

Selbstentwicklung und heilpädagogischer Alltag

Meditative Elemente im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners

Rüdiger Grimm

Der Heilpädagogische Kurs in seiner Zeit

Als Rudolf Steiner im Sommer des Jahres 1924 in Dornach vor einem kleinen Menschenkreis eine Reihe von zwölf Vorträgen über Heilpädagogik hielt, schuf er nicht nur das geistige und methodische Fundament für die Entstehung einer heute weltweiten Bewegung, die ihre praktischen Ausgangspunkte in drei Initiativen – dem Klinisch-Therapeutischen Institut in Arlesheim, der Hilfsklasse an der Waldorfschule Stuttgart und dem Heil- und Erziehungsinstitut Lauenstein in Jena – gefunden hatte.¹ Als Zentrum einer intuitiv angelegten Heilpädagogik wurden sie eine grundlegende Inspirationsquelle für die fachliche und persönliche Entwicklung von im Feld der Heilpädagogik und Sozialtherapie² arbeitenden Menschen – und sind es geblieben. Die Tatsache, dass dieser Heilpädagogische Kurs heute noch von vielen Menschen studiert wird – seine zeitlose Aktualität – verdankt er seinem besonderen Ansatz, Grundlagen und Methoden einer heilpädagogischen Menschenkunde so zu vermitteln, dass sie nicht zu starren Denk- und Handlungsmustern führen, sondern dass sich an ihnen eigenständige, aus der jeweiligen Situation heraus entstehende, heilpädagogische Fähigkeiten bilden können. Damit stehen die Ausführungen Steiners in einem Kontext, der sich nicht nur auf die Bildung und Entwicklung von Menschen in besonderen Lebenslagen bezieht, sondern auch auf die Bildung und Entwicklung der Menschen, die sich ihnen beruflich widmen. Er zielt damit auf deren eigenständige Kompetenz und berufsethische Selbstverantwortung.

Vergleicht man Rudolf Steiners Ansatz mit zeitgenössischen Lehrwerken über Heilpädagogik oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie, so geht es dort vor

allem um die Vermittlung von Wissen und Anwendung der damaligen Handlungsmöglichkeiten. Eine eigentliche Schulung, wie sie Steiner nicht nur für die Heilpädagogik, sondern in besonderer Weise für jedes Lebens- und Arbeitsgebiet entwickelt hat, findet man dort nicht. So ist es nicht verwunderlich, dass die Werke so grosser Forscher wie Heinrich Hanselmann (1885-1960), Theodor Heller (1869-1938), August Homburger (1873-1930) oder Wilhelm Strohmeyer (1874-1936) kaum mehr als die historischen Zeugen einer grossen Vergangenheit wurden.³

Das Feld der Heilpädagogik war in seiner Entstehung und Entwicklung in weiten Teilen aus dem religiösen Motiv der Nächstenliebe getragen und besass sowohl in den aus dem Christentum stammenden «Rettungshäusern» und Anstalten wie auch in der durch die «Zedaka», der Wohltätigkeit, motivierten jüdischen Heilpädagogik ein tief fundiertes humanes Ethos. Die Form einer individuellen Entwicklungskultur des Menschen in seiner Berufswelt, wie Steiner sie inaugurierte, gab es jedoch noch nicht. In Steiners Ansatz verschränken sich berufliche und persönliche Entwicklung zu einer Einheit und leisten einen Beitrag zur geistigen Durchdringung des beruflichen Lebensfeldes ebenso wie zur Bereicherung der Biographie des Einzelnen.

Spirituelles Erleben im 21. Jahrhundert

Heute, fast ein Jahrhundert später, trifft die Idee der Selbstentwicklung oder des Selbstmanagements des Einzelnen auf offene Ohren. Ausserhalb der Anthroposophischen Bewegung machte sich vor allem die Organisations- und Unternehmensberatung zu eigen, dass sich Organisationen und soziale Zusammenhänge nicht entwickeln, wenn nicht der einzelne Mensch aus eigenem Antrieb heraus eine Schulung durchläuft. So steht im Kern von Peter Senges Konzept der «Lernenden Organisation» die Disziplin der «Personal Mastery», in der Persönlichkeitsentwicklung, lebenslanges Lernen, Leben in herausfordernden Spannungsverhältnissen und kreativer Umgang mit dem Unterbewussten eine zentrale Rolle spielen (vgl. Senge 2011). Nicht wenige dieser Konzepte, wie Stephen Coveys (1932–2012) klassische «Sieben Wege zur Effektivität», haben eine spirituelle Wurzel in der Achtsamkeits- und Meditationskultur des Buddhismus.

Auch in der theologisch und kirchlich geprägten Sozialen Arbeit finden sich zunehmend Ansätze zu einer Neuentdeckung der spirituellen Dimension über die konventionelle Religionsausübung hinaus: So bezeichnet der Priester und Hochschullehrer Michael Plattig Spiritualität als «Bewusstsein für die Würde und Dignität jedes Menschen und damit eine Haltung der Ehrfurcht vor dem göttlichen Wirken in jedem Menschen und wendet sich gegen jede Form defizitär vom Menschen an sich oder von bestimmten Menschen zu denken und zu reden. Sie sucht konsequent das Wirken

des Geistes im anderen und lässt ihm die Freiheit, sich vernehmbar zu machen» (Plattig 2003, S. 31). Es handle sich um «Hinüber- und Herübergehen von der einen Welt in die andere», um einen Rhythmus von «spiritueller Ausrichtung und praktisch konkretem Handeln», so wie «das biologische Leben in einem Rhythmus von Wachen und Schlafen besteht», beschreibt Joachim Weber die ins praktische Leben zielende geistig-spirituelle Dimension (Weber 2005, S. 151 f.).

Karl Baier, der eine breit angelegte Untersuchung zum Begriff der Spiritualität vornahm, versteht Spiritualität als einen «Protestbegriff gegen alle veräusserlichten, als heteronom verstandenen Formen von Religion», der in seinen verschiedenen Ausläufern zwar unspezifisch, aber «ebenso weit entfernt von biederer Frömmerei wie von Lifestyle-Fragen» sei, auf die er mitunter reduziert werde (Baier 2006, S. 16). Spiritualität als anthropologischer Begriff deute darauf hin, «dass zum Mensch-Sein die Tiefendimension einer heilvollen, identitätsstiftenden Bezogenheit auf eine letzte Wirklichkeit gehört. Spiritualität ist die Erfahrung, Entwicklung und Gestaltung dieser Beziehung im Leben von Einzelnen und Gemeinschaften» (ebd., S. 14). Gerade die individuelle Dimension der spirituellen Bewusstseinsentwicklung gehört zu den entscheidenden Merkmalen: Harald Wallach sieht sie als Weiterführung der Aufklärung und im Anschluss an Friedrich Nietzsches (1844–1900) Diktum von der Geburt eines neuen Menschen als den «Untergang einer doktrinären Hülse zugunsten eines Menschen, der sich selbst in seiner Erfahrung je neu findet» (vgl. Walach 2011).

Ganz im Sinne des Aufklärungsgedankens ist auch Rudolf Steiners Verständnis von Spiritualität zu sehen: Die Entwicklung einer «Berufsesoterik»⁴, die er seit dem Ende des Ersten Weltkriegs und mit besonderer Gewichtung 1924 – dem letzten Jahr seiner öffentlichen Wirksamkeit – vorantrieb, zeigt, dass die spirituelle Dimension kein «ethisches Add-on» ist, sondern die notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches berufliches Leben und Lernen. Sie führt, wo sie gelingt, zu einer Steigerung der Erkenntnis, einem bewussteren Erleben und zu originellerem Handeln.

Meditation als zentrale geistige Tätigkeit ist im Sinne der Anthroposophie «spirituell informiert». Das bedeutet, dass der übende Mensch sich jederzeit Rechenschaft ablegen kann über das, was er tut. Er lässt sich nicht manipulieren, sondern arbeitet an der Vertiefung eines Gedankenzusammenhangs zu einem immer umfänglicheren Erleben. Unter der Bedingung, dass dieser Prozess wach und klar vollzogen wird, entsteht auch ein wirksames Korrektiv gegen autosuggestive Einflüsse. In Bezug auf die zentralen Seelentätigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens führt er zu einer Erweiterung der eigenen inneren Erlebens- und Handlungsfähigkeit.

Georg Kühlewind (1924–2006) schrieb: «Auf diesem stufenförmig emporführenden Entwicklungsweg löst sich jede Seelenfähigkeit immer wieder in die nächsthöhere

auf: das Denken in Fühlen, das Fühlen in den Willen» (Kühlewind (1998, S. 95). Hier zeigt sich auch schon die intime Beziehung zwischen spiritueller Entwicklung und beruflichem Handeln. Wie beschrieb Steiner diese Brücke in seinen Ausführungen über Heilpädagogik?

Heilpädagogik als Dialog

Heilpädagogik und Sozialtherapie veranlassen langfristig ein Geschehen, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene in besonderen Lagen in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt, ihnen zu einem gelingenden Leben in menschlicher Gemeinschaft und zur Mitbürgerschaft in der Gesellschaft verhilft. In ihrer Alltagsdimension geht es um die Gestaltung von Lern- und Entwicklungsumgebungen, welche diese Perspektiven schrittweise ermöglichen. Entscheidend ist dabei, die eigenen Entwicklungsimpulse des Kindes anzusprechen. Nur wenn das gelingt, werden Ziele und Massnahmen fruchtbar. Deshalb versteht Heilpädagogik sich als ein dialogisches Geschehen, das von der Begegnung mit dem anderen Menschen lebt und zu einem situativ gelingenden Handeln führen soll. Auch wenn das Leben beispielsweise einer Schule in bestimmten Bahnen und Strukturen verläuft, kommt es darauf an, dass in der Begegnung ein authentisches, lebendiges Geschehen stattfindet, um einen wirksamen heilpädagogischen Prozess hervorzubringen. Karl König (1902–1966) nannte die Heilpädagogik eine «praktische Kunst», denn in ihr «gibt es nur ein immer wieder neues und immer wieder schöpferisches aus dem Augenblick, aus der Situation heraus erfolgendes Handeln» (König, zit. nach Berger 2016, S. 23-24).

Ein Beispiel

Der «heilpädagogische Augenblick» als zentrales Begegnungs- und Handlungsmoment mag ganz unscheinbar sein, sich sogar hinter anderen Geschehnissen verstecken und unbemerkt bleiben – und dennoch eine entscheidende Qualität besitzen. Ich erinnere mich an eine Musikstunde besonders. Es war eine Gruppe von vielleicht acht Schülerinnen und Schülern im Alter von sieben oder acht Jahren, die erstmals Musikinstrumenten begegneten. Der Lehrer hatte eine Übungsreihe entwickelt, in der er eine Geschichte mit Gesang, mit Bewegung und dem Spiel auf einer kleinen Leier verband. Er ging mit dem kleinen Instrument von Kind zu Kind und jedes durfte eine einfache Tonfolge zu spielen versuchen – eine Aufgabe, an der sich alle mit grossem Eifer beteiligten. Schliesslich kam er zu einem Mädchen und zeigte ihm, wie es das Instrument halten und die Saiten anschlagen sollte. Es weigerte sich und sagte: «Ich will nicht». Offensichtlich versetzte sie die Aufgabe in Angst, sie fühlte sich exponiert und mutlos.

Der Lehrer schaute das Mädchen ruhig an, sagte: «Ich frage dich morgen wieder» und ging zum nächsten Kind. Das Mädchen atmete sichtbar auf. Der Unterricht ging fast ohne Unterbrechung weiter. Was war geschehen? Ein anderer Lehrer wäre vielleicht über die Weigerung des Kindes hinweggegangen («In der Schule machen alle mit») oder hätte es ganz gelassen («Wer nicht will, muss ja nicht»). Mein Kollege erkannte dagegen, dass das Mädchen, ein zartes Kind mit ängstlichen Zügen, im Grunde gerne mitgemacht hätte, aber es nicht wagte. Er fand die Mittellinie zwischen Druck und Nachgiebigkeit, indem er keinen Zwang ausübte, aber eine Perspektive anbot und das Spiel mit dem Instrument für den nächsten Tag wieder in Aussicht stellte.

Eine solche Episode mag unbedeutend erscheinen, die Dimension zeigt sich jedoch in ihrem weit gesteckten Ziel: dem Kind den Raum zu geben, selbst aktiv handeln zu lernen, den Anspruch und Wert eigener Initiativekraft (und sei sie noch so klein) zu erfahren. Die gegenteiligen Erfahrungen wären: «Ich handle, weil jemand anderes über mich bestimmt» – die Initiative raubende Anpassungserfahrung – oder: «Mein Tun spielt keine Rolle» verbunden mit dem Gefühl persönlicher Entwertung. So aber bleibt eine Erwartung hinsichtlich des Beitrags des Kindes in einer «Entwicklungs-umgebung», die ihm ermöglicht, den eigenen, inneren Tätigkeitsquell zu aktivieren. Wenn Heilpädagogik im Sinne Karl Königs als praktische Kunst zu verstehen ist, muss man als Heilpädagogin oder Heilpädagoge selbst einen Entwicklungsprozess durchlaufen, um dafür die künstlerische Quellkraft in sich zu erschliessen.

Das meditative Element im Heilpädagogischen Kurs

Das meditative Element durchzieht alle zwölf Vorträge des Heilpädagogischen Kurses. Es wirkt als Medium der Durchdringung, Verinnerlichung und Willensanregung der dort bearbeiteten Themen und als Haltung gegenüber den Fragen, die der Beruf stellt. Meditatives Üben und Erleben ist die Unterstützung eines Verinnerlichungsprozesses, in dem sich die Grundlage für das Verstehen und Handeln bildet und zu einer Quellkraft wird, die sich in den Erkenntnisaufgaben, den Herausforderungen der Begegnung und in der Gestaltung heilpädagogisch wirksamer Lebenssituationen schöpferisch niederschlägt.

Entsprechende Meditationshinweise finden sich daher durchgehend: als eigenständige Meditationsübungen wie die zentrale «Punkt-Kreis-Meditation», die als die eigentliche Berufsmeditation für das Gebiet der Heilpädagogik und Sozialtherapie gilt. Auch menschenkundliche Ausführungen empfiehlt Steiner zur Meditation. «Nehmen Sie das meditierend auf», sagte er, als er im zweiten Vortrag des Kurses über den «inneren Mut» sprach. «Es denken zu können, hat eine grosse Bedeutung» (Steiner 1995, S. 41). Auch die von Steiner während des Sprechens angefertigten Tafelzeich-

nungen sind nicht nur Illustrationen des Gesagten, sondern tragen zu einer meditativen Vertiefung bei. Michael Domeyer unterschied die verschiedenen Meditationsarten als Gedanken-, Wort-, Bild- und Situationsmeditationen (vgl. Domeyer 2007).

Die Punkt-Kreis-Meditation

Auch wenn Steiner die Meditation von «Punkt und Kreis» erst gegen Ende der Vorträge einführte, bildet sie in gewisser Weise den Dreh- und Angelpunkt des gesamten Kurses. Rudolf Steiner hatte in den vorausgehenden Darstellungen seine heilpädagogische Menschenkunde ganz aus einem polarischen Ansatz heraus entwickelt. Solche polaren Form- und Bildetendenzen lassen sich beispielsweise an Störungen des Gedächtnisses beobachten: in zwanghafter Gedächtnisvorstellung und amnestischem Vergessen als den Extremen einer Polarität, deren gesunde Mitte in der rhythmisch wechselnden Bewusstseinstätigkeit von situativ auftauchenden Erinnerungen und deren Absinken in die Sphäre des Unbewussten liegt (vgl. Grimm 2011). Das Punktuelle, Bewusstseinsklare der Erinnerungsvorstellung und die periphere, ins Unbewusste führende Geste des Vergessens stehen in einem rhythmischen Wechsel und bedingen einander. Wenn sie auseinanderfallen, kann sich das Ich des Menschen nicht mehr in seinem Verhältnis zu sich, zur Welt und der Zeit finden. Steiner entwickelte aus diesem polaren Ansatz eine ganz eigene heilpädagogische Menschenkunde (vgl. Gäch 2008). Das «Menschheitsmotiv» von Punkt und Kreis findet sich in Rudolf Steiners Werk in vielfacher Weise wieder (vgl. Schmalenbach 2001). Erst gegen Ende seiner Ausführungen erscheint mit der Punkt-Kreis-Meditation die dazu gehörende innere Übung, mit der man sich in die umfassende Dynamik der Polaritäten einleben kann (Steiner 1995, S. 154).

Die Punkt-Kreis-Meditation vereinigt mehrere, zusammenklingende Aspekte: Indem man sie am Abend und am Morgen übt, trifft sie unterschiedliche Bewusstseinsituationen. Abends entsteht ein kontemplatives Bewusstsein in der Vergegenwärtigung des vergangenen Tages und in der Loslösung von dessen Geschehnissen, die sich nun in der rückblickenden Betrachtung zu inneren Bildern formen. Am Morgen hingegen tritt der Mensch in seinen individuellen Raum des Handelns ein, den er wohl gedanklich zielorientiert vorbildet, der jedoch prinzipiell ergebnisoffen ist und mitbestimmt wird von dem, was ihm entgegenkommt. Diese polaren Lebenssituationen sind meditativ an den Übergängen von Schlaf und Wachen erfahrbar. Eine zweite Qualität wird durch die Wechseldynamik von Punkt und Kreis, respektive durch die übende Vorstellung von zentripetaler und zentrifugaler Bewegung erlebt. Der Punkt erfährt in der inneren Vorstellung eine stetig zum Kreis sich ausdehnende Bewegung, gleichzeitig konzentriert sich das periphere Kreiselement immer mehr zum

Punkt hin. Die Verwendung von Blau und Gelb zeigt den höchstmöglichen Gegensatz von Farbqualitäten: raumgebend-zurückweichende, lichthaft-hervortretend Eindrücke. Die beiden kurzen Meditationssätze «In mir ist Gott» und «Ich bin in Gott» ermöglichen, sich in die Tiefe dieser Prozesse einzuleben: Bewusstseinsbildung am Abend nicht nur als Abbild der Tagesaktivität, sondern als die Präsenz einer spirituellen Wirklichkeit zu erfahren, in der sich menschliches Bewusstsein mit göttlichen Gedanken erfüllt: «In mir ist Gott». Das morgendliche Bewusstsein hingegen erfährt, wie der Handelnde in seiner Willenstätigkeit mit der gegenständlichen zugleich eine göttlich geschaffene Welt berührt, in der sich Menschen mit ihren individuellen Schicksalsdispositionen begegnen: «Ich bin in Gott».

Aus der kontinuierlichen Übung dieser Meditation entsteht eine innere Beweglichkeit, die den Wechsel der Bewusstseinszustände des Menschen als waches Gedanken- und als schlafendes Willenswesen in Einklang bringt. Als «Berufsmeditation» befähigt sie zu Erfahrungen, die für die heilpädagogische Wirksamkeit letztlich unerlässlich sind: Sie wirkt als eine Schule der Aufmerksamkeit und Andacht für die Sinneswelt sowie ihre oft unerwarteten Schlüsselsituationen für die Wahrnehmung eines anderen Wesens. Und sie bildet einen Entwicklungsraum aus für das Vertrauen, im Augenblick geistesgegenwärtig handeln zu können. Hans Müller-Wiedemann (1924–1997) beschrieb diese Übung als eine «Initiativhandlung im Tun des Heilpädagogen», die ihre Wirkungen auch im «sozialen Leben einer therapeutischen Gemeinschaft» entfaltet (Müller-Wiedemann 1994, S. 111).

Aufmerksamkeit und Achtsamkeit

Um die Bedeutung des meditativen Aspekts im Heilpädagogischen Kurs umfänglich zu würdigen, muss man sie im Zusammenhang mit den weiteren Übungselementen betrachten. Das sind zum einen die Anregungen zur Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, zum anderen die Auseinandersetzung mit bestimmten Charaktereigenschaften und Haltungen, insofern sie auf die unmittelbare Arbeit wirken beziehungsweise ein Hindernis für eine spirituell fundierte Heilpädagogik darstellen.

Rudolf Steiner misst den Qualitäten der Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Andacht eine entscheidende Wirkung auf den heilpädagogischen Prozess zu. Ist das meditative Erleben eine Verarbeitungs- und Vertiefungsmöglichkeit, welche die Aktivität und Konzentration mehr nach innen lenkt, beziehen sich Steiners Achtsamkeitsübungen auf die konkrete Beobachtung und Begleitung von Kindern, auf die Geistesgegenwart im Erleben und Tun «draussen». Sie zielen auf eine bewusstere Beziehungsgestaltung in der jeweiligen Situation. Achtsamkeit wirkt gleichermassen auf das Kind wie auf den Heilpädagogen. Sie birgt ein Element der Selbstbeobachtung: Der Heilpä-

dagoge wird sich in einem Wahrnehmungsakt, der seiner Intention entsprechend nach aussen zielt, zugleich seiner selbst gewahr. Er «sieht» nicht nur, sondern erlebt zugleich den Akt des Sehens und erfährt, was «Sehen» mit ihm macht. Zum anderen ruht die Aufmerksamkeit des Heilpädagogen auf dem Kind, das sich dadurch wahrgenommen, gestützt und getragen fühlt.

Es lassen sich drei Aufmerksamkeitsrichtungen unterscheiden: in der Wahrnehmung und Beobachtung, in der empathischen Beziehungsbildung und dem «Dabei-Sein» bei den Handlungen eines Kindes. Achtsamkeit erscheint als ein Prinzip der Wahrnehmung, etwa dann, «wenn man für Formen, für Anschauliches Sinn entwickelt, dann lebt man sich allmählich in eine Seelenstimmung hinein, bei der einem etwas einfällt, wenn die Veranlassung dazu da ist» Steiner 1995, S. 84). Es handle sich keineswegs darum, den ganzen Tag «auf Auslug» zu stehen, sondern um die Tiefe, mit der sich der Heilpädagoge mit der Welt des Kindes verbinde. Wenn man sich durch die dabei entstehende Kraft der Aufmerksamkeit einen «Sinn erwirbt für charakteristische Vorkommnisse», könne man in «verhältnismässig kurzer Zeit» ein Kind verstehen. «Nicht darauf kommt es an, wieviel Zeit man mit den Dingen verbringt, sondern wie stark man sich innerlich damit verbindet» (ebd., S. 35).

Achtsamkeit erscheint auch als Prinzip der Wahrnehmung des eigenen Gefühlslebens, etwa in der Entwicklung des Mitgefühls mit der Lage, in der sich das Kind befindet. Dabei ist kritisch zu unterscheiden zwischen den eigenen Gefühlsreaktionen, die das Kind im Erleben des Heilpädagogen auslöst, und dem eigentlich angestrebten Mitfühlen, in dem sich das Wesen des Kindes widerspiegelt. «Man kann kaum einem Menschen seelisch etwas sein, in dessen Innenlage man sich nicht versetzen kann», hatte Steiner 1917 an den Journalisten Willy Schlüter (1873–1935) geschrieben, der ihn nach einer spirituellen Betrachtung über Menschen mit Körperbehinderung gefragt hatte (vgl. Grimm 1992). Das Problem bestünde in dem «Mangel der menschlichen Herzen, die sich wohl einfühlen können in Menschen-Erlebnisse, die ihnen gleich oder ähnlich sind, aber nicht in solche, die ganz anders sind» (Steiner 1987, S. 464). In den Vorträgen des Heilpädagogischen Kurses beschrieb Steiner den Vorgang des Mitfühlens in den Schritten von genauer Beobachtung, Kontrolle der eigenen Gefühlsreaktionen, innerem Nachvollzug und Mitgefühl hin zu einer Handlungsdisposition, die sich aus diesem Vorgang ergebe und zeige, «wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (Steiner 1995, S. 35).

Eine dritte Aufmerksamkeitsrichtung zeigt sich in der Achtsamkeit in Bezug auf das Handeln des Kindes: Man müsse Sinn haben für das Dabeisein bei den Dingen, die innere Begleitung des Kindes. Zum einen habe man darauf zu achten, dass das Kind selbst «bei den Dingen dabei» sei. Das gelinge umso besser, je mehr die Aufmerksamkeit des Erziehenden auf dem übenden Handeln des Kindes ruhe (vgl. Grimm 1992).

Tugenden, Untugenden und die moralische Entwicklung

Die Aussagen Steiners zur Punkt-Kreis-Meditation sind flankiert von zwei kritischen Bemerkungen, die er an seine Zuhörerschaft richtete: Er beklagte das Reden über «die grossen Missionen» und mahnte stattdessen die Aufmerksamkeit auf das Detail («Andacht zum Kleinen») an. Eine kaum tilgbare Eitelkeit verhindere den Mut, aus Intuition heraus zu handeln («esoterischer Mut») (Steiner 1995, S. 151). Mangelnde Andacht, also die Eingenommenheit von sich selbst sowie mangelnder Mut und damit das fehlende Vertrauen in die Tiefenkraft des eigenen Handelns, verdecken das zentrale Geschehen des rhythmischen Wechsels zwischen der tieferen, Andacht-basierten Wahrnehmung und der Entdeckung eigener, noch unerschlossener Handlungsmöglichkeiten. Sie unterbinden das Wirksamwerden des durch die Punkt-Kreis-Meditation Geübten.

Schon diese Beispiele zeigen, dass Steiner auch dann, wenn er über einige andere Tugenden und Untugenden sprach, nichts weniger als eine «Tugendlehre der Heilpädagogik» im Sinn hatte. Wenn er von Humor und Humorlosigkeit, von Enthusiasmus und dessen Fehlen, von Heiterkeit und Beweglichkeit oder deren Fehlen sprach, ging es ihm nicht um eine Art von «Hausordnung» oder die Erfüllung moralischer Maximen, was zu tun oder zu lassen sei, sondern um den Schutz für den spirituellen Entwicklungsprozess der in der Heilpädagogik Tätigen und deren Wirkung auf die ihnen anvertrauten Menschen. Diese Entwicklung ist an ethische Erkenntnisse und eine im individuellen Menschen begründete Moralität gebunden. Die moralische Entwicklung liegt indessen nicht im angestregten Vermeiden der Untugenden, sondern in der Öffnung für das Neue und Andere, einer bereichernden Kultur der Aufmerksamkeit und Andacht etwa. Das Produktive dieser Situation liegt nicht in dem meist vergeblichen Bemühen, die Untugenden zu tilgen und auf den Pfad der Tugend zu wechseln, sondern das Spannungsverhältnis anzunehmen und ein «Leben aus der Mitte» zu suchen. Martin Seel spricht mit Aristoteles von der «heiklen Balance, die nur mit Mühe gehalten werden kann», und dass es keine klare Trennung zwischen dem einen und dem anderen gebe: «Überspitzt gesagt: Tugenden sind Laster, die ihr Schlimmstes nicht ausleben; Laster sind Tugenden, die ihr Bestes versäumen. Man muss die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Tugenden und Lastern erkennen, wenn man den Konflikt zwischen ihnen verstehen will» (Seel 2011, S. 135). Innere und äussere Konflikte gehören zur beruflichen Tätigkeit von Heilpädagogen und Sozialtherapeuten, wie sie zu jedem anderen Beruf gehören, in dem es nicht nur um Pflichterfüllung und Arbeit nach Vorschrift, sondern um Initiative und Verantwortung geht. Sie halten auf schmerzhaft Weise offen, was situativ offenbleiben muss und nicht in rigiden Haltungen, Gewohnheiten und Routinen enden darf.

Auch diese Erfahrungen können Widerhall im meditativen Leben finden, das eine produktive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen des Alltags erlaubt und deren Abtrennung von der Reflexion verhindert. Der Wechsel zwischen einem meditativen Erleben und der Hinwendung zu den Tagesaufgaben muss das Leben keineswegs in eine *vita contemplativa* und eine *vita activa* teilen: man könne vor oder nach einer entscheidenden Handlung die wirksamste Meditation mit vollständigem Vergessen dessen machen, was man in der Handlung erlebt habe, sagte Steiner noch am Ende seines letzten Vortrags: «Denn darauf kommt es an, dass man es in seiner Macht hat, sich herauszureissen aus der einen Welt und sich hineinzufinden in die andere Welt» (Steiner 1995, S. 184). Wer Momente geistiger Präsenz herstellt, löst sich von dem Verhaftet-Sein an den gegenwärtigen Moment und ist in der Lage, die gegebene Situation durch einen als unmittelbar anwesend erlebten geistigen Inhalt zu beleuchten.

Meditation, Intuition und «heilpädagogischer Augenblick»

Die Betonung des intuitiven Elementes in der Pädagogik und Heilpädagogik führte vielfach zu überhöhten und idealisierten Beschreibungen des Berufs, welche die Wirksamkeit der Intuition eher verdeckten als enthüllten. Steiner wandte hat sich entschieden gegen «das allgemeine Reden von Missionen, von grossen Aufgaben, und die geringe Neigung, auf die speziellen kleinen Dinge, die man dazu braucht, einzugehen» (ebd., S. 152). Der Schulungsweg des Heilpädagogischen Kurses zielt vielmehr auf die Entdeckung der Intuitionsfähigkeit im Alltag, innerhalb von situativen Gelegenheiten, die sich als Schlüsselsituationen erweisen können, wie es das Beispiel des Kindes mit der Leier zeigt. In diesem Sinn ist Intuition nicht der grosse Wurf, nicht der stolze Eingriff und schon gar nicht das unbewusste Agieren «aus dem Bauch heraus», sondern jenes aus der Weisheit geleitete Handeln, das aus der Aufmerksamkeit für das Wesen des Kindes entsteht. Diese Form der «Andacht zum Kleinen» stellt den Punkt dar, dessen Peripherie sich in ihm spiegelt: dass jede Erscheinung des Lebens eine kosmische Entsprechung habe und sich nicht in sich selbst erschöpfe. Für den Schriftsteller und Pädagogen Adalbert Stifter (1805–1868), der in seinen «Bunten Steinen»⁵ das Verhältnis von den kleinen Dingen des Lebens und dem grossen «menschenerhaltenden» (ethischen) Gesetz auslotete, bestand das «Erhabene» darin, dass «die Wunder des Augenblickes» Ausdruck und «Merkmale dieser allgemeinen Kraft» seien (vgl. Stifter 1961). Wie die Meditation keine Erinnerung sein kann, sondern immer nur je neu erlebte Gegenwart, charakterisiert sich der «heilpädagogische Augenblick» in seiner Einmaligkeit: Das Authentische ist unwiederholbar, es muss in seiner bestimmten Situation jeweils neu hervorgebracht werden.

Es ist die Aufgabe des meditativen Lebens, die Erfahrung der Entsprechung zwischen dem Einzelphänomen und dem geistigen Ganzen zu ermöglichen, in der sich das Leben jedes Menschen bewegt. Auch hier bleibt das Prinzip der Aufmerksamkeit leitend gegenüber vorgefertigtem Wissen: «Diejenige Eigenschaft, die das Ich beim Üben der liebevollen Hingabe entwickeln muss, um nicht in eine Einseitigkeit zu verfallen, ist die Aufmerksamkeit» (Fischer 2001, S. 12).

Steiner entwickelte den Begriff der «Intuition» sowohl in seiner grundlegenden Erkenntnisdimension («Der einfachste Gedanke enthält schon Intuition»)⁶ als auch in seiner Bedeutung für den Schulungsweg und das Erlangen übersinnlicher Erkenntnis. Als Ausgangspunkt für ein Verständnis der Intuition im (heil-)pädagogischen Zusammenhang kann man Steiners Beschreibung einer «nativen» Intuition sehen, die jeder Mensch hat und in der authentischen und singulären Erfahrung des eigenen «Ich» besteht: «Im gewöhnlichen Leben hat der Mensch nur eine Intuition, das ist diejenige des Ich selber. Denn das Ich kann auf keine Weise von aussen wahrgenommen werden, es kann nur im Innern erlebt werden» (Steiner 1979, S. 22). Diese eigene innere Wesenserfahrung ist als Vorbild für die Wesenserfahrung des Kindes in der heilpädagogischen Situation zu verstehen und bestimmt zugleich den – manchmal als unüberbrückbar erlebten – Abstand zum anderen. Die Problematik der Intuition des anderen Menschen führt der Heilpädagogische Kurs allerdings klar vor Augen: Dass jedes Kind für den Erzieher «ein neues Rätsel», eine Herausforderung für sein Verstehen und Handeln wird, hängt davon ab, ob er sich selbst in Entwicklung befindet. Das Leitprinzip ist die Führung durch die «Wesenheit im Kinde»⁷, die ihn zum richtigen Handeln führt: «Es ist eine unbequeme Arbeit, aber sie ist die einzig reale» (Steiner 1995, S. 74).

Die drei beschriebenen Konzentrationsrichtungen – auf die Wahrnehmung, das Gefühlsleben und das Handeln – sind gewissermassen der Beginn des intuitiven Prozesses in der Heilpädagogik und die Voraussetzung für sein Zustandekommen. Die Intuition selbst tritt als geistige Erfahrung auf, die ihrerseits wiederum durch ein lebendiges menschenkundliches Wissen – die Weisheit vom Menschen – zu nähren ist. Praktisch erscheint sie im Bewusstsein als «Einfall». Im Alltag erlebt man oft nur diesen letzten Schritt bewusst: eine Idee, die «plötzlich» da ist. Bernhard Schmalenbach wies auf die Elemente dieses Prozesses hin und betonte auch dessen selbstkritische Seite: «Der Heilpädagoge bringt beides, das allgemeine Wissen, das ein lebendiges geworden ist, und die durch Einfühlung geweckte Erfahrung eines Kindes oder Jugendlichen in sich zusammen, lässt diese aber auch wieder sinken und gewinnt daran die Intuitionen für sein Handeln. Durch die meditative Arbeit entsteht auf diese Weise ein Zusammenhang, der dann im Prozess der Begegnung Einsichten

und Handlungsimpulse bringt. Diese jedoch muss er mit seinem kritischen Bewusstsein reflektieren, sich zu ihnen stellen und auch in der Lage sein, sein Handeln zu begründen» (Schmalenbach 2011, S. 497).

Was das meditative Leben als Vorbereitung einer intuitiven Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit betrifft, beschrieb Rudolf Steiner gegen Ende seines Kurses nochmals eindrücklich den damit verbundenen Übergang zwischen der Tag- und Nachtseite des Bewusstseins als einen Prozess, der eine bestimmte «Ich-Kultur» auf Seiten des Pädagogen voraussetzt. «Aber Sie werden dasjenige, was Sie so mit einer gewissen Orientierung in sich als Meditation üben, in seiner Fruchtbarkeit dadurch sehen, dass Sie wie in *absentia corporis* in Ihrem Fühlen, in Abwesenheit des Körpers, wie in einem astralen Wellenbade weitergetrieben werden, hineingetrieben werden in eine Welt, die sich eben leise wellend vor Sie hinstellt und Ihnen die Möglichkeit gibt, Dinge um sich herum zu sehen, die Ihnen dann Antwort geben auf Ihre Fragen» (Steiner 1995, S. 183). Das ginge jedoch nur, wenn damit eine Weiterentwicklung des Verhältnisses der Menschen zu ihrem Ich verbunden sei. Als Glied des menschlichen Organismus sei das Ich nach physischem Leib, Ätherleib und Astralleib das jüngste und in seiner gegenwärtigen Gestalt noch so im Werden, dass es noch gar nicht vollumfänglich erkannt werden könne. «Aber eigentlich ist das nur ein Schein des Ich, denn das wahre Ich kann man nur sehen durch den Rückblick in eine frühere Inkarnation. Das gegenwärtige ist erst das werdende und wird erst eine Realität in der folgenden Inkarnation. Das Ich ist erst das Baby» (ebd., S. 183). Es sei bezeichnend, dass der Mensch im Lauf der Evolution ein egoistisches Verhältnis zu seinem Ich eingenommen habe, selbstbezogen «sein eigenes Ich auf dem Arm» herumtrage und es zärtlich herze (ebd.). Gerade dieses aber hielte den Menschen davon ab, die an sich in der Begegnung mit dem Kind nahende Intuitionen zu erfassen, da die in diesem Moment einsetzende Selbstbespiegelung den eigentlich relevanten Vorgang verdecke.

Als Übungsmaterial einer werdenden Ich-Kultur verwies Steiner auf die «Bedingungen zur Geheimschulung» in seinem Buch «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten». Unter den dort beschriebenen Übungen zu einer bewussten Lebensführung und Seelenhygiene findet sich als zweite Übung, «sich als ein Glied des ganzen Lebens zu fühlen», eine Bedingung, die jeder nur auf seine Art erfüllen könne: «Bin ich Erzieher und mein Zögling entspricht nicht dem, was ich wünsche, so soll ich mein Gefühl zunächst nicht gegen den Zögling richten, sondern gegen mich selbst. Ich soll mich so weit als eins mit meinem Zögling fühlen, dass ich mich frage: «Ist das, was beim Zögling nicht genügt, nicht die Folge meiner eigenen Tat?» Statt mein Gefühl gegen ihn zu richten, werde ich dann vielmehr darüber nachdenken, wie ich mich selbst verhalten soll, damit in Zukunft der Zögling meinen Forderungen besser entsprechen könne» (Steiner 1975, S. 106).

Obwohl er sich ganz der konkreten Handlung hingibt, entstammt der «Heilpädagogische Augenblick» als Intuition dem gleichen inneren Raum, der dem Menschen durch die meditative Praxis zuwächst. Beide sind sie Gegenwartserlebnisse, authentisch und einmalig, und, sofern sie gelingen, Momente der Geistesgegenwart. Die Brücke zwischen beiden beschrieb Steiner in einem Vortrag für die Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule im Dreischritt von Aufnehmen der Menschenkunde, deren meditativer Vertiefung im rhythmischen Menschen, an die sich eine lebendige, schöpferische Form des Erinnerns im Handeln anschliesst. «So also haben wir: Zuerst ein Aufnehmen oder Wahrnehmen der Menschenkunde, dann ein Verstehen, ein meditierendes Verstehen dieser Menschenkunde, indem wir in uns immer mehr hineingehen, innerlich hineingehen, wo die Menschenkunde empfangen wird von unserem ganzen rhythmischen System, und dann haben wir ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geistigen heraus. Das heisst: aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden» (Steiner 1992, S. 52).

Intuition im «Heilpädagogischen Augenblick» ist, wie bereits gesagt, nicht nur der «Einfall», die schöpferische Idee, die unmittelbar in eine Handlung mündet. Das ist gewissermassen schon das Ende eines Prozesses, der als erkennende Erfahrung des anderen Menschen beginnt, so wie sie in der individuellen Begegnung oder im gemeinsamen Ringen um das Rätsel des Kindes eintritt. «Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen nimmt das Wesen des Kindes auf, wie das Auge die Farbe aufnimmt», schrieb Steiner 1923 in einem Aufsatz über «Pädagogik und Kunst» (Steiner, zit. nach Kiersch 2010, S. 78). Die mittlere Episode der Intuition ist vergleichbar mit dem Vorgang, den man heute als Empathie⁸ bezeichnet. Steiner stellte ihren herausfordernden Charakter («sich wohl einfühlen können in Menschen-Erlebnisse, die ihnen gleich oder ähnlich sind, aber nicht in solche, die ganz anders sind») im bereits erwähnten Brief an Willy Schlüter dar und vertiefte ihn im Heilpädagogischen Kurs. Dort beschrieb er den Vorgang des Einfühlens in ein anderes Seelenwesen als Übungsweg, sich selbst in seinen emotionalen Reaktionen zurückzunehmen, von Gefühlen, in denen man sich selbst spiegelt, zu der Qualität des Mitfühlens zu kommen, die zuerst vom anderen Menschen spricht. «Erst dann, wenn man es so weit gebracht hat, dass einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man sie mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild nimmt und nichts Anderes dafür empfindet als Mitleid, dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt» (Steiner 1995, S. 35). Von hier aus verläuft der Übergang in das intuitive Handeln gleichsam als Metamorphose der Erkenntnis und Empathie: «Und dann wird er alles Übrige mehr oder weniger richtig besorgen.

Denn, meine lieben Freunde, Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (ebd.).

Meditation und Heilpädagogik als Grenzgang

Jede wirkliche Kunst führt ihren Schöpfer und ihre Hörer oder Betrachter an eine Grenzlinie zu einem noch Unbekannten und nicht Dagewesenen. Sich auf ihr zu bewegen, darin besteht die Herausforderung und Chance zur Entwicklung. Das weiss man, wenn man ein Instrument spielt. Wer aufhört zu üben, macht sofort Rückschritte – oft bemerken das die anderen früher als man selbst. Im musikalischen Üben ist offensichtlich, wo die Grenzlinie verläuft, an welchen Griffen, Fingersätzen, Bögen und dergleichen man arbeiten muss, damit der musikalische Ausdruck gelingt und man in eine neue Dimension der Kunst vorstösst – und sei der Schritt noch so klein.

An der Grenze zu leben, gehört auch zum Wesen des Meditierens. Einen eigenen Bewusstseinsraum aufzubauen bedeutet, ihn den eigenen Begrenzungen abzurufen, um ihn von Gedanken und Empfindungen, die mehr sind als das, was sich im Leben in der sinnlichen Welt ergibt, zu erfüllen. Das beginnt schon mit dem Aufgeben von alten Denkweisen, Gefühlen und Routinen. Die Erkenntnis des eigenen Geworden-Seins führt zu einer «Schwellenerfahrung», an der man sich selbst infrage gestellt fühlt und immer wieder neu finden muss. Die damit verbundenen Erlebnisse können durchaus prekär sein: Sie können zu einem Ohnmachtserleben im Willen führen oder zum Verlust der Führung über das eigene Bewusstsein. Sich in der Mitte zu halten, ist dann existentielle Herausforderung und es gehört zu Rudolf Steiners grössten Leistungen, sichere Wege geistiger Schulung entwickelt zu haben. Angelus Silesius' (1624–1677) der Punkt-Umkreis-Meditation so nah verwandter Sinnspruch «Ich weiss nicht, was ich bin, ich bin nicht, was ich weiss: ein Ding und nicht ein Ding, ein Stüpfchen und ein Kreis» (Silesius 1986, S. 32) spiegelt etwas wider von der Dramatik der inneren Heimatlosigkeit an der Schwelle und von der Suche nach einer neuen Selbstgewissheit, aber auch von der Sehnsucht, Bürger zweier ineinander verschlungener Welten zu sein.

Auch die heilpädagogische Massnahme, der «Heilpädagogische Augenblick», bedeutet einen Grenzgang. Weniger dramatisch formulierte dies etwa Lew Vygotsky (1896–1934), als er von der Zone der nächsten Entwicklung sprach, oder Aaron Antonovsky (1923–1994), wenn er die Balance zwischen Über- und Unterforderung als salutogenetisch wirksam beschrieb. Warum er doch dramatisch bleibt, hat mit dem Geschehen an der Grenze zu tun: Es geht um etwas biographisch Entscheidendes,

nämlich den eigenen Entwicklungsimpuls in sich zu erfahren und den Grundstein für ein gelingendes Leben zu legen. Heilpädagogik macht nur Sinn, wenn sie das Kind an seine Grenzen führt, weil nur das Entwicklung ermöglicht. Das macht pädagogisches und heilpädagogisches Geschehen ebenso fruchtbar wie gefährlich. Eine gelingende Heilpädagogik besteht darin, die Grenzerfahrungen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen im Leben ohnehin und oft genug schutzlos erfahren, zu einem sinnvollen und gelenkten Lebensweg zu gestalten, an dem neue Möglichkeiten und Fähigkeiten auf sie warten. Wenn es gut geht, verbirgt sich «Leben an der Grenze» oft in den unscheinbaren Handlungen des Alltags und das Kind ist geschützt durch die sichere Führung der Menschen, die das Kind begleiten. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Heilpädagogik, in welchem Umfeld sie immer stattfindet, nur dann im Sinne Karl Königs zur Kunst wird, wenn sie in einer solchen Weise an die Grenze zwischen dem Alten und Neuem, dem Bekannten und Unbekannten, dem Sicheren und dem Herausfordernden, der Grenze von Innen und Aussen, dem Erhofften und Befürchteten, heranführt. Es versteht sich, dass dies von Menschen zu leisten ist, die um ihre eigenen Grenzerfahrungen wissen.

Wir danken dem Salumed-Verlag für die freundliche Genehmigung zum Abdruck dieses Beitrags.



Rüdiger Grimm war bis 2016 Sekretär der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Medizinische Sektion am Goetheanum und Professor für Theorien und Methoden der Heilpädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter

Anmerkungen

(1) Zur Entstehungsgeschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und zur Übersicht über die Inhalte des Heilpädagogischen Kurses vgl. Frielingsdorf, V., Grimm, R., Kaldenberg, B.: Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Verlag am Goetheanum Dornach und Athena-Verlag Oberhausen 2013.

(2) In der Praxis der Anthroposophischen Heilpädagogik wird die Bezeichnung «Heilpädagogik» in der Regel auf das Kindes- und Jugendalter bezogen, während man in der Arbeit mit Erwachsenen von «Sozialtherapie» spricht. Im Folgenden spreche ich meist von «Heilpädagogik», auch wenn beide Bereiche gemeint sind.

(3) Rudolf Steiners Zeitgenossen Theodor Heller und Heinrich Hanselmann gehörten zu den Verfassern bedeutender Lehrwerke über Heilpädagogik, Wilhelm Strohmeyer und August Homburger waren die Autoren grosser Werke über das noch relativ neue Gebiet der Kinder- und Jugendpsychi-

- atrie. Näheres in Grimm, R.: Die «Kinderhysterie». Eine historische Studie zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie 2013; 33 (4). S. 39–58.
- Grimm, R.: Die Epilepsie um 1924. Eine historische Studie zum Umkreis von Rudolf Steiners Heilpädagogischem Kurs. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie 2015; 34 (4). S. 18–46.
- (4) Kurzgefasst ist unter dem Begriff «Berufsesoterik» im Sinne der Anthroposophie zu verstehen, dass in jeder Berufsrichtung eine eigene spirituelle Schulungsmöglichkeit liegt, durch die die geistige Ebene beruflichen Handelns immer tragfähiger wird.
- (5) Stifter thematisierte in seinen Erzählungen auch Menschen mit Behinderung und in Ausnahmesituationen, im Durchbrechen der heilen Welt: In den «Bunten Steinen» ist es «das Mädchen mit dem grossen Kopfe», um das herum sich eine denkwürdige Geschichte ereignet.
- (6) «Der einfachste Gedanke enthält schon Intuition, denn man kann ihn nicht mit Händen tasten, nicht mit Augen sehen: man muss seine Offenbarung aus dem Geiste durch das Ich empfangen.» Vgl. Steiner, R.: Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung (GA 9). Rudolf Steiner Verlag Dornach 2003. S. 52.
- (7) «Derjenige, der Erzieher werden will für abnorme Kinder, der ist nie fertig, für den ist jedes Kind wieder ein neues Problem, ein neues Rätsel. Aber er kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss. Es ist eine unbequeme Arbeit, aber sie ist die einzig reale.» (Steiner, R.: Heilpädagogischer Kurs. (GA 317). Rudolf Steiner Verlag Dornach 1995. S. 74.
- (8) Den Begriff «Empathy» prägte 1909 der englisch-amerikanische Psychologe Edward Tichener (1867–1927), der damit die 1906 von Theodor Lipps geprägte Bezeichnung «Einfühlung» in einen englischen Begriff übertrug. Zu «Empathie» geworden, fand der Begriff in den deutschen Sprachraum zurück. Ob Rudolf Steiner den Begriff kannte, ist nicht überliefert. Im Heilpädagogischen Kurs verwendete er das Wort «Mitleid», wenn auch nicht im hergebrachten Sinn, in anderen Zusammenhängen sprach er auch von «Mitfühlen» oder «Mitgefühl». Max Scheler (1874–1928), ebenfalls ein Zeitgenosse Rudolf Steiners, verwendete das Wort «Einsühlung» für die von ihm erarbeitete vierte und höchste Stufe des Mitfühls.

Literatur

- Baier, K. (2006): Spiritualitätsforschung heute. In: Baier, K. (Hrsg.): Handbuch Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Berger, M. (2016): «Heilpädagogik ist eine praktische Kunst». Zur Erinnerung an Karl König, der vor 50 Jahren starb. In: heilpädagogik.de (2), S. 23.
- Domeyer, M. (2007): Das meditative Element im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie. Jg. 26 (4), S. 4–18.
- Fischer, A. (2001): Andacht und Aufmerksamkeit. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie. Jg. 20 (4), S. 12.
- Gäch, A. (2008): Das polare Prinzip in der Heilpädagogik. In: Grimm, R., Kaschubowski, G. (Hrsg.): Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik. Reinhardt Verlag München. S. 228–241.
- Grimm, R. (2010): «... die dem physischen Körper zugrundeliegende Geistgestalt». Rudolf Steiner über «Krüppelfürsorge» – Der Briefwechsel mit dem Biosophen und Tatdenker Willy Schlüter. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie. Jg. 30 (2), S. 26–42.
- Grimm, R. (2011): Der polarische Ansatz in Rudolf Steiners Heilpädagogik. Zur Interpretationsgeschichte des Heilpädagogischen Kurses in Bezug auf die Vorträge drei bis fünf. In: Seelenpflege in

Beiträge

Heilpädagogik und Sozialtherapie. Jg. 31 (3), S. 40–61.

Grimm, R. (1992): Über drei Gesten heilpädagogischer Arbeit. Aspekte eines differenzierten Wirkens des Heil- und Sonderpädagogen. In: Görres, S. und Hansen, G. (Hrsg.): Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. Eine Einführung für Heil- und Sonderpädagogen, Erzieher und Eltern. Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn. S. 27–48.

Kiersch, J. (2010): «Mit ganz andern Mitteln gemalt». Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: RoSE – Research of Steiner Education. Jg. 1 (2), S. 78.

Kühlewind, G. (1998): Aufmerksamkeit und Hingabe. Die Wissenschaft des Ich. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Müller-Wiedemann, H. (1994): Punkt und Umkreis. Zur meditativen Erkenntnis des Zusammenhangs von Erkennen und Handeln im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners. Vortrag aus dem Jahr 1993. In: Grimm, R. (Hrsg.): Menschenbild und Menschenbildung. Aufsätze und Vorträge zur Heilpädagogik, Menschenkunde und zum sozialen Leben. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. S. 109-126.

Plattig, M. (2003): «Was ist Spiritualität?». In: Lewkowicz, M., Lob-Hüdepohl, A. (Hrsg.): Spiritualität in der sozialen Arbeit. Lambertus Verlag Freiburg im Breisgau. S. 12-32.

Schmalenbach, B. (2011): Anthroposophische Heilpädagogik. In: Rahel Uhlenhoff (Hrsg.): Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berliner Wissenschafts-Verlag Berlin. S. 477-514.

Schmalenbach, B. (2001): Punkt und Kreis – Annäherung an das Wesen des Menschen. In: Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie. Jg. 20 (1), S. 2–16.

Seel, M. (2011): 111 Tugenden, 111 Laster. Eine philosophische Revue. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Senge, P. M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Silesius, A., d. i. Scheffler, J. (1986): Cherubinischer Wandersmann. Oder geistreiche Sinn- und Schlussreime. Manesse Verlag, Zürich.

Steiner, R. (1987): Briefe II 1890-1925. 2 Bände. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Steiner, R. (1979): Die Stufen der höheren Erkenntnis (GA 12). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Steiner, R. (1993): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neun Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule Stuttgart 1920–1923 (GA 302a). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Steiner, R. (1995): Heilpädagogischer Kurs (GA 317). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Steiner, R. (1975): Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (GA 10). Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Stifter, A.: Bunte Steine und Erzählungen. Winkler Verlag München 1961.

Walach, H. (2011): Spiritualität. Warum wir die Aufklärung weiterführen müssen. Drachen-Verlag, Klein Jasedow.

Weber, J. (2005): Spiritualität und soziale Arbeit. Band 19. LIT Verlag Münster.