicht interaktiv, sondern indifferent ist. Andererseits stellt sich die Frage, ob dieser Aspekt nicht einer anderen, nämlich der geistigen Dimension angehört, die natürlich mit der psychischen in Wechselwirkung steht, sich jedoch auf einer anderen ontologischen Ebene befindet. Die Dimension des Geistes geht über die der Psyche hinaus. Dewey (1958) formulierte es wie folgt: „Seele ist Form, Geist in-formiert“ (S. 294).⁷ Wenn der Geist keine Form hat, sondern Form verleiht, so kann er nicht selbst ein soziales Konstrukt sein,

5. Wie Hacking betont, verfolgen viele Sozialkonstruktivisten mit ihrer Forschung moralische Absichten, scheuen sich jedoch, die Möglichkeit der Moralität im herkömmlichen Sinne einzuräumen, da diese ja ebenfalls eine relative Sozialkonstruktion wäre. Damit distanziert sich ihre Forschung paradoxerweise von der Behandlung moralischer Themen. Eine solche mehr oder weniger implizite moralische Agenda kann auch als Motivation zur Erforschung der sozialen Gestaltung der Kindheit gesehen werden (vgl. Göppel, 1997), um das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern auszugleichen.

6. Man könnte sich fragen, ob nicht der früher und früher beginnende Pubertätsprozess Anzeichen dafür ist, dass sich viele oder sogar alle Aspekte der biologischen Entwicklung des Kindes aufgrund kultureller Konditionen beschleunigen? Das ließe dann wenig oder sogar nichts mehr von der indifferenten Kategorie der universellen natürlichen Prozesse übrig. Damit würde das menschliche Wesen als Ganzes zum „sozialen Konstrukt“, jedoch nur im *relativ* indifferenten Sinne. Die „Konstruktion“ wird noch immer durch gewisse grundlegende Faktoren indifferenter Art konditioniert.

7. Dewey bemerkt auch, dass die Begriffe Seele und Geist mythologisch derart überladen sind, dass sie sich in Wissenschaft und Philosophie kaum mehr verwenden lassen. Er fügte jedoch hinzu: „die Realitäten gibt es, egal wie man sie nennen will“ (1958, S. 294).

da derartige Konstrukte eine Form haben, d. h. sie sind das Ergebnis der prägenden Tätigkeit des Geistes. (Damit soll nicht bestritten werden, dass unsere *Konzepte* vom „Geistigen“ weitgehend soziale oder kulturelle Konstrukte sind.) Wenn dieses Argument schlüssig ist, heißt das also, dass *die Psyche des Kindes ein anderes Verhältnis zum Geist hat als die eines Erwachsenen* (s. u. zur geistigen Bedeutung der Kindheit).

Das Wesen der geistigen Dimension des Menschen geht über den Horizont unseres derzeitigen normalen Verständnisses hinaus. Daher ist es wenig sinnvoll, diesen Bereich weiter zu erörtern. Es wäre mit zu viel persönlicher Spekulation verbunden. Es möge der Hinweis genügen, dass es vermutlich menschliche/geistige Phänomene sowohl relativ indifferenter als auch völlig indifferenter Art gibt. Ein Beispiel für letzteres wäre das, was Rudolf Steiner und zahlreiche andere Denker als „individuelles Selbst“ oder „Ich“ des Menschen bezeichnen (Steiner, 1991). Dieses so genannte höhere Selbst ist eine „Gabe“ der geistigen Welt und unterliegt keinen sozialen Konstruktionen. Unsere persönlichen, subjektiven Identitäten und Selbstvorstellungen gehören hingegen der interaktiven Kategorie an. Sie sind das Ergebnis zahlloser Kommunikationen und Interaktionen mit uns selbst, anderen Menschen und der Welt. Zusammenfassend können wir also mit Hilfe der drei Phänomenalkategorien Hackings, anhand derer hier die ontologischen Dimensionen des menschlichen Wesens erläutert wurden, ein onto-anthropologisches Spektrum konstruieren (s. Abbildung 1 unten). Dieses Schema ist weder endgültig noch absolut zu verstehen. Es ist lediglich eine erste Skizze, die eine potenzielle Forschungsrichtung aufzeigt. Ein Problem ist, dass die vier Dimensionen in dem Schema sich nicht gegenseitig ausschließen und nicht unabhängig voneinander sind. Höchstwahrscheinlich finden zwischen allen Interaktionen statt, und diese Interaktionen gehören wiederum indifferenter oder relativ indifferenter Kategorien an. Ein Beispiel wäre das Erröten aus Scham oder Verlegenheit. Es ist ein psychologischer Prozess, der mit einem Lebensprozess interagiert. Derartige Interaktionen finden auch auf subtilerer und unbewusster Ebene statt und bilden die Grundlage der psychosomatischen Medizin.

<i>Onto-anthropologische Dimension</i>	<i>Hackings Kategorie</i>
1. Physischer Organismus	Indifferent (vorwiegend)
2. Lebensprozesse	Indifferent oder relativ indifferent
3. Psychologische Phänomene	Interaktiv (vorwiegend)
4. Geist	Indifferent (vorwiegend)

Abbildung 1: Ein onto-anthropologisches Spektrum des menschlichen Wesens mit Bezug auf die Kategorien Hackings (1999).

Im nächsten Abschnitt möchte ich zunächst die romantische Sichtweise der menschlichen Entwicklung vorstellen. Sie wird als Hintergrund für die Darstellung von Steiners pädagogischer Menschenkunde dienen, die zahlreiche Parallelen zu den Romantikern aufweist. Anschließend werden Steiners Gedanken anhand des obigen Schemas erläutert.

Die romantische Anschauung der menschlichen Entwicklung

Das Verständnis der geistigen Qualitäten des kindlichen Wesens

Die von der Romantik vertretenen Konzepte des Kindes haben in der Kulturgeschichte durchaus Vorläufer. Kennedy (2000) bemerkt:

Das von der Romantik aufgegriffene und entwickelte Gegenbild des Kindes gab es schon bei Plato und davor bereits im Taoismus und im Christentum. Es ist die andere Seite der Defizit-Gefahr-Symbolisierung: *das Kind als der geistigen Wirklichkeit näher stehend als der Erwachsene.* (S. 519-520, Hervorhebung hier)

Die romantische Vorstellung vom Kind ist insofern ein „Gegenbild“, als dass sie eine Reaktion auf die vorherrschende und fest etablierte Vorstellung war, das Kind sei „in Sünde geboren“, ohne Verstand und Kontrolle über seine Begierden (die Defizit-Gefahr-Symbolik) und bedurfte daher dringend der Disziplin und Züchtigung. Laut Kennedy (ebd.) war Rousseau der erste, der diesen westlichen Gedanken der Kindheit ernsthaft in Frage stellte, und seine Ideen hatten einen starken Einfluss auf Denker der Romantik in England und Deutschland. Wie aber bereits in dem Zitat angedeutet, hatte dieses Gegenbild seine Vorläufer. In der alten Yogatradition der Taoisten wird das Erlangen der geistigen Verwirklichung durch die innere Geburt „des ewigen Kindes“ symbolisiert (Rousselle, 1970, S. 73). Dasselbe kommt im *Tao Te King* (ca. 600 v. Chr.; siehe http://web.archive.org/web/20110106080638/http://home.pages.at/onkellotus/TTK/German_Hundhausen_TTK.html) zum Ausdruck, wo Laotse sagt:

Was vom Manne in dir, musst du wissen,
Was vom Weibe in dir, niemals missen!
So wirst du zum Strombett der Welt.
Wen die Welt zum Strombett gewinnt,
Von dem wird das Eine nicht weichen.
Er kehrt sich zurück, um zu gleichen
Dem eben geborenen Kind. (Kapitel 28)

Wem des Einen Fülle ward,
Hat des zarten Kindleins Art. (Kapitel 55)

In anderen Teilen der Menschheit findet man mehr oder weniger ähnelnde Konzepte vom geistigen Wesen des Kindes. In fast allen Religionen ist die Geburt eines Kindes für Erwachsene ein Ereignis „geistiger Wiederverbindung“ (Surr, 2012). In der balinesischen Kultur dürfen Säuglinge im ersten Lebensjahr nicht den Boden - also die Erde - berühren. Sie gelten als zum Himmel gehörig und damit Gott näher als erwachsene Menschen (Winell, 2011). In der alten Hindukultur gab es eine ähnliche Vorstellung (Kakar, 1979). Im Christentum belegen die bekannten Äußerungen Christi über die Zugehörigkeit der Kinder zum Himmelreich die geistigen Qualitäten des Kindes bzw. des kindlichen Wesens. Wie Zimmer (1970) betont, ist der Grund für diese Aussagen nicht die Würdigung der moralischen Qualitäten von Kindern, „sondern weil sie aus ihrer Ganzheit und ohne Befangenheit leben“ (p. 38). Zimmer verbindet dies mit einer orientalischen Erzählung, wonach Jesus seinen Jüngern gebietet,

... beim Kadaver eines Hundes zu verweilen, um seinen Gestank zu ertragen, seine Schönheit zu bewundern, die weißen Zähne inmitten der Verwesung, ihn als zum Schönen der Welt gehörig zu betrachten, statt ihn angeekelt abzustoßen. (ebd.)

Diese offensichtliche Wahrnehmungsübung soll uns lehren, Schönes wahrzunehmen, wo wir instinktiv oder gewohnheitsmäßig Hässliches sehen. Rudolf Steiner bezieht sich bei der Einführung in eine seiner inneren Übungen für geistige Entwicklung auf dieselbe Geschichte (Steiner, 1992), bei der es anscheinend um die Entwicklung einer kindlichen Qualität der Wahrnehmung geht.

Derartige Gegebenheiten ähnlicher religiöser und mythischer Konzepte in verschiedenen Teilen der Welt führten Jung (1970) dazu, seine Hypothese von der Existenz von Archetypen des kollektiven Unbewussten der Menschheit aufzustellen. Einen nannte er „das göttliche Kind“. Jung stellte fest, dass dieser Archetyp als ein Symbol erwarteter Ganzheit, der Integration bewusster und unbewusster Elemente der Psyche, an einem bestimmten Punkt in der inneren Entwicklung des Erwachsenen auftrat. Für Jung beginnt der Prozess der inneren Entwicklung des Erwachsenen, von ihm Individuationsprozess genannt, „im Kinderland, das heißt in jener Zeit, wo sich das rationale Gegenwartsbewusstsein noch nicht von der historischen Seele, dem kollektiven Unbewussten, getrennt hat“ (1970, S. 351). In der Psychologie Jungs wird ein Säugling ganz mit dem Selbst (dem geistigen Wesenskern des Individuums) identifiziert und erlebt sich daher als „Gottheit“. Viele Forscher unterschiedlicher Disziplinen scheinen zu glauben, dass Spiritualität erst dann im Kind entstehen kann, wenn es in der Lage ist, sich als eigenständiges Individuum zu erleben und/oder grundlegende religiöse Begriffe zu verstehen (Surr, 2012). Menschliche Spiritualität gibt es jedoch auch, wenn man sich ihrer nicht bewusst ist. Templeton und Eccles formulierten es folgendermaßen:

Man könnte behaupten, dass wenn das Ziel der geistigen Entwicklung die Selbsttranszendenz ist, Neugeborene von Natur aus geistige Wesen sind. Viele Theorien der Psychologie, z. B. Bindungs- und Ego-Psychologie, gehen davon aus, dass Neugeborene nicht zwischen sich und anderen unterscheiden können und daher in einem „Ganzheitszustand“ leben. (2006, S. 258)

Es wird sich zeigen, dass die romantische Vorstellung vom geistigen Wesen des Kindes nicht auf die westliche Kulturgeschichte beschränkt ist und sich bis in das heutige Denken über Kindheit, menschliches Wesen und Entwicklung fortgesetzt hat.

Die Spirale der Entwicklung

Ein zentrales Thema des romantischen Denkens entstammt Platos *Symposium*, Plotinus, der Gnostik und den orphischen Mysterien, dass nämlich „der kosmische Verlauf [der Schöpfung] vom Einen und Guten zum Bösen und der Vielfalt und wieder zurück zum Einen verläuft“ (Abrams, 1971, S. 155). Jedoch unterscheiden sich Vorwand und Absicht der Romantiker von denen der Denker des Altertums. Insbesondere gibt es mit Bezug auf die „letzte Phase“ einen subtilen Unterschied. Für Gnostiker und Neoplatoniker ist es ein einfaches „zum Einen Zurückkehren“, wohingegen die letzte Phase für die Romantiker auf einer höheren Ebene angesiedelt war. Außerdem ist fraglich, ob sie überhaupt eine Phase als „endgültig“ im absoluten Sinne betrachteten.

Ein weiterer grundlegender Lehrsatz der Romantiker besagte, dass die geistige Weiterentwicklung im Erwachsenenalter möglich und für die Verwirklichung von Menschheit, Kultur und Gesellschaft sogar notwendig war. Zusammen mit dem Verständnis der geistigen Qualitäten der Menschheit sowie der oben erwähnten Modifizierung des neoplatonischen Gedankens des „zum Einen Zurückkehrens“ bildete er die Grundlage für eine spiralförmige Sichtweise der menschlichen Entwicklung. Hanegraaff (1998) nennt es die „Erziehungsspirale“ - ein Aspekt der romantischen Vorstellung der Evolution verbunden mit dem westlichen esoterischen Denken (davon an späterer Stelle mehr). Daher wurde die Weiterentwicklung des erwachsenen Menschen als eine Art Rückkehr zur Kindheit gesehen, jedoch auf einer anderen Ebene. Das Kind repräsentierte die ursprüngliche Einheit des Bewusstseins und die Einheit mit der Natur „vor dem Fall“, einem Fall in die für das Erwachsenenleben charakteristischen inneren Zerspaltungen und Konflikte. Das Kind repräsentiert nicht nur den Anfang, sondern auch das Ende; das Ziel des Lebenszyklus ist die Wiedererlangung kindhafter geistiger Qualitäten. Schiller sagte:

Sie sind, was wir waren; sie sind, was wir wieder werden sollen. Wir waren Natur, wie sie, und unsere Kultur soll uns, auf dem Weg der Vernunft und der Freiheit, zur Natur zurückführen. (Schiller, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3347/1>)

Wichtig ist, dass der „Zerfall“ in Aufteilung und Vielfalt hier als etwas für das Herausbilden der höheren Einheit Notwendiges betrachtet wird. In seiner wahren Form ist der romantische Gedanke nicht der Versuch, vor den Problemen und Konflikten des Lebens davonzulaufen und sich in einen idealistischen Himmel zu träumen.⁸ Vielmehr ist es ein Ringen um das Überwinden oder Transzendieren der aus Mannigfaltigkeit und Fragmentierung resultierenden Konflikte, dessen Weg jedoch *durch* dieses „Tal des Leidens“ und nicht von ihm *weg* führt. Und dieser Weg ist - oder sollte - laut Schiller ein *kultureller* Weg der Vernunft und Freiheit sein.

Diese Vorstellung von Entwicklung – die sowohl die individuelle als auch die kollektive/historische Entwicklung der Menschheit und sogar der Erde bzw. der gesamten Schöpfung umfasst – kommt deutlich bei Novalis zum Ausdruck und wird von Geppert (1977) ausführlich beschrieben. Novalis (wie auch viele andere Romantiker) betrachtete weder die Welt noch den Menschen als endgültig und fertig. Alles ist in ständiger Bewegung und Entwicklung und strebt nach der Verwirklichung der immanenten Teleologie der Natur. Novalis griff Hegels Entwicklungsvorstellung als nach der Struktur von These-Antithese-Synthese verlaufend bereits voraus. Wenn also das Kind die „These“ ist, dann ist der Erwachsene die „Antithese“ und die „Synthese“ die voll entwickelte Individualität, welche die Eigenschaften von Kind und Erwachsenem

8. Es mag diese Tendenz dennoch bei einigen Romantikern gegeben haben, insbesondere denen, die mit Drogen wie Opium und Haschisch experimentierten.

einbindet oder aufnimmt. Das Problem ist, dass Kultur und Gesellschaft dem Erwachsenen zahlreiche Hindernisse in den Weg stellen, um sich von dem, was Novalis den „*bloßen* erwachsenen Menschen“ (ebd., S. 247, Hervorhebung im Original) nennt – in aller Regel ein Mann(!) – zur selbstverwirklichten Individualität weiterzuentwickeln. Das ist die Grundlage der dem Romantizismus eigenen sozialen, kulturellen und politischen Kritik.

Durch Herder angeregt sah Novalis im Menschen sowohl Geist als auch Natur. Er ist ein durch Vernunft und Bewusstsein, jedoch auch durch Natur, Instinkt und Unbewusstsein gekennzeichnetes Wesen. Die Natur hat „das Organ des Menschen“ hervorgebracht (ebd., S. 30), ein Organ geistiger Wahrnehmung. Damit umspannt das menschliche Wesen unterschiedliche ontologische Ebenen. Zur Beschreibung der potenziellen „erzieherischen Spirale“, zu deren Verwirklichung jeder Mensch aufgerufen ist, hebt Novalis zahlreiche verschiedene Qualitäten hervor, die ihre drei Stufen bezeichnen. Einige dieser Qualitäten sind im Folgenden zusammengefasst:

- 1) Es verläuft eine Bewegung von der *Unschuld* des Kindes - im Sinne von Gut und Böse aus normaler bzw. sozialer Sichtweise nicht unterscheiden zu können - über die *Schuld* des Erwachsenen zu einer *höheren Unschuld* der selbstverwirklichten Individualität.
- 2) Es verläuft eine Bewegung von der kindhaften *Freude* über den erwachsenen *Ernst* zu *höherer Freude*.
- 3) Von der durch Fühlen und Intuition empfundenen *Einheit* über die *Vielfalt* zur *Allheit*.
- 4) Von der *Natur* über die *Kultur* zur *Individualität*.
- 5) Vom unbewussten, instinktiven *Glauben* über verstandesmäßiges *Wissen* zu höherem und *bewusstem Glauben*.
- 6) Von der *Phantasie* über das *rationale Verstehen* - laut Novalis besteht die Welt des normalen Erwachsenen aus „Wüsten des Verstandes“ (ebd., S. 247) – zur transrationalen *Weisheit*.

All diese Aspekte sind innerlich miteinander verbunden. Im Sinne des vorliegenden Aufsatzes möchte ich mich überwiegend auf den letzten Punkt konzentrieren, bei dem es um die Entwicklung von Bewusstsein und Wissen geht. Wie oben erwähnt und mit Bezug auf Merleau-Ponty ist die wahrnehmende Beziehung des Kindes zur Welt - die *Form* seines Erlebens - qualitativ wahrscheinlich eine andere als die des Erwachsenen. Für das Wissen gilt: Wenn der Erwachsene rational ist, ist das Kind prärationale. Der Romantizismus versteht diese Prärationale jedoch nicht als „Defizit“ oder Mangel, sondern sieht darin eine größere Offenheit des Kindes gegenüber den transzendenten Erlebnisbereichen. Novalis sah das Kind sogar als „Geisterseher“:

Der erste Mensch ist der erste Geisterseher. Ihm erscheint alles als Geist. Was sind Kinder anderes, als erste Menschen? Der frische Blick des Kindes ist überschwänglicher, als die Ahnung des entschiedensten Sehers. (Novalis, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5232/6>)

Die innere Entwicklung ist im Erwachsenenleben auf das Wiedererlangen der transzendenten Offenheit des Kindheitserlebnisses ausgerichtet. Damit wird das im Erwachsenenalter erlangte rationale Verständnis nicht abgelegt, sondern zu einer transrationalen Stufe hin weiterentwickelt. Wir können diesen Aspekt der Erziehungsspirale daher als von der Prärationale (im nicht abwertenden Sinne) über die normale Rationale - einer Art Sozialisierung der Erkenntnis - zur transrationalen Weisheit oder zu höherer Erkenntnis verlaufend beschreiben.

Hinsichtlich des Bewusstseins lässt sich diese Entwicklung als eine Bewegung vom Unbewusstsein über das Bewusstsein bis hin zu einer neuen Form des Unbewusstseins beschreiben. Der Unterschied zwischen dem ersten und dem letzten Zustand ist subtil und begrifflich nur schwer erfassbar. Zunächst müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass es sich hier nicht um den freudschen Begriff des Unbewusstseins handelt. Für Freud besteht das Unbewusstsein vorwiegend aus unterdrückten Begierden auf Grundlage von Kindheitsphantasien. Welsh (2012) weist jedoch (unter Berufung auf Merleau-Ponty) darauf hin, dass das Unbewusstsein auch ein Bereich des *nichtthematischen Erlebens* ist, das ständig parallel zu unserem bewussten Leben abläuft. Dieser Bereich schafft, umgibt und unterstützt unser bewusstes Erleben. Schelling vertrat eine ähnliche Ansicht vom Verhältnis zwischen Bewusstsein und dem Unbewussten. Er sah die Grenze zwischen diesen beiden Bereichen als etwas stets Präsenzes und in unserer unmittelbaren Nähe Verlaufendes. (Auch

Steiner spricht von einer Trennungslinie, die mitunter so dünn ist wie eine Spinnwebe [siehe Meyer, 2011, S. 25].) In seiner Studie zu Schelling stellt McGrath (2012) fest, dass sich unsere zeitgenössischen Formen des *nicht freudschen* Unbewussten u. a. von Jung, der archetypischen und transpersonalen Psychologie sowie der Philosophie Gilles Deleuzes ableiten. Diese Perspektiven stellen eine „Gegenbewegung in der westlichen intellektuellen Kultur dar, die mindestens so alt wie die Hermetik der Renaissance und so zeitgenössisch wie Tolkien ist“ (ebd., S. 22). Die unterschiedlichen Begriffe, die Freud und Jung vom Unbewussten hatten, sind laut Mercer (2003) dem Wesen nach mit ihren jeweiligen Begriffen der Kindheit verbunden.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit dem *Un*-Bewussten ist, dass es häufig mit dem *Unter*-Bewussten gleichgesetzt wird (auch hier meist im freudschen Sinne). Wenn es jedoch ein Unterbewusstes gibt, gibt es vielleicht auch ein *Über*-Bewusstes; nicht im Sinne des freudschen Über-Ichs (unser sozial konditioniertes Gewissen), sondern im Sinne geistiger Prozesse und Aktivitäten, die oberhalb oder jenseits unseres persönlichen Bewusstseins ablaufen, nicht jedoch unter der Oberfläche als unterdrückte Phantasien oder instinktive emotionale Reaktionen. Vermutlich war es Gustav T. Fechner, der (zumindest auf dem Gebiet der Psychologie) als Erster eine ähnliche Vorstellung des „*Überbewusstseins*“ entwickelte, das er im Zusammenhang mit göttlichen Wesen sah (Kerslake, 2006, S. 221).

Der Gedanke des Überbewussten hat Bezüge zur Diskussion um das Thema *intellektuelle Intuition* in der Philosophie des Deutschen Idealismus. Für Kant bedeutete intellektuelle Intuition die unmittelbare Erkenntnis ohne Sinneswahrnehmung, deren Erlangung seines Erachtens für ein begrenzt subjektives Bewusstsein unmöglich war.⁹ Für Fichte war es das transzendente Erlebnis des Subjekts seiner eigenen Aktivität, für Schelling nichtduales, absolutes Wissen, in dem Subjekt und Objekt ununterscheidbar sind. Schellings Konzept mag wie eine Art *Unio mystica* anmuten, ist jedoch ein unverkennbarer Akt von Intelligenz oder Vernunft. Dennoch ist es kein bewusster Akt, da Bewusstsein die Dualität von Subjekt und Objekt voraussetzt. Für Schelling bedeutet intellektuelle Intuition daher „ein absolutes, im Unbewusstsein des Subjekts verstecktes Wissen, diese undifferenzierte Einheit, die das Bewusstsein bereits zurückgelassen hat, jedoch *weiterhin alles ermöglicht, was das Ich weiß*“ (ebd., Hervorhebung hier). Es lässt sich nicht definieren, jedoch artistisch oder ästhetisch ausdrücken. Kunst ist für Schelling die Versachlichung der intellektuellen Intuition. Der ursprüngliche Zustand des menschlichen Bewusstseins ist eigentlich ein unreflektiertes Erfassen der Realität Gottes. Bevor wir unserer selbst gewahr werden, werden wir Gott gewahr. Das ist jedoch kein Bewusstsein, das wir *haben*, sondern das wir *sind*. Daher ist es aus Sicht des Ichs unbewusst.¹⁰

Mir scheint, dass diese Darstellung der Vorstellung Schellings vom Unbewusstsein den Begriff „Überbewusstsein“ uneingeschränkt rechtfertigt. Damit soll nicht bestritten werden, dass die Metapher des „Grundes“, etwas *unter uns* Befindlichem, für Schelling ein verbreiteter Ausdruck für das Unbewusstsein ist. Dennoch birgt dieser „Grund“ die Möglichkeit von Wissen und Weisheit in sich und ist damit eine Quelle der Gunst, die ja, wie wir wissen, traditionell von „oben“ stammt.¹¹

Durch intellektuelle Intuition erlangtes Wissen geht über das rationale Verstehen hinaus. Es ist transrational, eine Art von Un-Wissen, das der „gelehrten Unwissenheit“ des Nikolaus von Kues ähnelt. Wie Steiner (2000, S. 53) betont, ist die belehrte Unwissenheit bei Nikolaus von Kues kein Mangel an Wissen, weil „mehr Gelehrsamkeit drinnen steckt als in manchem Buch, das sich gelehrte Wissenheit

9. In diesem Abschnitt folge ich McGrath (2012, S. 96ff).

10. Hier ist vielleicht von Interesse, dass Schellings Theorie des Bewusstseins in der modernen Entwicklungspsychologie Jacques Lacans Wiederhall findet:

Wie auch in der Entwicklungspsychologie Lacans, in der die symbolische Ordnung, die dem Ich seinen Platz in der Sprache gibt, um den Preis der Identifizierung des Kleinkindes mit seinem Leben erlangt wird, macht Schellings Bewusstseinstheorie aus dem „Ich denke“ eine Errungenschaft der Individuation zu Lasten des Wesens um den Preis der Fülle der Intuition, „Ich bin“. (McGrath, 2012, S. 98)

11. Schellings Vorliebe für den Begriff „Grund“ geht auf einen starken Einfluss Jacob Böhmes zurück. Der Begriff „Überbewusstsein“ sollte die Bedeutung dieses Traditionsbruchs mit Methapern von Gott als „in den Höhen“ oder „oben im Himmel“ keinesfalls schmälern. Er ist Zeichen des Anbruchs eines neuen esoterischen Denkens in Europa, das Hanegraaff (2012) als eine Art „induktive“ und „inkarnatorische“ Geistigkeit bezeichnet, die den Körper als geistige Wirklichkeit nicht ablehnt, sondern bekräftigt. Diese Denkweise ist mit den tantrischen Ansätzen hinduistischer und buddhistischer Yoga sowie den okkulten Tendenzen Deleuzes (Kerslake, 2006) verwandt. In der vorangehenden neoplatonischen Tradition wurde die Bedeutung des Körpers im Geistigen nicht berücksichtigt oder abgelehnt.

nennt“. Intellektuelle Intuition ist „un-wissend“, da sie unbewusst im Sinne des Überbewussten ist. Im Laufe der Kindheit sinkt dieses Wissen dann allmählich in das Bewusstsein herab, zunächst vorwiegend als Phantasie und später in Form von Konzepten und Begriffen (vgl. Kühlewind, 2001). Im Erwachsenenalter entwickelt es sich dann zum rationalen Wissen. Auf dieser Stufe kann man in den „Wüsten des Verstandes“ verbleiben oder sich auf eine innere Reise der Verwandlung begeben, die zum Reich des Überbewussten zurückführt, jedoch auf bewusste Weise. Der Unterschied zwischen dem Unbewussten im Kindesalter und in der selbstverwirklichten Individualität liegt darin, dass die überbewussten Aktivitäten beim Kleinkind noch über keine bewussten Fähigkeiten verfügen, durch die sie sich offenbaren oder ausdrücken können.

Georg Kühlewind hat den Begriff des Überbewussten im Zusammenhang mit der inneren Entwicklung von Kind und Erwachsenen entwickelt (siehe z. B. Kühlewind, 1992; 2001). Laut Kühlewind (1992) ist die Schwelle vom Bewussten zum Unterbewussten dieselbe wie zum Überbewussten. Ob wir diese Schwelle beim Betreten des einen oder anderen Reichs überschreiten, hängt von der Stufe unserer inneren Entwicklung ab. (Vielleicht spielte Goethe in seinem *Faust* darauf an, als er Mephisto beim berühmten „Abstieg zu den Müttern“ sagen lässt: „Versinke denn! Ich könnt' auch sagen: steige! ‚s ist einerlei.“ [siehe Goethe, *Faust, Der Tragödie zweiter Teil* unter: http://www.digbib.org/Johann_Wolfgang_von_Goethe_1749/Faust_II?k=Anmutige+Gegend]. So heißt es auch im *Tibetanischen Buch der Toten*, dass die Dämonen, denen man im „Jenseits“ begegnet, mehr oder weniger der eigenen Buddha-Natur entsprechen.) Im Kindesalter werden die höheren Aspekte unserer geistigen Natur schon bald überbewusst, während das Bewusstsein selbst sich weiterhin stark von dem eines Erwachsenen unterscheidet. Das Wahrnehmungsleben eines kleinen Kindes ist im Wesentlichen gefühls- und willensbestimmt. Bedeutungen werden nicht als Begriffe, sondern als unmittelbare Gefühle wahrgenommen. Diese Gefühle sind keine subjektiven Emotionen oder Assoziationen, „es sind die wirklichen fühlbaren Wesenheiten der Dinge“ (Kühlewind, 2001, S. 53). Das steht im Einklang mit dem romantischen Konzept des Kindes als in einem Geisteszustand lebend, in dem Worte und Dinge nahtlos miteinander verbunden sind. Es ist als sei das Kleinkind „sprachlos“, weil es einfach keine Sprache benötigt.

Kühlewind (2001) vertritt die These, dass viele mit ADHD und ähnlichen Störungen diagnostizierte Kinder in unserer heutigen materialistischen und von Technologie und Kommerz bestimmten Kultur Schwierigkeiten haben, ihre überschüssige geistige Energie auszuleben. Sie bereiten Erwachsenen Schwierigkeiten, weil sie so stark mit dem Reich des Überbewussten verbunden sind, wohingegen Erwachsene im Allgemeinen jeden bewussten Bezug dazu verloren haben. Ob man nun die Theorie akzeptiert oder nicht, dass diese Kinder relativ hoch entwickelte Seelen sind, die sich jetzt zunehmend auf der Erde inkarnieren (so genannte Indigokinder, siehe Carroll & Tober, 1999), so wirft doch Kühlewinds geistige Anthropologie der Kindheit ein neues Licht auf die von Kennedy (2000) aufgeworfene Frage, die für die Pädagogik von entscheidender Bedeutung ist:

Wenn Kinder, aus welchem Grunde auch immer, die Welt auf andere Weise verstehen – wenn dieses Wissen der Kinder nicht einfach eine schwächere, vagere oder rudimentärere Version der Wissenserlangung Erwachsener ist – *was können wir dann von ihnen lernen?* (S. 515, Hervorhebung hier)

Wenn uns die Stimme des Kindes von jenseits des Diskurses und rationalen Gesellschaftslebens Erwachsener erreicht - *wie können wir sie hören?* Das hängt vermutlich davon ab, ob wir in den „Wüsten des Verstandes“ umherirren oder bereit sind, weitere Schritte auf dem Weg der Entwicklung zu einer transrationalen Weisheit zu unternehmen. Vielleicht öffnen uns die heutigen kulturellen Konditionen Augen und Ohren gegenüber Kindern mehr als dies früher der Fall war. Das Kind als Symbol für die potenzielle menschliche Entwicklung und die Vorstellung von der Erwachsenenreife als zweiter Kindhaftigkeit haben in der gegenwärtigen westlichen Kultur an Einfluss gewonnen, seitdem psychotherapeutische Kreise ihre Aufmerksamkeit dem „inneren Kind“ zugewandt haben. Obwohl Kinder in der heutigen technokratischen und instrumentalistischen Gesellschaft zunehmend marginalisiert werden, gewinnt das, was sie für Erwachsene psychologisch darstellen, zunehmend an Bedeutung (vgl. die in der Soziologie zu verzeichnende „Emotionalisierung der Kindheit“).

All das deutet jedoch auf eine andere Frage hin, die für die Erziehungsvorstellung der Romantiker von grundlegender pädagogischer Bedeutung war - ein starkes, wenn auch vielleicht vorwiegend indirektes Motiv

in Steiners pädagogischer Theorie und Praxis: *Wie können wir durch unsere Erziehung des Kindes erreichen, dass ihm die Stadien vom Kindesalter bis zum Erwachsenenleben eine bestmögliche Vorbereitung auf seine weitere innere Entwicklung hin zu Selbsttranszendenz und Weisheit im Erwachsenenalter sind?*

Die Plastizität der Kindheit

Die am Ende des vorangehenden Abschnitts aufgeworfene Frage scheint bezüglich der vorherrschenden etablierten Strömungen von Forschung, Grundsätzen und Praxis der Pädagogik bestenfalls geringe Relevanz zu haben. Eher scheint eine dem entgegengesetzte Tendenz vorzuliegen: „je schneller, desto besser“. Mit anderen Worten: Je schneller Kinder die für ein in der modernen Gesellschaft normales Erwachsenenleben notwendigen Fähigkeiten erlernen und sich aneignen, desto besser. Warum? Erstens: Kinder lernen viel leichter, wenn sie klein sind, und zweitens: Je früher man sich Wissen und Fähigkeiten aneignet, desto länger kann man Nutzen daraus ziehen und umso profitabler werden diese Errungenschaften für das Leben. Man könnte diese Tendenz als die *absichtliche Ausbeutung der Plastizität der Kindheit* bezeichnen. Diese Absicht hat bis zu einem gewissen Grade schon immer zur Pädagogik gehört.

Wir erwähnten bereits, dass Dewey (1997), wie auch die Romantiker, das Vermögen des Kindes begriff, zu lernen, aufzuwachsen und sich als etwas zu entwickeln, das im Erwachsenen oft schon verloren gegangen ist. Um die innere Entwicklung im Erwachsenenleben fortsetzen zu können, bedarf es eines gewissen Maßes dieser kindhaften Plastizität - dies ist ein Aspekt des „Kindheitskultes“ der Romantiker. Das kindliche Potenzial für Wandel und Entwicklung lässt sich jedoch auch auf düstere Weise für gesellschaftliche und politische Zwecke Erwachsener missbrauchen. Daher ist die Plastizität der Kindheit für alle utopischen Vorstellungen von zentraler Bedeutung; mehr noch, sie „rückt die Utopie in den Mittelpunkt der Pädagogik“ (Papastephanou, 2008, S. 101). Beim Versuch der Umsetzung utopischer Sozialvorstellungen wird die Pädagogik stets zu einem wichtigen Instrument (vgl. Dahlin, 2009, 2012). Die Unschuld der Kindheit wird das unbeschriebene Blatt, auf dem die Erwachsenengeneration ihre Hoffnungen, Träume und Begehren für die Zukunft festhält; das Kind selbst wird zum Symbol von Utopia. Utopische Denkbilder vom sozialen Wandel gibt es auch im Romantizismus. Sie fußen jedoch nicht auf klar umrissenen Beschreibungen der Strukturen und Institutionen von Utopia, sondern auf dem Ideal menschlicher Selbstverwirklichung und Selbsttranszendenz. Kinder werden nicht als formlose Masse betrachtet, die in vorgefertigte Formen zu pressen ist, sondern als Repräsentationen eines Bewusstseinszustandes, der im Erwachsenenalter wiedererlangt werden muss. Daher gilt nicht „je schneller, desto besser“, sondern eher das Gegenteil.

Novalis will gewusst haben, dass „je länger der Mensch Kind bleibt, desto älter wird er“ (zitiert in Geppert, 1977, S. 242). Heute sieht sich die Intuition dieses Sehers der Romantik tatsächlich bis zu einem gewissen Grade durch die moderne empirische Forschung bestätigt. Eine von Kern und Friedman (2009) durchgeführte Längsschnittstudie ergab, dass bei früh eingeschulerten Kindern *geringere* pädagogische Leistungen, *größere Anpassungsschwierigkeiten* im späteren Leben und sogar ein *erhöhtes Sterblichkeitsrisiko* vorlag. Die Studie ergab außerdem, dass „frühes Lesen zwar mit frühem akademischem Erfolg zusammenhängt, jedoch auch mit geringeren Bildungsleistungen und einer erschwerten Anpassung im späteren Lebenslauf“ (S. 419).

Schillers naive und sentimentalische Dichtung

Die Beschaffenheit dieser kindheitstypischen Plastizität ist sowohl biologisch als auch psychologisch begründet. Biologisch betrachtet ist es die Grundlage von Wachstum und Entwicklung der inneren Organe und der äußerlichen körperlichen Strukturen. In psychologischer Hinsicht zeigt es sich am fließenden und rasch wechselnden Bewusstseinsstrom, den wir in der Regel bei Kindern finden. Das entspricht Kühlewinds These, dass das Wahrnehmungsbewusstsein von Kindern gefühls- und willensbestimmt ist. Wahrnehmungen auf der Grundlage rationaler Begriffe sind vermutlich starrer und weniger flexibel. Daher legen Kinder mit ihrer wahrnehmenden Phantasie oft eine rasche Bewegungsfolge an den Tag: Ein Stock, der eben noch ein Steckenpferd war, verwandelt sich im Nu in eine Rakete oder etwas völlig Anderes.

Wie bereits erwähnt, sahen die Romantiker in der Wahrnehmung eine kindhafte Qualität, die für sie

mit der Phantasie verbunden war. Die Phantasie war der wesentliche Faktor bei der „Wiederherstellung der Wahrnehmungswelt durch die Wiedererlangung des Wahrnehmungslebens des Kindes“ (Kennedy, 2006a, S. 64). Kennedy (ebd.) führt dies auf den Gedanken Winnicotts (1991) von einem kindheitstypischen Übergangsbereich des Erlebens zurück, in dem die klaren Grenzen zwischen Subjekt und Objekt oder dem Selbst und der Welt noch nicht ausgeformt sind. (Dieser Übergangsbereich muss sich im Erwachsenenalter nicht verlieren, sondern kann in intensiven Erlebnissen auf dem Gebiet von Kunst, Religion und kreativer wissenschaftlicher Forschung lebenslang erhalten bleiben.) Phantasie offenbart sich in der kreativen Wahrnehmung, die aus dem Stoff alltäglicher Erlebnisse eine neue Welt schöpft, die „das Vertraute durch neue Betrachtungsweisen wieder verfremdet“ (Abrams, 1971, S. 379). Das Kriterium für eine solche Sinnesfrische ist die *staunende Wahrnehmung*, die häufig dem kindlichen Erleben der Welt zugeschrieben wird. Ein weiterer Aspekt dieser Gruppe verwandter kindhafter Qualitäten des romantischen Gedankens ist die *Freude* (Abrams, 1971). Freude hatte oft eine besondere Bedeutung, auch mit Bezug auf die Wahrnehmung. Für Colridge z. B. bedeutet Freude, im Wahrnehmen die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt durch einen Überschwang an Lebenskraft zu überwinden. Das alles deutet auf einen zentralen Themenbereich des „Erneuerns“ und „Wiederherstellens“ des erwachsenen Wahrnehmungsbewusstseins durch eine „Verfremdung des Vertrauten“, eine *Entwöhnung des alltäglichen Erlebens*.

Die romantische Dichtung ist im Zusammenhang mit diesen Vorstellungen zu verstehen. Dichtung will die Sinnesfrische der kindlichen Wahrnehmung sowie das Staunen und die Freude im Leben wiedererlangen. Laut Schiller (1993) ist es die einzige Aufgabe des Dichters, dieses Ideal im Erwachsenenleben zu beschreiben und im vollen Umfang zum Ausdruck zu bringen. Dabei hat der Dichter zwei Möglichkeiten: Er kann das Ideal *sein* oder nach ihm *streben*. Im einen Fall entsteht naive Dichtung, im anderen sentimentale. Naive Dichtung drückt aus, was der Dichter im Zustand kreativer Phantasie wahrnimmt, wohingegen er in der sentimentalischen Dichtung die Sehnsucht nach seinem verlorenen Bewusstseinszustand zum Ausdruck bringt. So bezieht sich Shelley mit Folgendem wohl vornehmlich auf die naive Dichtung, die „den Schleier der Vertrautheit vor unserem inneren Auge hebt, der uns den Blick auf das Wunder unseres Daseins verdeckt“ (zitiert in Abrams, 1971, S. 384).

Mit Bezug auf die Philosophie - die laut Novalis ihre höchste Form in der Dichtung erreicht - sagte Carlyle: „Philosophie ist nichts als ein ständiger Kampf gegen die Gewohnheit“ (zitiert ebd., S. 384). Dieser „Kampf gegen die Gewohnheit“ unterscheidet sich nur wenig von dem, was in der Phänomenologie als Epoché bezeichnet wird, also der Versuch, alles über ein Phänomen bekannte Wissen auszuklammern und es mit frischem Blick zu betrachten. Man könnte daher sagen, dass die phänomenologische Forschung eine ähnliche Sinnesfrische anstrebt wie die Dichtung. Semetsky (2004) findet bezüglich des Gedankens vom „Kind-Werden“ in Deleuzes Philosophie eine ähnliche Tendenz vor. Kind-Werden ist die vom gesunden Menschenverstand, d. h. von Gewohnheiten befreite Unschuld der Wahrnehmung. Diese Unschuld

...schafft die Bedingungen beim echten Erlebnis für die Entstehung von Bedeutungen. Als Werden *ist es nicht wahrnehmbar, sofern die Wahrnehmung nicht entscheidend an Kraft gewinnt*, was für Deleuzes Methode des transzendentalen Empirismus charakteristisch ist. (ebd., S. 59, Hervorhebung hier)

Die Nichtwahrnehmbarkeit des „Werdens“ bezieht sich auf die Relevanz des oben besprochenen Gedankens des Überbewussten, und die wesentliche Verstärkung der Wahrnehmungskraft bezieht sich auf die im Erwachsenenleben zu leistende innere Arbeit, um die kindhaften Qualitäten von Staunen, Unschuld und Freude wiederzuerlangen.

Das Romantisieren und andere Ansätze zum Erleben des Überbewussten

Wir konnten sehen, dass die psychologische Plastizität der Kindheit mit ihrer unbewussten und sogar überbewussten empirischen Dimension verknüpft ist. Diese Dimensionen lassen sich nicht in rationale Begriffe fassen, die sich auf die normalen Bewusstseinszustände Erwachsener beziehen, die „Wüsten des Verstandes“ bei Novalis. Daher muss eine pädagogische Anthropologie der Kindheit Wege finden, die Grenzen normaler Rationalität zu überwinden. Novalis und die Romantiker suchten nach solchen Wegen, und zwar sowohl in ihrer Dichtung als auch mitunter in ihrer Philosophie. Novalis nannte es *romantisieren*.

Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehen, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe, so romantisiere ich es. (Geppert, 1977, S. 81)

Diese Geisteshaltung gegenüber Dichtung und Philosophie fußt auf der Vorstellung der „Welt als Symbol“. Kerslake (2006) zeigt, wie Jung sich in seiner analytischen Psychologie und Deleuze in seiner Philosophie auf diese romantische Vorstellung stützte. Ein Symbol ist Ausdruck des Unbewussten. Es unterscheidet sich von einem Zeichen insofern, als dass es sich auf etwas relativ Unbekanntes bezieht, das zunächst mit der unbewussten intellektuellen Intuition erfasst wird. Es gibt natürlich auch einen gewissen Unterschied zwischen Novalis und den Romantikern einerseits und Jung andererseits. Die dichterische Philosophie Novalis' ist ein bewusster Versuch, über das Bewusstsein hinauszugreifen, um geeignete Symbole für seine Intuitionen zu *finden*. Jungs Werk hingegen schlägt die andere Richtung ein, um Symbole zu *interpretieren*, die bereits vom Unbewussten in Träumen produziert wurden. Jung verwendet in seinen Interpretationen eine von ihm als *Amplifikation* bezeichnete Strategie. Dabei wird ein symbolischer Ausdruck kontextualisiert, indem er mit anderen, mehr oder weniger ähnlichen Symbolen aus Mythen anderer Zeiten und Kulturen in Bezug gesetzt wird. Dadurch wird das ursprüngliche Symbol „amplifiziert“ und leichter verständlich.¹² Wenn man also von einem Kind träumt, lässt sich das Symbol Kind auf Mythen vom Gotteskind beziehen, die in verschiedenen Mythologien auftauchen. Dieser Archetyp ist ein Symbol des Selbst, der Kern der Individualität. Aus diesem Grund können solche Träume für den Prozess der Individuation, zu dem auch die Integration unbewusster Inhalte in das Bewusstsein gehört, von größter Bedeutung sein.

Das *Romantisieren* Novalis' und die *Amplifikation* Jungs sind zwei theoretische bzw. kontemplative Ansätze des un- oder überbewussten Erlebnisreichs. Ich behaupte, dass es zwei weitere, noch philosophischere Ansätze gibt, und zwar von Heidegger und Deleuze. Heideggers Philosophie ist negativer oder apophatischer Prägung, da sie keinen Anspruch auf Wissen im gewöhnlichen, gegenständlichen oder wissenschaftlichen Sinne erhebt (Marten, 2012). Heidegger fühlte sich besonders zu den vorsokratischen Denkern hingezogen, um das „Eigene“ in ihrem Denken zu entdecken, und zwar nicht im zeitlichen oder historischen, sondern im *vertikalen* Sinne. In seiner Hermeneutik dieser alten Philosophen versucht er Bedeutungsebenen zu entdecken, die tiefer bzw. höher liegen als es diese Denker selbst zu ergründen vermochten. In diesem Sinne versucht er auch, das Reich des Unbewussten über die gegenständliche Rationalität hinaus anzugehen. Was Deleuze betrifft, so habe ich seinen Denkansatz bereits oben mit dem Zitat von Semetsky (2004) angedeutet. Kerslake (2006) und Lovat & Semetsky (2009) sind Beispiele für die Weiterentwicklung dieses Aspekts des deleuzeschen Denkansatzes, der vom Wesen her sehr komplex, unorthodox und „wild“ ist.

Im Zusammenhang mit diesen vier Denkansätzen zu den transzendenten und mehr oder weniger esoterischen Dimensionen des Erlebens gibt es zahlreiche Probleme. Außerdem weisen sie bezüglich ihrer Erkenntnis, den Früchten ihrer philosophischen Bemühungen, große Unterschiede auf. Mir geht es hier hauptsächlich darum zu zeigen, dass selbst in unserer heutigen Zeit Weiterentwicklungen des romantischen Impulses in der Philosophie *existieren*. Damit vertritt Rudolf Steiner selbst in akademischen Kreisen nicht als Einziger, dass die überbewussten Dimensionen des Menschen und der Welt über den menschlichen Geist erreichbar sind, wenn auch nicht für seinen normalen Verstand und Bewusstseinszustand.

Poetisieren - ein konstruktivistischer Ansatz zu höherer Erkenntnis

Als Kurzausdruck für die vier oben beschriebenen Denkansätze zum Erleben des Überbewussten möchte ich gern das Verb „poetisieren“ verwenden. „Poetisieren“ leitet sich natürlich von „Poesie, Dichtkunst“ ab. Die Dichtung ist ja eine Kunstform, die sehr dem Ausdruck großartiger oder außergewöhnlicher Erlebnisse gewidmet ist, und deshalb häufig sprachliche Konventionen sprengen muss. Die Etymologie des Wortes geht auf das griechische *poiesis* zurück. Mit *poiesis* ist eine produktive Aktivität auf Grundlage einer ihr entsprechenden Form des

12. Kerslake (2006, S. 211 Anmerkung 9) zitiert Jung zum Thema Amplifikation:

Certain kinds of psychic material mean next to nothing if simply broken down but display a wealth of meaning if, instead of being broken down, that meaning is reinforced and extended by all the conscious means at our disposal – by the so called method of amplification. The images and symbols of the collective unconscious yield their discursive values only when subjected to a synthetic mode of treatment. (Band 7, 81)

Wissens gemeint, die *techné* genannt wird. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass Steiner mitunter den Begriff *Denktechnik* (z. B. Steiner, 1984, S. 88ff) verwendet, sozusagen eine *techné* des Denkens. Dieses Denken bringt etwas hervor, nämlich Ideen, Begriffe, Vorstellungen und Metaphern. Poetisieren bedeutet, sich einer bestimmten *Denktechnik* zu bedienen, bei der die Phantasie - im Sinne der Romantiker - eine zentrale Rolle spielt. Zweck dieser *Denktechnik* ist es, einen sprachlichen Ausdruck für ein Erlebnis zu finden, der über das normale Bewusstsein hinausgeht, nämlich eine so genannte *Darstellung*.

Diese *Darstellung* ist ein kreativer und konstruktiver Prozess, bei dem das *darstellende* Subjekt in hohem Maße aktiv ist. Der poetisierende Ansatz zum transzendenten Erleben lässt sich daher auch als *konstruktivistisch* bezeichnen. Er ähnelt der Darstellungsweise des Erkenntnis- und Lernprozesses in konstruktivistischen Erkenntnis- bzw. Lerntheorien. Für den Konstruktivismus ist Wissen niemals im objektiven Sinne „vorgegeben“, sondern immer eine Konstruktion des wissenden Subjekts, das aktiv an dem Prozess beteiligt ist. Diese Sichtweise von Wissen und Lernen ist im heutigen pädagogischen Denken recht etabliert. Man könnte diese Epistemologie vielleicht aus der Romantik ableiten, auch wenn dies über den Rahmen dieses Aufsatzes hinausginge. Wenn diese Ableitung gilt, würde sie zeigen, dass der heutige Konstruktivismus in Wahrheit eine verwässerte Form der romantischen Epistemologie ist.

Romantik in der Erziehung - Der Progressivismus und seine Kritiker

Es ist allgemein anerkannt, dass die so genannte progressivistische Bewegung in der Pädagogik sich weitgehend auf die romantischen Konzepte von der Kindheit stützt (Ullrich, 1999, S. 21ff). Comenius, Rousseau, und Fröbel vertreten eine Denkrichtung, die Kinder als ein fortdauerndes Geschenk Gottes an die Menschheit betrachten, das unser Potenzial für Menschlichkeit erhöhen soll. Im Progressivismus des 20. Jahrhunderts wurde diese Vorstellung säkularisiert. Der Progressivismus geht vom Bild eines autonomen Kindes aus, das meist mit der Vorstellung verbunden ist, dass sich Kinder „allein“ oder „von innen heraus“ entwickeln, wenn nur die richtigen Konditionen vorliegen. Die ursprüngliche Vollkommenheit des Kindes zeigt sich in seiner Wissensbegierde, Phantasie, spielerischen Selbsttätigkeit und Kreativität. Diesen Vorstellungen zufolge ist die Kindheit nicht nur ein Zustand des Mangels, eine defizitäre Vorstufe zum Erwachsenensein, sondern hat ihre eigene Abgeschlossenheit und Perfektion. Die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen bedeutet nicht nur die Aneignung positiver Dinge, sondern auch den Verlust guter Eigenschaften, wie der Intensität des Staunens über Erlebtes und die lebendige Phantasie, die im Gegensatz zum starren Verstand der Erwachsenenwelt stehen. Der Umgang des Erwachsenen mit Kindern kann bei diesem eine Verjüngung bewirken und Willen und Kraft für ein Mitwirken an der Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen erwecken. Daher sah der Progressivismus die Pädagogik als Instrument zur Gesellschaftsreform.

Die progressivistischen Vorstellungen von Kindheit und Pädagogik haben zahlreiche Kritiker, die sie für von Wunschen geprägte Interpretationen oder einfach nur *Projektionen* Erwachsener halten. Die progressivistischen Vorstellungen seien nicht empirisch verifizierbar. Sie seien lediglich ästhetische und/oder moralische Konstruktionen, die mysteriöse Anschauungen zum Ausdruck bringen, einen Mythos oder Kult der Kindheit, Metaphern eines regressiven Irrationalismus, der sich noch nicht an die Modernität angepasst habe. Derartig kritische Darstellungen verheimlichen oder vernachlässigen, dass der Progressivismus eigentlich wichtige moderne Begriffe und Werte vertritt, durch die er „einen demokratienahen Erziehungs- und Lernbegriff ins praktische Spiel bringt“ (Skiera, 2012, p. 58). So vertritt er auch die von der modernen Psychologie erlangte Erkenntnis, dass Angst ein Lernhindernis ist, und sie sich daher das angstfreie Lernen zum Ziel gesetzt hat (ebd.). Progressivismus ist daher eher als seine alternative Form moderner Pädagogik zu verstehen. Seine Kritiker meinen mit ihrer Rede vom Mythos und Kult nicht unbedingt dasjenige, was die Befürworter damit bezeichnen (Ullrich, 1999). Diese eher *abschätzige* Verwendung solcher Begriffe steht damit im Gegensatz zu den Romantikern und ihren Befürwortern, für die Mythos nicht falsch, unwahr oder unwirklich bedeutete. Wie wir oben sehen konnten, sind mythische Symbole eine Art intuitiver Erkenntnis des Unbewussten - das Unter- und das Überbewusste. Mythen müssen ernst genommen werden, und zwar insbesondere in einer extrem rationalistischen Kultur wie der unseren, weil sie Ausdruck gewaltiger psychischer Kräfte sind.

Die Vorstellung vom Kind als schöpferischem Ursprung [...] wäre dann als eine moderne, säkulare Manifestation des kollektiven Kinderarchetyps zu begreifen, durch welche die Erwachsenen im pädagogischen Verhältnis zum Kind wieder Gemeinschaft und Ganzheit erleben können. (Ullrich, 1999, S. 351)

Die Vielgestaltigkeit der Kindheit und ihre breite kulturelle Vielfalt wurden uns zuerst durch Lévi-Strauss ins Bewusstsein gerückt. Seine Schlussfolgerung war, dass die Frage nach dem Wesen der Kindheit eine stets offene bleiben muss. Das wurde dann zur verbreiteten Grundprämisse der heutigen Kindheitssoziologie, in deren unausgesprochener Grundhaltung sich Kinder eigentlich nicht von Erwachsenen unterscheiden. In dieser Situation hat das romantische Kindheitsbild ein gewisses kritisches Potenzial, das sich wie folgt zusammenfassen lässt:

- 1) Die Kindheit hat intrinsische Qualitäten und Werte, die sich von denen des Erwachsenseins unterscheiden.
- 2) Das Kind ist ein vollständiger Mensch in demselben Sinne wie ein Erwachsener. Es gibt kein „Defizit“ der Kindheit.
- 3) Das Kind ist ständig in Wandel und Entwicklung begriffen. Es verfügt über eine organische und psychische Plastizität, die der Erwachsene meist nicht hat.

Diese drei Punkte sind ein Hinweis auf die *Unverfügbarkeit* der Kindheit und zeugen vom Respekt für ihre eigenen Qualitäten. Sie bilden den Anfang einer philosophischen Anthropologie der Kindheit, die sich nicht auf rein empirische und rationalistische Sozialisierungs- und Entwicklungsmodelle beschränkt. Die Kritiker des Progressivismus verkennen die Notwendigkeit einer solchen Anthropologie für die Pädagogik, für die R. Steiner ein beispielhafter Vertreter ist.

Steiners esoterische Anthropologie für die Pädagogik

Das Esoterische im Denken Steiners

Ist Steiners Anthropologie der menschlichen Entwicklung naturalistisch oder objektivistisch? Sind Wesen und Entwicklung des Kindes natürliche Tatsachen, sind sie „gegeben“? Diese Fragen lassen sich nicht mit einem klaren „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Es gibt vermutlich Waldorflehrer, die Steiners pädagogische Vorträge naturalistisch verstehen, damit jedoch einem Missverständnis unterliegen (Kiersch, 2010). Sicherlich hat Steiner zahlreiche natürliche Fakten in die Schilderungen seiner Kindesentwicklung aufgenommen, z. B. den Zahnwechsel um das siebte Lebensjahr, dem er besondere Bedeutung zumäß (siehe unten). Viele der von ihm verwendeten Begriffe und Ausdrücke sind jedoch nicht wörtlich, sondern eher als heuristische Mittel zu verstehen. Sie behaupten implizit, auf höheren Formen der Kognition zu fußen, die sich nicht vollständig in rationale Begriffe fassen lassen und deshalb *poetisiert* werden müssen, um vermittelt werden zu können.

Laut Steiner ist *Phantasie* die Grundform höherer Erkenntnis. In der westlichen esoterischen Tradition wird die Phantasie in ähnlicher Weise als eine höhere - bzw. tiefere - Form der Wahrnehmung verstanden, die sich in Mythen und Symbolen ausdrückt. Hanegraaf (1998) zufolge ist Phantasie in diesem Sinne mit hoher Wahrscheinlichkeit eins der drei Elemente aus der romantischen Philosophie, das von westlichen esoterischen Traditionen aufgegriffen wurde. Die anderen beiden Elemente nennt er Organizismus und Temporalismus. Sie spielten auch bei Steiner - und in der Theosophie allgemein - eine entscheidende Rolle. Organizismus bezieht sich auf die panentheistische Sichtweise der Welt als ein „organisches Ganzes“, dessen Teile auf Grundlage bestimmter Übereinstimmungen miteinander verbunden sind, z. B. Sonne - Gold - Herz und Mond - Silber - Fortpflanzungsorgane. Der Organizismus lehnt das mechanistische Weltbild der newtonschen Wissenschaft ab. Temporalismus ist die Vorstellung ständiger Evolution zu höheren Daseinsebenen. Ein Aspekt ist die Erziehungsspirale, die oben im Zusammenhang mit Schiller beschrieben wurde.

Bezüglich der Phantasie stellt Hanegraaf fest, dass sie nicht als bloßes subjektives Interpretieren einer objektiven Realität zu verstehen sei. Sie bedeutet vielmehr „eine enge *Beteiligung* des wahrnehmenden Subjekts an dem wahrgenommenen Objekt, d. h. das Objekt (die Welt) wird durch die Wahrnehmung erst *gebildet*“ (ibid., S. 259). Die Esoterik lehnt die kantsche These ab, dass die Erkenntnisfähigkeit des Menschen nicht über Raum und Zeit hinausreichen kann.

Aus esoterischer Sicht gilt das menschliche Erkenntnisvermögen generell als uneingeschränkt. Wie „offen“ dieses Vermögen jedoch im einzelnen Individuum ist, hängt ausschließlich davon ab, welche Stufe intellektueller und geistiger Entwicklung dieses Individuum erreicht hat. (Iwersen, 2007, S. 5-6)

Das widerspricht natürlich allen Anhängern der etablierten modernistischen, rationalistischen Aufklärung. Solche Kritiker des esoterischen Denkens betrachten dieses in der Regel als etwas Regressives, das in vormoderne - sogar antimoderne - Denkformen zurückfällt. McGrath (2012) zufolge sei dies jedoch ein Missverständnis:

Die westliche Esoterik ist zumindest in der Form, die sie in den letzten 500 Jahren angenommen hat, ein Ausdruck derselben Welle des Humanismus, der auch die Moderne hervorgebracht hat. Sie teilt denselben Impuls der menschlichen Verbesserung durch die Wissenschaft, beschreitet jedoch beim Arbeiten mit der Natur einen deutlich anderen Weg. Die westliche esoterische Naturphilosophie weigert sich, der etablierten Naturwissenschaft zu folgen und Verstand und Materie, Geist und Tier, endlich und unendlich zu trennen. Die esoterische Moderne ist [...] ein modernes Naturverständnis, das im siebzehnten Jahrhundert auf offene Ablehnung stieß, weil es uns nicht die kalkulatorische Kontrolle gab, die die Technowissenschaft dem modernen westlichen Geist abverlangte. (S. 22)

Daher ließe sich die Esoterik, parallel zum Progressivismus, auf dem Gebiet von Philosophie und Wissenschaft auch besser als eine *alternative Moderne* verstehen. Wie auch die etablierte Moderne ist sie u. a. der Ansicht, dass Forschung und Wissen wichtig für die Entwicklung von Mensch und Gesellschaft sind. Sie wurde jedoch im 17. Jahrhundert unterdrückt, weil die von ihr vorgestellte und umzusetzende Wissenschaft keine ausreichend starke prädiktive Kontrolle über die Natur gewährte (vgl. Foucault, 1994).

Die Romantik selbst war ebenfalls weder anti-modern noch vormodern, sondern vielmehr alternativ-modern. Die Romantiker engagierten sich in demselben Maße für Fortschritt, Entwicklung und Evolution durch Wissenschaft und Technik wie ihre Brüder und Schwestern der rationalen Aufklärung. Der Unterschied ist, dass ihre Vorstellung von Wissenschaft und Technik, und damit auch von Fortschritt und Entwicklung, auf *anderen* Prinzipien, Idealen und Grundannahmen beruht. Wie jeder Logiker weiß, lassen sich Grundannahmen nicht im Sinne einer logischen Ableitung beweisen, da sie ja selbst die Grundlage eben solcher Beweise bilden. Sie können jedoch als wahr *erlebt* werden. Im Falle der romantischen Weltanschauung setzt das jedoch eine gewisse Dekonditionierung unserer Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Wie wir gesehen haben, war den Romantikern eine solche Dekonditionierung oder Entwöhnung der Wahrnehmung ein vordringliches Anliegen.

Diese Charakterisierung der Romantik gilt auch für Steiners esoterische Weiterentwicklung dieses westlichen Kulturimpulses zu dem, was er Anthroposophie nannte. Auch sie stellt eine alternative Moderne dar, die auf einer „geistigen“ statt einer „materialistischen“ oder reduktionistischen Wissenschaft fußt. Sie teilt das aufklärerische Ideal der individuellen *Freiheit*, betrachtet jedoch dessen Wesen und die Möglichkeit seiner Verwirklichung aus einer anderen Perspektive (Steiner, 1977). Es sei auch darauf hingewiesen, dass Steiner, wie schon seine romantischen Vorgänger, die Bedeutung der drei sozialen/politischen Ideale der Französischen Revolution, *Freiheit*, *Gleichheit* und „Brüderlichkeit“ oder *Solidarität*, klar erkannte (Steiner, 1985). Es ist offensichtlich, dass diese Ideale eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Moderne spielten. Ebenso deutlich ist es, dass es bisher kein politisches System geschafft hat, eine praktikable und ausgewogene Synthese aller drei Ideale umzusetzen.

Die integrale Anschauung von vier onto-anthropologischen Ebenen und vier „Geburten“

In Verbindung mit Hackings Kritik des sozialen Konstruktivismus hatte ich ein anthropologisches Spektrum mit vier Dimensionen oder Phänomentypen vorgeschlagen (vgl. Abbildung 1 oben). Wer mit Steiners Anthropologie und Kosmologie vertraut ist, wird diese vier Dimensionen wiedererkannt haben. Mit Bezug auf die Anthropologie nennt sie Steiner (in der esoterischen Tradition) physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich (Steiner, 1987). Man sollte jedoch beachten, dass es sich hierbei nur um eine „Primärklassifikation“ der Aspekte oder Dimensionen des Menschen handelt, die Steiner in seinen Büchern und Vorträgen weiter ausdifferenziert. Von diesen „Leibern“ oder Dimensionen ist in der heutigen Wissenschaft nur der physische Leib bekannt. Es

gibt jedoch in der Philosophie und bei philosophischen Betrachtungen von Forscherkenntnissen einige Ausnahmen, bei denen etwas dem Ätherleib bei Steiner Ähnliches Erwähnung findet.

Zunächst weist Schickler (2005) darauf hin, dass die grundlegende Dualität zwischen Verstand und Materie, die das westliche Denken seit Descartes bestimmt, mit der Akzeptanz der Existenz einer dritten, dazwischen liegenden Wesenheit aufgelöst werden könnte. Indirekt erkannte bereits Kant, dass wenn „eine solche Wesenheit, die zwischen Materie und denkenden Wesen vermittelt, [...] zum Gegenstand einer normalen empirischen Erfahrung würde, ihre Implikationen für die Philosophie von erheblicher Bedeutung wäre“ (ebd., S. 124, Anmerkung 14). Der deutsche Hirnforscher Gerald Hüther (2005) liefert ein jüngeres Beispiel für das mögliche Verständnis einer solchen vermittelnden Wesenheit. Laut Hüther ist die bemerkenswerte Eigenschaft lebendiger Organismen nicht die Komplexität ihrer Lebensprozesse, sondern die Fähigkeit, all diese Prozesse zu *steuern und miteinander zu verbinden*, um den Organismus *als Ganzes zu erhalten*, obwohl er nach den Gesetzen von Physik und Chemie eigentlich zerfallen sollte. Daher sind lebendige Organismen als Gebilde zu sehen, die Materie einem übernommenen Muster folgend *benutzen* können, sie sind „also ein *inneres Bild* von dem, wie es sein müsste oder werden könnte“ (S. 33, meine Hervorhebung). Diese Beschreibung passt sehr gut zu Steiners Begriff *Bildekräfteleib*, den er als alternative Bezeichnung für den Ätherleib verwendet.

Einen ähnlichen Gedanken findet man bei den relativ bekannten Vorstellungen Sheldrakes (2006) über morphogenetische und morphische Felder. Morphogenetische Felder sind in der Welt der Biologie beheimatet (und wurden laut Sheldrake bereits in den 1920er Jahren postuliert), wohingegen morphische Felder breiter gefasst sind. Wie auch Hüther, verweist Sheldrake auf die notwendige Existenz einer ordnenden Kraft, die lebendigen Organismen innewohnt. Wenn sich z. B. in den Zellen aller unserer Organe dieselben Gene befinden, wie lässt sich dann erklären, dass sich Zellen in verschiedenen Organen unterschiedlich entwickeln? Sheldrake verweist auch auf den Mathematiker René Thom, der mathematische Modelle für morphogenetische Felder entwickelte (Thom, 1983), deren Endpunkte, auf die sich lebendige Systeme zuentwickeln, als *Attraktoren* bezeichnet werden. Sheldrake zufolge haben alle morphischen Felder Attraktoren, und er bezeichnet die Kraft dieser Felder sogar als „Macht der *Gewohnheit*“ (S. 33, meine Hervorhebung). Eine Unterart der morphischen Felder nennt Sheldrake *Wahrnehmungsfelder*. Über sie sind wir mit unserer Umwelt und auch miteinander verknüpft, und sie erstrecken sich weit über das Gehirn hinaus. Sie erklären z. B., weshalb wir es mitunter spüren, wenn uns jemand von hinten anstarrt (Sheldrake, 2005a, 2005b). Sie sind auch die Grundlage der Telepathie und der Kommunikationsbänder zwischen Haustieren und ihren Haltern. (Vermutlich auch zwischen Eltern und ihren kleinen Kindern, könnte man hinzufügen. Das mag laut Steiner daran liegen, dass die ätherischen Kräfte von Tieren weniger von egoistischen Einflüssen korrumpiert sind, was auch auf Säuglinge und Kleinkinder zutreffen müsste.) Es ist jedoch hervorzuheben, dass der Begriff der morphischen Felder nicht das *Entstehen* der Felder, sondern lediglich die Art ihrer Übertragung erklären kann. (Das entspricht der allgemeinen esoterischen Vorstellung, dass der Ätherleib von höheren Kräften „geprägt“ wird und sie dann auf die physische Ebene überträgt.)

Letztlich können wir den Gedanken vom Ätherleib auch auf Deleuzes Vorstellung von einem „Körper ohne Organe“ zurückverfolgen (Kerslake, 2006). Deleuze übernahm diesen Ausdruck von dem französischen Dichter und Schauspieler Antonin Artaud, der stark von okkulten Vorstellungen beeinflusst war. In einer seiner Beschreibungen des Körpers ohne Organe stützt sich Deleuze auf ein obskures Werk von D.H. Lawrence, in dem der so genannte Subtilkörper (ein in der Esoterik geläufiger Ausdruck) als aus einem „vitalen Magnetismus“ bestehend beschrieben wird, der in „dynamischen Polaritäten angeordnet ist“ (ebd., S. 172). Deleuze selbst sagt, der Körper ohne Organe sei „ein affektiver, anarchistischer Körper, der ausschließlich aus Polen, Zonen, Schwellen und Gefällen besteht. Er ist von einer starken, nichtorganischen Vitalität durchzogen“ (zitiert in ebd., S. 172). Der Ausdruck „nichtorganische Lebenskraft“ ist insofern interessant, als dass er die Möglichkeit des Vorhandenseins von Lebenskräften außerhalb biologischer Organismen andeutet und stattdessen von einer breiteren, sogar kosmischen Dimension ausgeht, was auch der Beschreibung des Ätherischen bei Steiner entspricht. Es sei auch bemerkt, dass Deleuze vom „Schaffen“ eines Körpers ohne Organe spricht, als sei er etwas, das als Dimension menschlicher (und anderer) Wesen noch nicht existiert. Grund hierfür ist vielleicht Deleuzes generelle Betonung des „Werdens“ im Gegensatz zum „Sein“. Es lässt

sich auch im Zusammenhang mit der *Entwicklung* des Ätherleibs sehen, der in bestimmten esoterischen Traditionen, z. B. dem Tantra-Yoga (Woodroffe, 1974) beschrieben wird, auf den auch Deleuze mit seinen wiederholten Verweisen auf das „tantrische Ei“ (Kerslake, 2006) anspielt.

Aus diesen - zugegebenermaßen vagen Darstellungen - wird ersichtlich, dass der *Begriff* einer ätherischen Dimension im Menschen und im Wirken der Welt nicht völlig außerhalb der Reichweite heutiger akademischer Denkweisen liegt (auch wenn er mehr oder weniger marginalisiert auftritt). Es ist außerdem recht deutlich, dass ätherische Prozesse von sozialen und kulturellen Konditionen beeinflusst werden, da sie sich nicht auf rein biologische Aspekte der Existenz beschränken. Daher könnte das, was ich in Abbildung 1 (siehe oben) als Lebensprozesse bezeichne, bis zu einem gewissen Grade „sozial konstruiert“ sein. Ein interessantes Beispiel hierfür sind die so genannten eingeschworenen Jungfrauen Albaniens, die zur Vermeidung einer ungewollten Ehe oder in Folge von Blutfehden, wie Männer leben (sie tragen Männerkleidung, gehen Männertätigkeiten nach usw.). Als Folge davon geht ihre Brust zurück und ihr äußeres Erscheinungsbild ähnelt mit der Zeit mehr und mehr dem eines Mannes. Viele von ihnen hören nach einiger Zeit sogar auf zu menstruieren (siehe Wikipedia, „Sworn Virgin“ und insbesondere Elvira Dones' Dokumentation *Sworn virgins*, Dones Media LLC, erschienen 2008).

Verweise zum Thema Astralleib bzw. ihm verwandter Begriffe sind in der akademischen Literatur schon deutlich schwerer auffindbar. In ihrer Grundform ist die Vorstellung jedoch keineswegs befremdlich, da sie sich lediglich auf unser inneres - bewusstes oder unbewusstes - Seelenleben bezieht, d. h. den stetigen Fluss mentaler Repräsentationen, Erinnerungen, Zukunftspläne, Träume, Phantasien, Begierden, Ängste, Erwartungen... Es bedarf auch nur geringer Selbstbeobachtung, um festzustellen, dass es eine Art von Topographie - oder sogar Typologie - dieses persönlichen Innenlebens gibt, die sich von der anderer Menschen unterscheidet. In diesem Sinne ist unser Innenleben wie ein „Körper“ oder Leib geordnet. (Deleuze sagt an anderer Stelle auch, dass Darstellungen [Konzepte, Vorstellungen] ebenfalls Körper seien.) Ein Körper muss sich nicht aus physischer Materie zusammensetzen. Selbst in der höheren Mathematik spricht man von Körpern. Wirklich problematisch wird die Vorstellung vom Astralleib jedoch erst bei der Betrachtung der in esoterischen Traditionen aufgestellten Behauptung, dass dieser Körper astral sei, weil er mit den „Sternen“, d. h. den Planeten und dem Kosmos verknüpft ist. Meines Erachtens liegt diese Vorstellung völlig außerhalb jeder heutigen akademischen Denkweise, und zwar sowohl in der Philosophie als auch jeder anderen Disziplin. Wie dem auch sei; es ist deutlich, dass Gedankenbilder, Begierden, Ängste usw. von unserem sozialen und kulturellen Umfeld beeinflusst werden, und zwar noch stärker als unsere körperlichen Lebensprozesse. Daher ist diese onto-anthropologische Dimension weitgehend „sozial konstruiert“.

Bezüglich der vierten Dimension, dem Ich oder Selbst des Menschen, stößt die Vorstellung, dass dieser „innerste Kern“ des Menschen fernab jeglicher sozialer Konstruktionen liegt und rein geistiger Natur ist, an zwei akademischen Fronten auf Widerstand, nämlich der Neurowissenschaft und der poststrukturalistischen Sozialwissenschaft. In der Hirnforschung wird das Selbst (bestenfalls) auf eine Art von Epiphänomen rein materieller Hirnprozesse reduziert, und in der poststrukturalistischen Sozialwissenschaft auf eine soziale oder diskursive Konstruktion, die sich je nach Kontext verändert und im Wesentlichen keine eigene Identität hat. Auf diese Argumentation ließe sich erwidern: 1) Weder Steiner noch irgendeine andere esoterische Tradition bestreiten, dass *für den normalen Bewusstseinszustand* das Gehirn notwendig ist, um dem Menschen ein Gefühl von Ich oder einer persönlichen Identität zu geben; 2) in dem Maße, in dem das poststrukturelle Denken ein *dezentriertes* Wesen des menschlichen Ich vertritt, stimmt es mit den Romantikern (Bowie, 2003) und damit indirekt auch mit Steiner (und anderen esoterischen Traditionen) überein. Sowohl für Steiner als auch für Jung (Lauer, 2002) ist das *wirkliche* Ich im Nicht-Bewussten und damit jenseits jeglicher sozialer Konstruktionsprozesse beheimatet. Unser normales Ichgefühl ist lediglich ein Widerschein dieser geistigen Realität, also tatsächlich eine vom Gehirn erzeugte Reflektion. *Dieses* Ichgefühl unterliegt daher auch unterschiedlichen sozialen und kulturellen Prozessen. Abschließend dürfen wir nicht vergessen, dass es auch Philosophen und Hirnforscher gibt, die ein grundsätzlich geistiges Verständnis des Menschen und des Gehirns vertreten, z. B. Spaemann (2006), Popper & Eccles (1998) sowie Beauregard & O'Leary (2007).

Eine Grundvorstellung der pädagogischen Menschenkunde Steiners ist es, dass diese vier Dimensionen der menschlichen Ontologie sukzessive, in einem Abstand von jeweils etwa sieben Jahren „geboren“

werden. Im Alter von sieben Jahren wird der Ätherleib des Kindes in dem Sinne „geboren“, als dass er ein gewisses Maß an Autonomie von seinem Umfeld gewinnt. Damit werden einige seiner Kräfte auch für stärker kognitive Funktionen frei (siehe unten). Mit etwa 14 Jahren geschieht Entsprechendes mit dem Astralleib, wobei es hier eine Verknüpfung mit der erwachenden Sexualität gibt. Schließlich zeigt sich mit etwa 21 Jahren eine gewisse Autonomie und Reife der Persönlichkeit, und das individuelle Selbst wird „geboren“. Mit der Geburt von Äther- und Astralleib gehen jeweils physiologische Veränderungen einher (Zahnwechsel bzw. Pubertät), was auf die Geburt des Ichs (zumindest in sichtbarer Form) nicht zutrifft. Da das Erreichen der Volljährigkeit jedoch in vielen Ländern um das 20. Lebensjahr herum festgesetzt ist, legt dies ein allgemeines Gefühl dafür nahe, dass in diesem Lebensalter etwas stattfindet, das mit der selbständigen Entscheidungsfähigkeit verknüpft ist.

Die Qualitäten und Prozesse von Wachstum und Entwicklung dieser drei Jahrsiepte unterscheiden sich sehr deutlich voneinander. Diese Unterschiede müssen in der Pädagogik und beim Umgang des Lehrers mit den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Jedoch würde das hier beschriebene Entwicklungsschema in der heutigen Erziehungstheorie nur schwer Akzeptanz finden. Die Vorstellung der Jahrsiepte erscheint sozusagen einfach „zu schön, um wahr zu sein“. Es hat auch den Beigeschmack der traditionellen Vorstellung einer „stufenweisen“ Entwicklung, die sich von einer „niedrigen“ auf eine „höhere“ Ebene bewegt. Auf diese Kritik könnte man zunächst erwidern, dass es sich hierbei nicht so sehr um Ebenen als um Zeitabschnitte handelt. Ebenen könnten ein Aufsteigen von einer niedrigen zu einer höheren Stufe bedeuten, Zeitabschnitte jedoch nicht. Darüber hinaus waren Steiners Beschreibungen der Kindesentwicklung nicht als genaue Abbilder für jeden individuellen Fall gedacht. Vielmehr haben sie den Charakter von Skizzen sehr veränderlicher empirischer Realitäten, wie das obige Beispiel der Pubertät zeigt. Das Entwicklungsschema wird nicht mit absolutem Wahrheitsanspruch vertreten, sondern vielmehr im Sinne eines *virtuellen Musters, das ständig von der Aktualität verzerrt wird*, um einige Begriffe Deleuzes zu gebrauchen, für den übrigens das Virtuelle und das Aktuelle *gleichermaßen real* ist.

Die Integration von Fakt und Mythos - Das Beispiel des Zahnwechsels

Kritiker des pädagogischen Denkens Steiners behaupten mitunter, dass es einen Rückfall in vormodernistische Denkformen oder in eine Art objektivistischen Naturalismus darstelle, das die modernen Einsichten der konstruktivistischen Epistemologie noch nicht aufgenommen hat. Ich habe versucht zu zeigen, dass derartige Kritik an Steiner unberechtigt ist. Sie mag jedoch auf einige seiner Befürworter zutreffen (Kiersch, 2010). In diesem Abschnitt werde ich versuchen zu illustrieren, wie Steiners pädagogische Menschenkunde sowohl über die naturalistische Beschränkung auf bloße Tatsachen als auch die vormodernen Formen mythischen Denkens hinausgeht. Dabei werden diese nicht bestritten oder zurückgewiesen, sondern in eine *imaginale* Anschauung *integriert* (abgeleitet von „Imagination“ als einer höheren Form der Wahrnehmung). Das ist meines Erachtens die einzige Möglichkeit, Rittelmeyers (2012) Forderung nach einer pädagogischen Anthropologie umzusetzen, die nicht nur über die Bedeutung des Körpers beim Lernen *spricht*, sondern sich auch moderner Instrumente bedient, um zu verdeutlichen, *wie* geistige und seelische Prozesse im Körper zum Ausdruck kommen und weshalb sie für ihn *wesentlich* sind. Da derartige geistige und seelische Prozesse weitgehend unbewusst ablaufen, lassen sie sich nicht mit rein rationalen Begriffen erfassen, sondern müssen poetisiert werden. Dieses Poetisieren umfasst alle vier onto-anthropologischen Dimensionen. Das bedeutet, „in Skizzen“ zu denken (Schuback, 2011, siehe unten) statt in absoluten Wahrheiten.

Für Steiner ist es ganz wesentlich, dass ein Kind um das siebte Lebensjahr herum „schulreif“ ist, weil diese Reife mit dem Ende des Zahnwechsels verknüpft ist.

Die an der Entwicklung der neuen Zähne beteiligten organischen Kräfte werden in etwa diesem Alter „frei“. Was geschieht mit diesen Kräften? In der Natur verschwindet nichts völlig; es wird immer nur verwandelt. Wir können diese Kräfte nicht wissenschaftlich erfassen. Menschen mit hellseherischen Fähigkeiten wie Steiner behaupten jedoch, sie erleben zu können, und vielleicht hatten Menschen im Altertum eine instinktive Kenntnis von diesen Kräften, die in Mythen und Symbolen ihren Ausdruck fanden. Das soll uns als Grundlage für das „Poetisieren“ dienen. Zunächst sei erwähnt, dass die Substanz der Zähne der von Hörnern

sehr ähnelt. Es wurde festgestellt, dass Tiere mit unterentwickelten oder verkleinerten Eckzähnen stattdessen Hörner entwickeln (Portmann, 1982). Die am Wachstum von Zähnen und Hörnern beteiligten Kräfte scheinen eine härtende, kristallisierende Funktion zu haben, um organische Stoffe in einer rein physischen, kristallähnlichen Form auszubilden. In alten Sagen finden wir eine Verknüpfung von Hörnern mit *Weisheit* und *Macht* (Biedermann, 1989; Eliot, 1994, S. 203f). Steiner behauptet nun, dass die Freisetzung der organischen Kräfte nach Abschluss der neuen Zahnbildung bedeutet, dass das Kind die Schulreife erreicht hat, da diese Kräfte nun für die Weiterentwicklung des *Gedächtnisses* und genauere Darstellung bewusster *Konzepte* verfügbar sind. Derartige geistige Fähigkeiten haben zweifelsfrei mit Weisheit zu tun, zumindest in ihrem anfänglichen Stadium. Außerdem benötigen sie eine gewisse geistige Kraft, um wirken zu können. Wenn Kinder vor dem Freiwerden dieser (eigentlich ätherischen) Kräfte eingeschult werden, wirkt sich das auf die Entwicklung ihrer inneren Organe negativ aus und kann für sie sogar gesundheitliche Folgen im Erwachsenenalter haben (vgl. den obigen Verweis auf Kern & Friedman).

In diesem Zusammenhang sind die so genannten Weisheitszähne sehr interessant. Der Ausdruck „Weisheitszahn“ ähnelt sich in vielen Sprachen auf der ganzen Welt. Bereits Hippokrates nannte sie *sophronisteres*, was mit *phronesis* zu tun hat und *praktische Weisheit* bedeutet. Sie wachsen, wenn überhaupt, im Alter von 16 bis 25 Jahren (siehe <http://www.wisegeek.com/why-are-the-back-teeth-called-wisdom-teeth.htm>, aufgerufen 2012-09-01). Daher scheint das organische Wachstum, das diese Zähne hervorbringt, ein zusätzliches „Quantum“ an ätherischen Kräften für die innere Seelentätigkeit freizusetzen - vielleicht ein Grund dafür, dass man sie mit Weisheit in Verbindung bringt.¹³

Dies soll nur eine kurze und erste Skizze für die mögliche Verbindung von Fakt und Mythos zu einer holistischen Vorstellung der Beziehung zwischen Seele (Kognition, Gedächtnis) und Leib (Zahnbildung) sein. Die Skizze lässt sich sicherlich weiterentwickeln und ausdehnen, und es ließen sich ähnliche Versuche mit weiteren der zahlreichen „eigenartigen Behauptungen“ Steiners (1932) durchführen, die er in seiner pädagogischen Menschenkunde aufstellt (z. B.: das Wichtigste, das ein Kind in den ersten Schuljahren lernen müsse, sei *zu atmen*). Diese „Behauptungen“ sind bezüglich ihres „Informationsgehalts“ nicht wörtlich zu verstehen. Der Leser eines informativen Textes muss keine *neuen Begriffe* entwickeln, der Leser einer poetisierten Skizze hingegen schon. Daher muss das Lesen einer solchen Skizze eher einer Meditation gleichen (Kühlewind, 2008). Grund dafür ist, dass man sich beim Übertragen von Erlebnissen und Erkenntnissen aus der Welt der Spiritualität in die Sprache der Logik etwa so fühlt, als müsste man Steine aus einer schönen Felsformation brechen, um damit Häuser zu bauen. (Steiner, 1962). Der wahre, über die logischen Konstrukte hinausgehende Inhalt kann jedoch intuitiv erfahren werden.

In Skizzen denken

Das kristallisierende Wesen der die Zähne bildenden Kräfte wird in die Fähigkeit der Seele verwandelt, präzisere Konzepte zu bilden, d. h. die Gedanken des Kindes sind zunehmend in der Lage, *Form anzunehmen*. Interessanterweise ist dieser Prozess für die moderne hermeneutische Philosophie äußerst signifikant. Die gebürtige brasilianische Philosophin Marcia Sá Cavalcante Schuback, auf die ich mich bereits bezogen habe, beschreibt, wie sich die heutige Philosophie von traditionellen Formen gegenständlicher Rationalität hinweg und auf die *Intensität eines Form Annehmens* zu bewegt (2011, S. 28, Hervorhebung im Original). Sie wendet sich von der relativen Starre der *Formen* der Gedanken ab und der *Bewegung* des Denkens zu. Die Philosophie dieser neuen Prägung bewegt sich in lebendigen, flexiblen Begriffen. Wenn die Philosophie diese Wende schafft, löst sie den traditionellen Zwiespalt zwischen *Logos* und *Mythos*, zwischen Abstraktion und Fiktion auf, der die Philosophie um die Phantasie und die phantasievolle Fiktion um das begriffliche Denken beraubt hat (ebd., S. 31). Schuback greift Schellings romantische Philosophie als einen Versuch in dieser Richtung auf. In seinem Buch *Clara* findet sie klare Ausdrücke dessen, was es bedeutet, Philosophie als phantasievolles Denken zu verstehen (der Name *Clara* ist dabei ein möglicher Hinweis auf die *Hellseherei*). Sie beschreibt diese philosophische Prägung als ein Denken in „Skizzen“. Die Skizze wird hier jedoch nicht als ein lediglich

13. Es gibt sogar den extrem selten eintretenden Fall des Wachstums *dritter* Zähne. Der Sage nach sind Herkules, Halbgott und Halbmensch, dritte Zähne gewachsen; anscheinend geschieht dies jedoch nicht nur in der Mythologie (Samson, 1939).

erster Schritt in Richtung eines zu vollendenden Bildes gesehen. Skizzen haben eine eigenständige Bedeutung, da sie ein Suchen sichtbar machen. *Eine Skizze ist die Suche nach einem Bezug zu den Tiefen der Welt.*

Eine Skizze ist wie ein Blitzzucken - nicht weil sie schnelle Bewegungen und Linien zeigt, sondern weil sie widersprüchliche Bewegungen hervorbringt, gleichzeitige Verdichtungen und Komprimierungen, Ansammlungen und Unterscheidungen. (Schuback, 2011, S. 174)

Das Blitzhafte skizzierter Bilder gehört also zu den Phantasiebildern von Dichtung und dichterischer Philosophie. In einer solchen Philosophie bestehen Vorstellungen nicht aus klar bestimmten und umrissenen Begriffen, die auf logische und unwidersprüchliche Weise miteinander verbunden sind. Vielmehr führen sie „widersprüchliche Bewegungen“ und gleichzeitige Differenzierungen und Komprimierungen aus. Wie Schuback erläutert (ebd., S. 174f) (wobei sie sich auf die Schriften des Malers Paul Klee stützt), ist dieses Denken in Skizzen darüber hinaus „mit dem geheimnisvollen Übergang vom Gedanken zum Text“ verknüpft - einem Übergang, den Steiner häufig dann als besonders schwierig bezeichnet, wenn man versucht, höhere, imaginative Wahrnehmungen und Erkenntnisse in Worte zu fassen. Die Bewegung vom Gedanken zum Text ist wiederum ein „Form Annehmen“. Das alles weist eine enge Verwandtschaft mit der von Steiner seinerzeit geforderten Erneuerung der Philosophie auf, die er als eine Assimilation und ein Erleben (ätherischer) Lebenskräfte der Denktätigkeit beschreibt, um sich dadurch der imaginativen Erkenntnis zu öffnen (siehe Steiner, 1999a, S. 69ff).

Auf dem Gebiet der Pädagogik äußern sich Gough (2011) und Semetsky (2011) über ähnliche Versuche der Erneuerung unserer theoretischen Aktivitäten durch das, was Gough einen „*begrifflich geladenen Gebrauch der Phantasie*“ nennt (ebd., S. xi; meine Hervorhebung). Semetsky stützt sich ihrerseits auf Henri Corbins esoterische Vorstellung einer *imaginalen Welt*:

Die Entwicklung der kreativen und aktiven Phantasie wird der Seele ein inneres Instrument zur Erlangung geistiger Gnosis geben, welche die durch die „wissenschaftlichen Methoden“ der Moderne erzielten faktischen Erkenntnisse weit übersteigt, die der Phantasie keine Luft zum Atmen lassen. Es ist unsere Erkenntnisfunktion, *bereichert* durch Phantasie, Erkenntnis und Intuition, die uns Zugang zur *imaginalen Welt* verschafft... (ebd., S. 252; Hervorhebung im Original).

Auf diesem Wege erlangte Erkenntnis, eine „Gnosis“ oder „Erkenntnis durch Analogie“, erhebt nicht den Anspruch, auch nur eine einzige wissenschaftliche Wahrheit beweisen zu können, sondern führt zu einer Vielfalt von Bedeutungen und Werten, die im Leben praktischer Erfahrungen in unterschiedliche Zusammenhängen eingebettet sind. Semetsky zitiert den jungianischen Psychologen James Hillman mit dessen Aussage, ein Bild an sich sei „sei der wahre Bilderstürmer, [...] der [mit Plural] allegorische Bedeutungen zersprengen lässt und damit überraschende neue Einsichten freisetzt“ (ebd., S. 258). Auch hier wird man an Steiner erinnert, der mit Bezug auf die von ihm zu entwickelnde Geisteswissenschaft sagt, dass ihre Begriffe nicht als „Schemen und Paradigmen“ zu verstehen sind, sondern in jedem Begriff etwas empfunden werden muss, „was das Wort, was die Idee selbst zersprengen will, was höchstens in die Vieldeutigkeit der Bilder ausfließen kann (1999b, S. 57).

Die geistige Bedeutung der Kindheit

Die amerikanischen Transzendentalisten

Bisher habe ich mich bei meiner philosophischen Rekontextualisierung des Denkens Steiners nur auf europäische Denker gestützt. Daher möchte ich im Einklang mit dem im vorangegangenen Abschnitt Behandelten kurz auf eine andere Ausführung der holistischen, imaginalen Vorstellung von Kindheit und Pädagogik hinweisen, die von Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau und anderen so genannten Transzendentalisten in den USA abgeleitet ist und von Miller (2011) beschrieben wird (obwohl Emerson, Thoreau *et al* sich nicht *selbst* als Transzendentalisten bezeichneten, sondern ihnen dieses Etikett von anderen aufgestempelt wurde). Diese amerikanischen Romantiker vereinen Elemente von Hinduismus und Buddhismus sowie der deutschen Romantik in ihrem Denken. Darüber hinaus haben sie den gemeinsamen Kerninhalt einer esoterischen Philosophie, die eine universelle Wahrheit jenseits der Sinneswahrnehmung

und in intuitiv erfahrener Kontemplation anstrebt. Ihr Schwerpunkt war die Erziehung des ganzen Kindes: Leib, Verstand, Seele und Geist. Erziehung sollte der Selbsterkenntnis, der Weisheit und dem Glück dienen. Dabei ist die persönliche Anwesenheit des Lehrers von größter Bedeutung. Zu ihren pädagogischen Methoden gehören Sinnesbeobachtung, Phantasie, das Führen von Tagebüchern sowie autobiografische Arbeit. Vieles davon zeigt deutliche Parallelen zu den Empfehlungen in Steiners pädagogischen Vorträgen.

An dieser Stelle möchte ich auf eine von Emerson in seinem Essay „Natur“ aus dem Jahre 1836 geäußerte Vorstellung hinweisen (mit Anklängen an ein bekanntes Gedicht Goethes zum selben Thema) (Emerson, 1982). Emerson sieht den Menschen als „einen Gott in Trümmern“ und meint, dass die Welt wahnsinnig und rasend würde, hielten sie nicht Tod und Kindheit in Schach. Für ihn ist die Kindheit „*der immerwährende Messias*, der in die Arme der gefallenen Menschen kommt und sie anfleht, in das Paradies zurückzukehren“ (S. 137 - 139, meine Hervorhebung). Es ist als würde der Mensch ohne die Verletzbarkeit des Neugeborenen und die Gewissheit seines zukünftigen Todes völlig die Kontrolle über den ihm innewohnenden potenziellen Wahnsinn verlieren (der sich dennoch deutlich genug manifestiert). Das Kind ist das Zeichen bzw. Symbol dafür, dass *alles anders sein könnte*. Verbunden mit der oben besprochenen Plastizität der Kindheit scheint es, als repräsentierten die Kinder eine mögliche *Metanoia*, also das Hinwenden ihres Herzens und Verstandes zu innerem Wandel und zu innerer Entwicklung.

Kindertheologie

In der christlichen Tradition hat die Verbindung zwischen Kindern und Spiritualität ohne Zweifel Wurzeln im Neuen Testament, woraus in jüngster Zeit das Phänomen der so genannten Kindertheologie (KT) hervorgegangen ist (Mountain, 2011). KT ist eine theologische Erkundung des Gleichnisses in Matthäus 18:1-5 (auch Matt. 11:25 und 21:12-16). Was bedeutet es, wenn Jesus als Antwort auf die Frage seiner Jünger, wer denn der Größte im Reich der Himmel sei, ein Kind „in ihre Mitte“ stellt? Das Gleichnis ist wie ein Samenkorn, das bisher weitgehend „unentdeckt“ in der Heiligen Schrift schlummerte und nun vielleicht den richtigen Zeitpunkt erreicht hat, um aufzugehen und zu wachsen. Die von Kennedy (2006b) erwähnten Konditionen, die sich auf unsere relativ junge psychologische Anerkennung des „inneren Kindes“ und seiner Bedeutung für die Reife des Erwachsenen beziehen, könnten zu diesem Wachstum beitragen. KT fragt, was wir von Kindern lernen können, wie wir Kindhaftigkeit erlangen und an das innere Kind anknüpfen können. Sie betrachtet die geistigen Qualitäten der Kindheit und sucht nach Wegen, um als reifer Erwachsener zu leben.

Das Phänomen einer Perspektive wie der Kindertheologie könnte „ein Anzeichen unseres sich entfaltenden Bewusstseins“ sein (Mountain, 2011, S. 263). Die Entfaltung des menschlichen Bewusstseins ist ein Thema, das im Bildungsdiskurs kaum Erwähnung findet (Gidley, 2007). Aus Sicht der Romantiker und auch aus der Perspektive der Waldorfpädagogik ist es jedoch von grundlegender Bedeutung. Zu dieser Entfaltung muss auch die Verwirklichung neuer Lebenswerte und -qualitäten gehören, die eine prüfende Kindertheologie vielleicht mit zu enthüllen vermag. Mountain (2011) nennt fünf solcher Lebensqualitäten:

- 1) In *Beziehung* leben, einschließlich zu seinem eigenen Inneren. Dazu gehört vermutlich auch die bewusste Beziehung zum „inneren Kind“.
- 2) Mit *Verletzbarkeit* leben. Ein Kind, das gerade Laufen lernt, zeigt uns etwas Wesentliches: wie man Verletzbarkeit akzeptiert ohne jemals aufzugeben.
- 3) Das Leben als ein *unbekanntes Werden*. „Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden.“ (1 Johannes 3:2) Wir sollten uns nie auf der Annahme ausruhen, dass wir „angekommen“ sind.
- 4) In *Phantasie, Kreativität* und *Spiel* leben. Hier ließe sich hinzufügen, dass die vorherrschende Assoziation von Kindheit mit Kreativität ein typisches Erbe der Romantiker ist. Heutige Erkenntnispsychologen betrachten sie eher mit Skepsis und beharren darauf, dass die kindliche Kreativität mit Verhalten verwechselt wird, das aufgrund noch mangelnden Wissens keinen sozial etablierten Regeln folgt (Glaveanu, 2011). Dem könnte man entgegensetzen, dass es sicherlich eher ein Zeichen von Kreativität ist, wenn Kinder sich *trotz* dieses mangelnden Wissens so verhalten können.

5) In *Offenheit und Hoffnung* leben. Auch diese Assoziation mit Qualitäten der Kindheit stammt aus der Romantik und wurde als Idealisierung kritisiert, die zahlreichen empirischen Fakten widerspreche (Bradley, 1989). Dieser Kritik muss Beachtung geschenkt werden. Man sollte jedoch auch verstehen, dass die Romantiker hier eine innere Seelenqualität meinten, die bei Kindern unter normalen Umständen vorliegt, deren Entfaltung jedoch unter widrigen Bedingungen verhindert werden kann.

Steiners Sichtweise von den geistigen Kräften der Kindheit

Die Vorstellung vom Kind als dem „immerwährenden Messias“ und die Betrachtungen der Kindertheologie stehen ganz im Einklang mit Steiners Sichtweise von der geistigen Bedeutung der Kindheit. Ähnlich wie Schiller, der behauptet, dass Kinder das sind, „was wir wieder werden sollen“, vertritt Steiner (1989) die Ansicht, dass wir uns auf dem Weg zur geistigen Entwicklung bewusst an die in unseren ersten drei Lebensjahren wirkenden Kräfte wenden müssen. Diese Kräfte seien „Christuskräfte“, und die ersten drei Jahre der Kindheit entsprächen den drei Jahren, in denen sich der Christusgeist in Jesus inkarnierte. Emersons „immerwährender Messias“ ist daher eine „immerwährende Erinnerung an das höhere Selbst“ (Moore, 1991, S. xii). Die Entwicklung der in der frühen Kindheit wirkenden Kräfte zu verstehen, bedeutet demnach Christus zu verstehen. Die Christuskräfte sind die Grundlage dessen, was als „Plastizität der Kindheit“ bezeichnet wurde. *Christus ist ein ewiges „Kind-Werden“ unermesslicher Intensität.* Steiner behauptet sogar, dass das Gehirn des Jesus Christus eine Plastizität besaß, durch die es sich im Einklang mit den Konstellationen der Planeten und Sterne ständig strukturell veränderte.

Nur weil wir die Christuskräfte für unsere innere Entwicklung benötigen, bedeutet dies jedoch nicht, dass wir Christen im konventionellen oder traditionellen Sinne werden müssen. Aus Steiners Sicht hat all das nichts mit nominalistischen (konfessionellen) Glaubenssätzen, sondern mit dem *Wesen* geistiger Wirklichkeiten zu tun. Das wird aus folgendem Zitat ersichtlich:

Denken Sie, Sie wären auf einer einsamen Insel, wo gar keine Urkunde über das Mysterium von Golgatha je hingekommen ist: wenn Menschen da so arbeiten, dass sie durch ihr spirituelles Leben voll bewusst die Kraft des ersten Kindheitsalters aufnehmen bis ins höchste Alter hinauf, waren sie Christen im wahren Sinne des Wortes. (1989, S. 96)

Es macht keinen Unterschied, ob ein Kind nun in eine christliche, muslimische oder sonstige Religionsgemeinschaft hineingeboren wird. In seinem Wesen wirken stets dieselben geistigen Kräfte, denen sich die Erwachsenen in seinem Umfeld unter jedem beliebigen Namen und in jeder Form zuwenden können, die sie für geeignet halten. Das ist die universelle geistige Bedeutung der Kindheit.

Fazit

Aus der Gesamtheit der vorangegangenen Ausführungen dürfte ersichtlich werden, dass eine Philosophie des Menschen - wie auch der Kindheit - die versucht, die Fakten der empirischen Anthropologie und die imaginalen Erkenntnisse der Anthroposophie und ähnlicher Denkansätze in sich zu vereinen, kaum als ein logisches System von Konzepten präsentiert werden kann, die den Erwartungen an eine wissenschaftliche Theorie entsprechen. Das heißt jedoch nicht, dass gründliche wissenschaftliche Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Kindheit sinnlos ist. Vielmehr sind die Früchte solcher Forschung für all die imaginalen Poetisierungen, welche die oben beschriebenen onto-anthropologischen Dimensionen zum Ausdruck bringen möchten, von wesentlicher Bedeutung.

Alles Reden über Bedürfnisse von Kindern geht von Konzepten des menschlichen Wesens und seiner Entwicklung aus (Katz, 1996), und wie können wir ohne diese Konzepte pädagogisch arbeiten? Der reduktionistische Charakter der etablierten empirischen Forschung reicht jedoch selten aus, um die praktischen Erfordernisse des Lehrers zu erfüllen (Zimiles, 2000). Daher ist Pädagogik ohne eine wie auch immer geartete „große Erzählung“ über das Wesen und die Entwicklung des Kindes praktisch unmöglich (Göppel, 1997; Ullrich, 1999) – selbst wenn es nur das simple Schema „Schule, Ausbildung, Arbeit, Rente, Tod“ ist, wie es der Schulamokläufer Sebastian Bosse in seinem im Internet veröffentlichten Abschiedsbrief formulierte. (Es ist erstaunlich, dass dieser Brief nicht einer gründlicheren Analyse aus pädagogischer Sicht unterzogen wurde.)

In anderen akademischen Fakultäten werden derzeit neue Konzepte als „große Theorien“ der menschlichen Entwicklung und damit indirekt auch der des Kindes diskutiert. Sie setzen sich weitgehend aus neodarwinistischen Spekulationen zusammen und werden leidenschaftlich von Propheten der Weltkirche des wissenschaftlichen Materialismus propagiert, u. a. von Richard Dawkins (1996) und seinen Kollegen. Wenn sich also die Pädagogik nicht mit der Formulierung „großer Theorien“ über Wesen und Entwicklung des Menschen befasst, werden es andere tun - und tun es bereits. Ist es wirklich im Interesse der Pädagogen, sich in diesem Bereich des Denkens selbst das Wasser abzugraben?

Litertur

- Abrams, M. H. (1971). *Natural supernaturalism: Tradition and revolution in Romantic literature*. New York: Norton.
- Agamben, G. (2007). *Infancy and history. On the destruction of experience*. London und New York: Verso.
- Bachelard, G. (1971). *The poetics of reverie: Childhood, language, and the cosmos*. Boston: Beacon Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Beauregard, M., & O'Leary, D. (2007). *The spiritual brain. A neuroscientist's case for the existence of the soul*. New York: Harper One.
- Biedermann, H. (1989). *Knaurs Lexikon der Symbole*. München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachfolger.
- Bortoft, H. (1996). *The wholeness of nature. Goethe's way toward a science of conscious participation in nature*. New York: Lindisfarne Press.
- Bowie, A. (2003). *Aesthetics and subjectivity: from Kant to Nietzsche*. Manchester: Manchester University Press.
- Bradley, B. S. (1989). *Visions of infancy. A critical introduction to child psychology*. Oxford & Cambridge: Polity Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Carroll, L., & Tober, J. (1999). *The Indigo Children. The new kids have arrived*. Carlsbad und Sydney: Hay House, Inc.
- Chandler, M. (1997). Stumping for progress in a post-modern world. In E. Amsel & K. A. Renninger (Hrsg.), *Change and development. Issues of theory, method, and application* (S. 1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dahlin, B. (2001). The primacy of cognition – or of perception? A phenomenological critique of the theoretical bases of science education. In F. Bevilacqua & E. Giannetto & M. Matthews (Hrsg.), *Science Education and Culture: The Role of History and Philosophy of Science* (S. 129-151). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dahlin, B. (2009). Psycho-utopianism and education: Comenius, Skinner, and beyond. *World Futures*, 65(7); 507-526.
- Dahlin, B. (2012). Our posthuman future: digital ghosts or Earth angels? In P. Loebell & E. Schubert (Hrsg.), *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung* (S. 35-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dawkins, R. (1996). *The blind watchmaker: why evidence of evolution reveals a universe without design*. New York: Norton.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press/Simon & Schuster.
- Eliot, A. (1994). *The global myths: exploring primitive, pagan, sacred, and scientific mythologies*. New York: Truman Talley Books/Meridian.
- Elkind, D. (1997). The death of child nature. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 241-246.
- Emerson, R. (1982). Die Natur. Aus: Gottfried Krieger (Hrsg.) *Ausgewählte Essays*. Herausgegeben von Manfred Pütz. Einleitung, Übersetzung und Anmerkungen von Manfred Pütz und Gottfried Krieger. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Foucault, M. (1994). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.

- Gare, A. (2002). The roots of post-modernism. Schelling, process philosophy, and poststructuralism. In C. Keller & A. Daniell (Hrsg.), *Process and difference. Between cosmological and poststructuralist post-modernisms* (S. 31-53). Albany, NY: SUNY Press.
- Geppert, K. (1977). *Die Theorie der Bildung im Werk des Novalis*. Frankfurt am Main, Bern, Las Vegas: Peter Lang.
- Gidley, J. M. (2007). Educational imperatives of the evolution of consciousness: the integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 117-135.
- Glaveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6, 122-131.
- Gough, N. (2011). Escaping the program: A Foreword. In D. R. Cole, *Educational life-forms. Deleuzian teaching and learning practice* (S. vii-xiii). Rotterdam: Sense Publishers.
- Göppel, R. (1997). Kinder als „kleine Erwachsene“? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. *Neue Sammlung*, 37, 357-376.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hanegraaff, W. J. (1998). Romanticism and the esoteric connection. In R. van den Broek & W. J. Hanegraaff (Eds.), *Gnosis and hermeticism from antiquity to modern times* (S. 237-268). Albany, NY: SUNY Press.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected knowledge in Western culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, F. (1934). Goethe's phenomenological method. *Philosophy*, 9, 67-81.
- Hüther, G. (2005). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Iwersen, J. (2007). The epistemological foundations of esoteric thought and practice. *Journal of Alternative Spiritualities and New Age Studies*, 3, 3-44.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jung, C. G. (1954). *Psychology and education. CW Vol 17*. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1970). Dream symbols of the individuation process. In J. Campbell (Hrsg.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (S. 341-423). Princeton: Princeton University Press.
- Kakar, S. (1979). *Indian childhood: cultural ideals and social reality*. Delhi: Oxford University Press.
- Katz, L. G. (1996). Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Novalis. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/5232/6>
- Kennedy, D. (2006a). *Changing conceptions of the child from the Renaissance to post-modernity. A philosophy of childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2006b). *The well of being. Childhood, subjectivity, and education*. New York: SUNY Press.
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2008). Aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- Kern, M. L., & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 419-430.
- Kerslake, C. (2006). *Deleuze and the unconscious*. London: Continuum.
- Kiersch, J. (2010). "Painted from a palette entirely different". A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *RoSE: Research on Steiner Education*, 1(2), 64-72.
- Kühlewind, G. (1992). *Die Erneuerung des Heiligen Geistes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Kühlewind, G. (2001). *Sternkinder. Kinder, die uns besondere Aufgaben stellen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kühlewind, G. (2008). *The light of the "I". Guidelines for meditation*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Press.
- Lauer, H. E. (2002). The riddles of the soul: depth psychology and anthroposophy. Anhang zu G. Wehr, *Jung & Steiner. The birth of a new psychology*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Lee, K., & Johnson, A. S. (2007). Child development in cultural contexts: Implications of cultural psychology for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 233-243.
- Leppänen, T. (2011). Babies, music and gender: music playschools in Finland as multimodal participatory spaces. *Policy Futures in Education*, 9(4), 474-484.
- Lovat, T., & Semetsky, I. (2009). Practical mysticism and Deleuze's ontology of virtuality. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 5(2), 236-248.
- Marten, R. (2012). *Radikalität des Geistes. Heidegger – Paulus – Proust*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- McGrath, S. J. (2012). *The dark ground of spirit. Schelling and the unconscious*. New York: Routledge.
- Mercer, J. A. (2003). The idea of the child in Freud and Jung: Psychological sources for divergent spiritualities of childhood. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 115-132.
- Meyer, T. (Hrsg.). (2011). *Die Meditationsweg der Michaelschule in neunzehn Stufen*. Basel: Perseus Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1993). „Die Welt betrachtet die Welt“ oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In H.-G. Herrlitz & C. Rittelmeyer (Hrsg.), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur* (S. 93-104). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1992). *The phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moore, H. (1991). Introduction. In R. Steiner, *The spiritual guidance of the individual and humanity* (S. vii-xvi). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Mountain, V. (2011). Four links between Child Theology and children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(3), 261-269.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London und New York: Routledge.
- Miller, J. P. (2011). *Transcendental learning: the educational legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nandy, A. (1992). *Traditions, tyranny, and utopias. Essays in the politics of awareness*. Delhi: Oxford University Press.
- Papastephanou, M. (2008). Dystopian reality, utopian thought and educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 89-102.
- Popper, K., & Eccles, J. C. (1998 [1983]). *The self and its brain: an argument for interactionism*. London: Routledge.
- Portmann, A. (1982). Biology and the phenomenon of the spiritual. In J. Campbell (Hrsg.), *Spirit and nature. Papers from the Eranos yearbooks* (S. 342-370). Princeton: Princeton University Press.
- Rittelmeyer, C. (2007). *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rousselle, E. (1970). Spiritual guidance in contemporary Taoism. In J. Campbell (Hrsg.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (S. 59-101). Princeton: Princeton University Press.
- Samson, E. (1939). *The immortal tooth; the history of the only organ of the human body which has been*

regarded as being divine, a weapon of defence, a charm and at the same time the key to many scientific problems.
London: John Lane.

Schickler, J. (2005). *Metaphysics as Christology. An odyssey of the self from Kant and Hegel to Steiner.*
Aldershot: Ashgate.

Schiller, F. v. Über naive und sentimentalische Dichtung. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3347/1>

Schuback, M. S. C. (2011). *Att tänka i skisser: essäer om bildens filosofi & filosofins bilder.* Göteborg:
Glänta produktion. [In Skizzen denken. Abhandlung über die Philosophie von Bildern und Bildern in
der Philosophie.]

Seamon, D., & Zajonc, A. (Hrsg.). (1998). *Goethe's way of science. A phenomenology of nature.* New York: SUNY.

Semetsky, I. (2004). Learning from experience: Dewey, Deleuze and "becoming-child". In H. Alexander
(Hrsg.), *Spirituality and ethics in education* (S. 54-64). Brighton and Portland: Sussex Academic Press.

Semetsky, I. (2011). Tarot images and spiritual education: the three I's model. *International Journal of
Children's Spirituality*, 16(3), 249-260.

Sheldrake, R. (2005a). The sense of being stared at. Part 1: Is it real or illusory? *Journal of Consciousness
Studies*, 12(6), 10-31.

Sheldrake, R. (2005b). The sense of being stared at. Part 2: Its implications for theories of vision. *Journal of
Consciousness Studies*, 12(6), 32-49.

Sheldrake, R. (2006). Morphic fields. *World Futures*, 62, 31-41.

Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures. Expeditions in cultural psychology.* Cambridge, MA:
Harvard University Press.

Simms, E.-M. (2005). Goethe, Husserl, and the crisis of the European sciences. *Janus Head*, 8(1), 160-172.

Skiera, E. (2012). Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit. In H. Ullrich & S. Schlüter
(Hrsg.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung* (S. 47-78). Bad Heilbrunn:
Klinkhardt.

Smeyers, P., & Masschelein, J. (2001). *L'enfance, education, and the politics of meaning.* In P. A. Dhillon
& P. Standish (Hrsg.), *Liotard: Just Education* (S. 140-156). London und New York: Routledge.

Spaemann, R. (2006). *Persons. The difference between 'Someone' and 'Something'.* Oxford: Oxford University Press.

Steiner, R. (1932). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Dornach: Philosophisch-
Anthroposophischer Verlag.

Steiner, R. (1962). *Makrokosmos und Mikrokosmos.* Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.

Steiner, R. (1977). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische
Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätselfn.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie 1904-1923.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und
Zukunft.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Steiner, R. (1987). *Die Schwelle der geistigen Welt. Aphoristische Ausführungen.* Dornach:
Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1989). Die Arbeit des Ich am Kinde. Ein Beitrag zum Verständnis der Christus-Wesenheit.
In *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (S. 86-100). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1991). *The spiritual guidance of the individual and humanity.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1992). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1999a). *Drei Schritte der Anthroposophie: Philosophie, Kosmologie, Religion*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1999b). *Die Evolution vom Gesichtspunkte des Wahrhaftigen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000). *Das Prinzip der spirituellen Ökonomie im Zusammenhang mit Wiederverkörperungsfragen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(169-183).
- Surr, J. (2012). Peering into the clouds of glory: exploration of a newborn child's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(1), 77-87.
- Templeton, J. L., & Eccles, J. S. (2006). The relation between spiritual development and identity processes. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Hrsg.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (S. 252-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thom, R. (1983). *Mathematical models of morphogenesis*. Chichester: Ellis Horwood.
- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Valle, R. S. (Hrsg.). (1998). *Phenomenological inquiry in psychology: existential and transpersonal dimensions*. New York: Plenum Press.
- Welsh, T. (2012). Merleau-Ponty on cultural schemas and childhood drawing. In F. Halsall, J. Jansen & S. Murphy (Hrsg.), *Critical communities and aesthetic practices: Dialogues with Tony O'Connor on society, art, and friendship* (S. 37-48). Dordrecht: Springer.
- Winell, M. (2011). *What child is this?* Abgerufen am 1. Juli 2012 von <http://marlenewinell.net/content/what-child>.
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Woodroffe, J. (1974). *The serpent power. The secrets of tantric and shaktic yoga*. New York: Dover Publications, Inc.
- Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education. *Human Development*, 43, 235-245.
- Zimmer, H. (1970). On the significance of the Indian Tantric Yoga. In J. Campbell (Hrsg.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (S. 3-58). Princeton: Princeton University Press.