

Was tut der Engel in der Inklusionsdebatte?

Zum Verhältnis von Anthroposophie, Waldorfpädagogik, Behindertenrechtskonvention und Öffentlichkeit

Die Debatte über die Inklusion von Menschen mit Behinderung, die mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) ins Rollen gekommen ist, bewegt weiterhin die Gemüter, und zwar vor allem im Bereich von Pädagogik und Schule. Wenn im Waldorfbereich engagierte und gesellschaftlich interessierte Menschen anzutreffen sind, liegt es nahe, dass ein weit ausholender Zukunftsentwurf, der eigenen humanistischen Visionen irgendwie zu entsprechen scheint, hier prinzipiell Sympathien genießt. Bei der „Umsetzung“ klemmt und knirscht es etwas. Mein Vorschlag ist, einen anthroposophischen Ansatz von „Zukunftsvision“ in Beziehung zum Menschenrechtsdokument BRK zu setzen. Die aufgefundenen Synergien können ein Heilmittel gegen verkürzende Missinterpretationen der BRK sein, die in der Praxis niemandem nützen.

Ich möchte hier keinesfalls Vor- und Nachteile verschiedener pädagogischer oder sozialpädagogischer Modelle diskutieren, etwa von Förderschule vs. inklusiver Schule. Ziel der BRK ist es, einen individuellen Freiheitsraum für jeden Menschen mit Behinderung zu eröffnen und zu garantieren. Es ist nicht ihr Ziel – und es kann nicht Ziel eines Menschenrechtsdokumentes sein –, wissenschaftliche, pädagogische oder die persönliche Lebensgestaltung betreffende Fragen zu entscheiden. Die Frage nach den Vor- und Nachteilen inklusiver Schulen oder Förderschulen ist Gegenstand erziehungswissenschaftlicher, gesellschaftlicher und ggf. waldorfpädagogischer Diskurse; letztgültig entscheiden kann sie einzig und allein das jeweils betroffene Kind bzw. seine Eltern.

Dementsprechend ist mein Anliegen die Stärkung eines Pluralismus der schulischen Ansätze. Eine Einschränkung dieses Pluralismus wäre ein Widersinn sowohl vom Standpunkt der Menschenrechte wie einer „modernen Weltanschauung“¹ samt ihres pädagogischen Ablegers, der Waldorfpädagogik.

Zukunftsvisionen und Menschenwürde

Zukunftsvisionen und Menschenwürde spielen in der Inklusionsdebatte eine große Rolle. Was die Menschenwürde betrifft, ist dies für ein modernes Menschenrechtsdokument wie die BRK selbstverständlich. In einer offenen, säkularen Gesellschaft dient „Menschenwürde“ als Fluchtpunkt aller Bezugnahmen auf die Grundwerte, die diese Gesellschaft sich als konsensfähig erarbeitet hat. Aber auch der Kontext von Zukunftsvisionen liegt für ein solches Dokument nahe, nicht nur weil es seinen Sinn darin findet, die Verwirklichung der enthaltenen Rechte für die *Zukunft* zu garantieren oder erst herbeizuführen. Darüber hinaus geht es bei dieser Rechtsmaterie, im Unterschied vielleicht zum Handelsrecht o.ä., nicht nur um praktisch-konkrete Spielregeln für den Alltag, sondern eben um jene Grundwerte. In ihrer hochgradigen Interpretationsbedürftigkeit (was ist denn nun „die Menschenwürde“, was ist z.B. „das Wohl des Kindes“?) setzen diese Werte voraus, dass sie nicht nur von rechtsprechenden Juristen gehandhabt, sondern *zukünftig* möglichst von jedem beteiligten Bürger verinnerlicht werden. Ja, sie enthalten sogar den Appell an jedes Individuum, sich als beteiligt zu erkennen; Art. 8 der BRK verpflichtet die Staaten in diesem Sinne zur öffentlichen „Bewusstseinsbildung“. Insofern können Menschenrechte auch nicht einem juristischen Spezialistentum vorbehalten bleiben, und insofern fühle ich mich als Nichtju-

¹ Untertitel von Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“: „Grundzüge einer modernen Weltanschauung“.

rist zu vorliegenden Überlegungen autorisiert. Menschenrechte laden alle Menschen zum Mitdenken ein.²

In der BRK ist die Zukunftsvision und der Auftrag enthalten, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ Dieses Programm des Art. 1 wird durch sämtliche Lebensbereiche durchdekliniert. Dabei gelten „Allgemeine Grundsätze“ (Art. 3); zu ihnen zählt unter anderem, und als erstes genannt: „die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit“. Bereits in der Präambel wurde diese „Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen“ betont, und sie durchzieht als Grundsatz die gesamten folgenden Bestimmungen.

Indem die Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, als Bestandteil der Menschenwürde anerkannt wird, bleibt die Zukunft offen, auch dort, wo Zukunftsvisionen entworfen werden. Die BRK hält sich streng an dieses Prinzip. Leider jedoch nicht alle Interpreten.

Ideologischer Missbrauch

Zwei Dinge motivieren mich zum Schreiben dieses Artikels: Erstens die Gefahr ideologischen Missbrauchs der BRK und der in ihr lebenden Zukunftsvisionen. Sie ist dadurch gegeben, dass das vermeintliche Wissen über zukünftige Gegenwarten die Versuchung enthält, dem Andern dies Wissen überzustülpen und seine Freiheit zu missachten. Damit wäre der erste Grundsatz der BRK pervertiert. – Zweitens glaube ich, dass gerade aus der Anthroposophie Perspektiven zu gewinnen sind, die genau dieser Gefahr entgegenarbeiten und in diesem Sinne die Zukunft offen halten.

Der angedeutete ideologische Missbrauch ist Realität, und es ist wichtig, den Finger in diese Wunde zu legen. Vor allem für den Lebensbereich Schule gibt es eine soziale Bewegung, die aus dem dazugehörigen Artikel 24, in dem es um das *Recht auf Bildung* in einem diskriminierungsfreien inklusiven Bildungssystem geht, ohne Skrupel herausliest, dass es zukünftig nur noch „Eine Schule für Alle“ geben dürfe und alle Sondereinrichtungen – hier: Sonderschulen bzw. Förderschulen – als diskriminierende, segregierende Einrichtungen mehr oder weniger abgelehnt und früher oder später überwunden werden müssten. Gründliche Lektüre der Einzelbestimmungen, und sei es nur der Begriffsbestimmung von „Diskriminierung“ in Artikel 2, in Verbindung mit den oben skizzierten Überlegungen zu den Grundsätzen der Menschenwürde genügt, um diese Argumentation in ihrer Absurdität zu erkennen. Die viel beschworene *Unteilbarkeit* der Menschenrechte, wonach dieselben „einander bedingen und miteinander verknüpft sind“ (Präambel, Buchstabe c), weil z.B. ein *Recht* auf Teilhabe an einer bestimmten Gemeinschaft mein *anderes* Recht *impliziert*, mich für oder gegen diese Teilhabe (wie für oder gegen vieles andere) zu *entscheiden*, wird völlig ignoriert.

Trotzdem ist es der gemeinten Bewegung gelungen, die öffentliche Wahrnehmung der – weithin ungelesenen – BRK hierzulande massiv in ihrem Sinne zu beeinflussen. Der entscheidende Kunstgriff dazu war die Hinzunahme des bisher im Deutschen nur in der soziologischen Fachsprache geläufigen und für wissenschaftliche Zwecke klar definierbaren Begriffes der „Inklusion“. Aus dem im Englischen umgangssprachlich gebräuchlichen „inclusion“ (Einbeziehung) wird hier ein Schlagwort, das fälschlicherweise zur Kennzeichnung der Gesamtabsicht der BRK genommen wird – als wäre Inklusion bzw. Teilha-

² Anders verhält es sich selbstverständlich mit den völkerrechtlichen Aspekten und den Fragen der Umsetzung, etwa ab Artikel 32 sowie Fakultativprotokoll.

be das einzige hier formulierte Menschenrecht. Und anders als „Menschenrechte“, „Menschenwürde“ oder „Grundfreiheiten“ suggeriert dieses Schlagwort in seiner Raumbezogenheit, eine genauere Bestimmung des Gemeinten sei eigentlich kaum nötig, und es könne nur um das Wie der Realisierung gehen.

Insbesondere der Artikel 24, obwohl es in ihm nun gerade um das (andere) Menschenrecht auf *Bildung* geht, wird diesbezüglich geradezu umgedeutet. Zunächst legt man Wert darauf, dass es in Abs. 1 der deutschen Übersetzung eigentlich „inklusives Bildungssystem“ statt „integratives Bildungssystem“ heißen müsse. Naheliegender wäre auch hier die umgangssprachliche Übersetzung „alle einbeziehendes Bildungssystem“. Wichtiger ist aber, dass diese einleitende Formulierung sich auf ein „Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ bezieht, womit auch (in Abs. 5) Hochschulbildung, Berufsausbildung und jegliche Erwachsenenbildung umfasst ist. Hier wird also sichtbar, wie grotesk es ist, aus dem „inkluisiven Bildungssystem“ die Negierung jeglicher Auswahlkriterien (z.B. Hochschulzugangsberechtigungen, Bewerbungs- und Auswahlverfahren) abzuleiten. Gemeint und formuliert ist in den verschiedenen Absätzen des Art. 24, wie durchgängig in der BRK, dass im Sinne des Art. 2 Menschen mit Behinderungen erstens *nicht aufgrund ihrer Behinderung ausgeschlossen werden dürfen* (Diskriminierung), und dass für sie zweitens *angemessene Vorkehrungen getroffen werden*, deren Versagung ebenfalls eine Diskriminierung bedeutet. Diese angemessenen Vorkehrungen zielen z.B. in Art. 24 Abs. 2 (c) auf „die Bedürfnisse des Einzelnen“;³ Absatz 2 (e) betont sogar, dass „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen *in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet*, angeboten werden“ sollen (Hervorhebung von mir). Mit diesen Formulierungen hält die BRK bewusst offen, wie *verschieden* Schule und Bildung im Hinblick auf die Bedürfnisse behinderter Menschen konkret gestaltet werden kann.

Dass die merkwürdige Ideologisierung, nämlich die gezielte Ausblendung der soeben genannten Aspekte, gerade im Schulbereich ihren Schwerpunkt hat, legt nahe, ihr zunächst die Position eines *freien* Schulwesens entgegenzuhalten, bevor wir auf das gemeinsame Positive von BRK und anthroposophischen Zukunftsvisionen blicken.

Erziehung des Kindes oder der Gesellschaft?

Nicht zum ersten Mal und nicht von Ungefähr ist es der Schulbereich, der für die Umsetzung gesellschaftlicher Zielvorstellungen herhalten soll. Schule als staatliche Veranstaltung mit relativ klaren straffen Strukturen sowie die dazugehörige schulpolitische Dauerdebatte ist dazu prädestiniert, als Forum benutzt zu werden, auf welchem gesellschaftliche Ideen und Zukunftsvisionen vor großem Publikum diskutiert und ausprobiert werden. Die Trägheit des Apparates begrenzt zwar letztlich die Experimentierfreude, doch immer wieder hat Schule das Pech, der Erziehung der Gesellschaft dienen zu sollen statt der Erziehung der Kinder.

Waldorfschule als freie Schule und Waldorfpädagogik als Menschenpädagogik hatte sich in dieser Frage eigentlich eindeutig positioniert und größten Wert auf die Unabhängigkeit von externer Bevormundung gelegt: Eindringlich mahnte schon Steiner, dass „die ganze Waldorfschul-Bewegung für die Katz“ sei, „wenn diejenigen, die schwärmen für die Ideen der Waldorfschule, nicht einmal soviel Verständnis entwickeln, dass ja dazu gehört, Pro-

³ Siehe den Beitrag von Felix Welti, Das Diskriminierungsverbot und die „angemessenen Vorkehrungen“ in der BRK, in: Rechtsdienst der Lebenshilfe, März 2012. Welti sieht Diskriminierungsschutz und fürsorgliche soziale Leistungen des Staates als notwendige komplementäre Instrumente. „Benachteiligungsverbot und Behindertenrechtskonvention sind insoweit kein Paradigmenwechsel vom sozialrechtlichen zum individualrechtlichen Ansatz, sondern sie sind Instrumente, um menschliche Vielfalt individuell und sozial angemessen zu behandeln.“

paganda zu machen gegen die Abhängigkeit der Schule vom Staat, mit allen Kräften dafür einzutreten, dass der Staat diese Schule loslöst, wenn sie nicht auch den Mut dazu bekommen, die Loslösung der Schule vom Staat anzustreben“.⁴

Aber auch eine pädagogisch staatsunabhängige Schule kann der Versuchung erliegen, sich für die „Erziehung der Gesellschaft“ einspannen zu lassen. Waldorfpädagogische Verlautbarungen, in denen von einer *Schlüsselfunktion* von Schule für „die Umsetzung der Inklusion“ die Rede ist, zeigen das.

Doch Waldorfpädagogik kann vom Grundansatz her keine dienende, heteronome Funktion erfüllen, es sei denn, dem konkreten Kind gegenüber. Waldorfschule ist, könnte man sagen, vom Idealanspruch her die Institution werdende Realisierung des „Vorrangs des Kindeswohles“. Selbstverständlich, einen Vorrang gibt es nur bei Konflikten. Ich behaupte *nicht*, auch nicht in Bezug auf Inklusion, dass die „Erziehung der Gesellschaft“ der „Erziehung des Kindes“ *widerspricht*. Im so betitelten berühmten Pädagogik-Aufsatz Rudolf Steiners⁵ ist einleitend durchaus von der Erziehung der Gesellschaft als Kulturentwicklung die Rede. Als Arbeit „der ganzen menschlichen Gattung“ (die im gegenwärtigen Zeitalter zur Ausgestaltung der „Bewusstseinsseele“ führt) muss sie notwendigerweise *Selbsterziehung* der Gesellschaft sein. Denn es gibt keinen Akteur, der von einem externen archimedischen Punkt aus die Welt verändern könnte. Im Mikro-Erziehungsgeschehen, hier und jetzt in Kindergärten und Schulen, gibt es zwar den Pädagogen als Akteur. Doch sein Beruf im Sinne der Waldorfpädagogik ist gerade *nicht* die Umsetzung von außen gegebener Zielvorgaben, so sympathisch sie auch seien, sondern, aus seinen persönlichsten Quellen heraus, die tätige Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber, im Wissen um das „pädagogische Gesetz“ im Wirken der „Wesensglieder“ aller Beteiligten.⁶

Und hier harmoniert Waldorfpädagogik sichtbar mit modernen Rechtsvorstellungen. Das Kind braucht einen rechtlichen Schutzraum, der es vor vielerlei Ambitionen schützt, die seinem Wesen nicht entsprechen würden. Mit dem Vorrang des Kindeswohles geht das Rechtssystem an vielen Stellen auf diesen Schutzbedarf ein. Auch im Art. 7 der BRK wird der Vorrang des „Wohles“ nicht auf den Menschen im Allgemeinen bezogen, sondern auf das Kind: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ Um die Nähe zur Waldorfpädagogik zu verdeutlichen, variiere ich den Satz: „Bei aller Waldorferziehung und allem Waldorfunterricht, für Kinder mit oder ohne Behinderung, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der gegenüber allen anderen Zielsetzungen vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Mit anderen Worten: Dass Kinder mit menschlicher „Heterogenität“ entspannt umgehen und sie schätzen können, mag ein schulisches „Erziehungsziel“ sein. Aber Waldorfpädagogik – abgesehen davon, ob sie dies Ziel nicht längst und überall in ihrer erziehungskünstlerischen Praxis eingebaut hat – importiert ihre Erziehungsziele nicht aus der Umwelt, etwa aus gesellschaftlicher Debatten, sondern liest und lauscht sie am Kind unter dem Gesichtspunkt seines „Wohles“ ab, mit dem Anspruch, bis in die Physis hinein zu diesem Wohl beizutragen. Keinesfalls darf dieses Wohl einem sonstigen Erziehungsziel untergeordnet werden. Mit harten Worten: Bei der Frage, auf welche Schule ein behindertes Kind gehen soll, darf dieses Kind nicht für Erziehungsziele, welcher Herkunft auch immer, *missbraucht* werden. Eine *erzwungene*, nicht am Wohl des konkreten Kindes orientierte *Inklusion oder Exklusion* wäre in diesem Sinne eine Diskriminierung dieses Kindes. Die

⁴ GA 337b, 12.10.1920.

⁵ Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907).

⁶ Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs (GA 317), 2. Vortrag, wieder aufgegriffen am Ende des 9. Vortrages.

Konsequenz aus dieser Einsicht ist das garantierte Elternwahlrecht. Von gewichtigen Stimmen in der gegenwärtigen Debatte wird dieses Recht explizit verneint.⁷

Es ist berührend, wenn argumentiert wird, der Gesellschaft dürften die beglückenden Erfahrungen im Umgang mit Behinderten, und dürften diese selbst nicht vorenthalten werden. Aber, nochmals hart: Behinderte sind keine Zootiere. Diese harten Worte werden deswegen gewählt, weil die *Argumentation* mit der Schlüsselfunktion von Schule für die „Umsetzung der Inklusion“ tatsächlich diesen diskriminierenden Charakter hat. Nicht nur Tatsachen können diskriminieren, sondern auch Gedanken – auch darin befindet sich Anthroposophie in bester Übereinstimmung mit der BRK.

Gegenwärtige Zukunft

Wenden wir uns von diesen unangenehmen Überlegungen ab zu der Frage, ob und wie Zukunftsvisionen dann überhaupt eine positive Rolle in der Gesellschaftsentwicklung spielen können.

Helmut Schmidts berühmter Formulierung, jeder von Visionen Betroffene möge zum Arzt gehen, wollen wir widersprechen. Visionen drängen sich auf, wenn nicht zu allen Zeiten, dann jedenfalls heute. Dass ein „Umbau der gesamten Gesellschaft“ bevorstehe, ist im Jahr 2012 nicht nur im Bereich der „Behindertenarbeit“ eine mögliche oder konsequente Vorstellung, sondern ist im Hinblick auf allgegenwärtig sich zuspitzende Krisen eine verbreitete Ahnung.

Als Anthroposoph hat man diese Ahnung längst im Steinerschen Marschgepäck. Und so wird es uns nicht um die Frage der Rechtmäßigkeit von Visionen gehen können, nicht um das Ob, sondern um das Wie.

Wie und woher weiß jemand, wo es lang geht und wie die Zukunft aussehen soll? Das Kribbelige dieser Frage spürt jeder, der das durch Visionen angerichtete geschichtliche Unheil bedenkt, und erst recht jeder, der sich in den Kampf widerstreitender Visionen verwickelt sieht.

Aber es gibt noch etwas Zweites, was heute in der Luft liegt, und auf den Ladentischen: Eckhart Tolles Bestseller „Jetzt! Die Kraft der Gegenwart“ ist deswegen repräsentativ, weil der Mensch des 21. Jahrhunderts für sich beansprucht, aus seinem privatesten Jetzt und Hier die Weltlage zu beurteilen und auf sie zu reagieren. Er will sein Ich nicht aufgeben, um den Verhältnissen hinterherzurrennen. Er ahnt, dass alle Zeit in der Gegenwart ihre Grundlage hat, auch die Zukunft. Er will sich nicht durch angeblich zukünftige Gegenwart fremdbestimmen lassen, sondern die gegenwärtige Zukunft spüren und wahrnehmen. Und damit hat er recht.⁸

Und damit können wir als Anthroposophen Hilfreiches zum Thema beitragen. Denn das Prinzip anthroposophisch verstandener Prophetie ist genau dieses Gegenwärtigsein der Zukunft. „Im Astralen bewegt sich die Zeit zurück; erst sieht man die Wirkung und dann die Ursache. Daher der prophetische Blick; niemand könnte künftige Ereignisse vorausse-

⁷ Siehe z.B. Hans Wocken in <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-437/WockenElternwahlrecht.pdf> oder Reinald Eichholz in <http://www.erziehungskunst.de/artikel/vom-sinn-und-vom-missverstehen-der-inklusion> (Kommentar vom 04.02.2012, mittlerweile nicht mehr online, aber beim Autor erhältlich).

⁸ Unter dem Aspekt von Hinterherrennen vs. Schondasein bietet das Märchen vom Hasen und Igel Anregungen für unser Thema. Vgl. meinen Artikel „Hase oder Igel: so oder so verrückt. Ein Inklusionsmärchen“ (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/forum/hase-oder-igel-so-oder-so-verrueckt-ein-inklusionsmaerchen>)

hen ohne dieses Rückwärtsgehen von Zeitereignissen.“⁹ Das ist starker Tobak, und man meint vielleicht, die Öffentlichkeit mit der Tatsache der im Astralleib rückwärtslaufenden Zeit lieber nicht belästigen zu sollen. Gewiss, als „Theorie“ ist das nicht vermittelbar. Aber Theorien wollen die Leute ohnehin nicht mehr, sie haben genug Unheil angerichtet. Es ist die Frage, ob und wie sich gegenwärtige Zukunft heute vermitteln lässt.

„Die Menschen können sich sträuben, anzuerkennen, dass Engel in ihnen Zukunftsideale auslösen wollen, aber es ist doch so.“, sagte Rudolf Steiner in dem recht bekannten Vortrag mit dem Titel „Was tut der Engel in unserem Astralleib?“¹⁰. Vielleicht ist nirgendwo in Steiners Werk die gemeinte Frage der Visionen über eine gesellschaftliche Zukunft prägnanter und abgerundeter behandelt als in diesem Vortrag. Er kann uns beim Thema „Inklusion“ eminent zur Orientierung dienen.

Was tut der Engel in unserem Astralleib?

Zu diesem Zweck versuche ich eine knappe freie Referierung des Vortrages. Ausgeklammert bleiben muss hier die erkenntnistheoretische Fundierung von Steiners „Behauptungen“, also letztlich die Frage, warum das hier offerierte Wissen über die Zukunft *keinen* fremdbestimmenden Charakter haben sollte. Die Qualität von Steiners (gegenwärtigen!) Sinnangeboten mag hierauf eine Antwort geben.

Steiner schildert, dass der persönliche Engel jedes Menschen in seinem Astralleib „Bilder“ gestalte. Diese Bilder, da sie auf die Herbeiführung bestimmter sozialer Zustände zielen und „Kräfte für die zukünftige Entwicklung der Menschheit“ mobilisieren, können wir also als Zukunftsvisionen bezeichnen. Es sind drei verschiedene, aber miteinander innig zusammenhängende Visionen, und sie haben bei jedem Menschen ähnlichen Charakter. Da sie zunächst nicht bewusst werden, könnte man sie als Inhalte des „kollektiven Unbewussten“ bezeichnen. Ein ins Auge springender Unterschied zu C.G.Jung ist allerdings, dass sie bei Steiner nicht kausal aus der vergangenen Menschheitsgeschichte bedingt sind, sondern von Engeln und weiteren geistigen Wesenheiten „gewollt“ werden – auch darauf kann ich hier nicht eingehen. Die Inhalte:

1) Absoluteste Brüderlichkeit:

„dass in der Zukunft kein Mensch Ruhe haben soll im Genusse von Glück, wenn andere neben ihm unglücklich sind“.

2) Religionsfreiheit:

„dass in der Zukunft jeder Mensch in jedem Menschen ein verborgenes Göttliches sehen soll“.

Die Formulierung „Religionsfreiheit“ verwundert zunächst. Steiner meint hier die Freiheit *von* Religion, das Überflüssigwerden von Kirche und Religion, die Überwindung des Theismus. An die Stelle von Religion tritt in dieser Zukunftsvision, dass „die Begegnung jedes Menschen mit jedem Menschen von vornherein eine religiöse Handlung, ein Sakrament sein“ wird.

3) Geisteswissenschaft:

„den Menschen die Möglichkeit zu geben, durch das Denken zum Geist zu gelangen, durch das Denken über den Abgrund hinweg zum Erleben im Geistigen zu kommen.“

⁹ GA 95, 2. Vortrag, Stuttgart, 23. August 1906.

¹⁰ GA 182, Vortrag in Zürich am 9. Oktober 1918.

Steiner fasst zusammen: „Geisteswissenschaft für den Geist, Religionsfreiheit für die Seele, Brüderlichkeit für die Leiber, das tönt wie eine Weltenmusik durch die Arbeit der Engel in den menschlichen astralischen Leibern.“

Diese drei Visionen werden sich in einem entsprechenden zukünftigen dreieinigen Offenbarungsereignis erfüllen: mit einem Ruck werde „dem Menschen eingeflößt von spiritueller Seite ein gewisses Geheimnis, was der andere Mensch ist.“ Dadurch werde ein viel tieferes Interesse an jedem Menschen hervorgerufen „als wir geneigt sind, heute zu haben“. Das zweite Ereignis ist das Offenbarwerden, dass das Christentum selbst zur Überwindung von Religion führt, das dritte die „unwiderlegliche Einsicht in die geistige Natur der Welt“.

Zu beachten ist, dass dieses dreieinige Ereignis durchaus vom Wollen und von der Wachheit der Menschen abhängt. Steiner betont die Notwendigkeit, die Bilder ins Bewusstsein zu heben, da andernfalls sozial verheerende Wirkungen auftreten werden. Wenn wir im gegenwärtigen Zeitalter der Bewusstseinsseele nicht für diese Visionen wach sind und sie „anerkennen“, dann „geht das Gespenst der vorhergehenden Epoche herum“, z.B. im juristischen Leben „das Gespenst vom alten Rom“. Es folgen noch Ausführungen zur Aktivität der Widersachermächte: Luzifer will das menschlich bewusste Erfassen des Ereignisses durch Entzug der menschlichen Freiheit stören, Ahriman durch „Theorie“.

Wir haben in diesen drei Zukunftsidealen konzentriert Wesenszüge des anthroposophischen Menschenbildes vorliegen. Sie können uns Aspekte von „Menschenwürde“ sein, die für unsere heutige Epoche Orientierungspunkte sein können und uns somit helfen, die Gespenster der Vergangenheit zu vermeiden.

Zukunftsideale oder Gespenster der Vergangenheit

Betrachten wir zunächst, auch wenn dies nicht ganz einfach ist, den gemeinsamen Kern der drei Ideale. Sie erinnern uns, dass „der Mensch“ – als Leib, Seele und Geist – in der Anthroposophie kein der Welt gegenüberstehender Einzelgegenstand ist, sondern Individuation der göttlichen Welt, *Teilnehmer* an der Welt, von der es schon in der ersten Auflage der Philosophie der Freiheit heißt: „Die Welt ist Gott.“ Hierin ist die Anthroposophie Vorreiterin eines Paradigmenwechsels. Denn vorherrschend ist bis jetzt im akademisch geprägten Denken die Figur des extramundanen „Subjektes“. Es ermöglicht auch heute noch, als Gespenst der Vergangenheit, die Anwendung des Dingschemas auf den Menschen. Die Verkürzung von Menschen zu Punkten mit Farbeigenschaften in der Wikipedia-Grafik zu den „Entwicklungsstufen schulischer Integration“¹¹, die leider bedenkenlos in den Flyer „Waldorfpädagogik und Inklusion“¹² übernommen worden ist, ist nicht wegen ihrer Abstraktion schlimm, sondern wegen ihrer Suggestion von Räumlichkeit. Das Menschenbild, wonach der (selbstverständlich mit Vernunft, Sozialität und allem möglichen begabte) Mensch „ein bevorzugter Gegenstand, neben dem es andere gibt“ ist, beruht nach Niklas Luhmann auf dem „Kardinalfehler des Humanismus“, nämlich der Verquickung von Sozialdimension und Sachdimension.¹³

„Der Mensch“ ist kein Punkt, sondern Punkt und Kreis¹⁴, ist Welt und als Ich Teilnehmer und Individuation der Welt. Jahrzehnte vor fortschrittlichsten Denkern wie Luhmann hat

¹¹ Siehe den Wikipedia-Artikel über „Inklusion (Pädagogik)“.

¹² http://www.waldorfschule.info/upload/pdf/Blickpunkt_8.pdf

¹³ Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, Frankfurt 1987, S. 119.

¹⁴ Nach der berühmten Meditationsanweisung aus dem 10. Vortrag von Steiners „Heilpädagogischem Kurs“ (GA 317), mit der „man in der allereinfachsten Weise dasjenige, was von ungeheurem Schmutz und Sumpf und Torfmoor bedeckt ist, bildlich gesprochen, aus seiner Seele“ heraufholen könne.

Steiner die alteuropäischen Gespenster davongejagt. Ich habe in anderen Artikeln¹⁵ gezeigt, wie von der Philosophie der Freiheit an, insbesondere aber von deren Neuauflage und der Inauguration des Ichsinnes an (beides im selben Jahr wie der Engel-Vortrag: 1918), dieser Paradigmenwechsel – weg von der Verdinglichung des Menschen, hin zu Teilnahme durch Individuation von Welt – geleistet wird. Es hat keinen Sinn, diesen *echten* Paradigmenwechsel zu ignorieren und zu glauben, die „Wertschätzung von Heterogenität“ kennzeichne und leiste bereits einen solchen Epochenwechsel. Ein Paradigmenwechsel wird sinnvollerweise definiert als *Wechsel* von einem Unterscheidungsschema zu einem anderen, nicht aber als *Neubewertung innerhalb* einer beibehaltenen Unterscheidung. In der Aufwertung von „Heterogenität“ bleibt „der Mensch“ ein mit Eigenschaften behaftetes (und selbstverständlich beseeltes) *Ding*, so human und freundlich man das Heterogene auch anschaut.¹⁶

Natürlich ist das Ding- und Punktschema nicht überall schlimm. Das Rechtssystem kommt wohl nicht ohne ein „Subjekt“ aus: in Art. 12 BRK wird die Anerkennung als *Rechtssubjekt* nochmals explizit für Menschen mit Behinderungen eingefordert. Dies bedeutet im Rechtssystem *keine* Verdinglichung, wenn von diesem „Punkt“ nun die Rechte ausstrahlen, allen voran das Menschenrecht, freie Entscheidungen zu treffen. Aber wie sollte die genannte Wikipedia-Grafik dies darstellen? Punktförmig abstrahieren lassen sich nur die „Leiber“ der Menschen.

Anspruch auf Glück

Der „Engel“ dagegen differenziert bei seiner Arbeit nach Leib, Seele und Geist. „Für die Leiber“, und das heißt natürlich auch, für die leiblich von mir selbst getrennten „Menschen“, ist Brüderlichkeit angesagt. *Hier* wird der Andere als *Du* angesprochen. Jeder andere Mensch, den ich neben mir wahrnehme, soll glücklich sein, sonst habe ich keine Ruhe. Dieses viel tiefere *Interesse*, als es bisher möglich war, wird mit einem Ruck durch besagtes Zukunftsereignis impulsiert, in welchem das Geheimnis offenbart wird, „was der andere Mensch ist“: nämlich *Ich* selbst. Durch die Leiber sind wir getrennte „Individuen“. Aber: „Das Individuelle in mir ist nicht mein Organismus mit seinen Trieben und Gefühlen, sondern das ist die einige Ideenwelt, die in diesem Organismus aufleuchtet.“¹⁷ Diese Ideenwelt habe ich mit jedem Menschen gemeinsam, das bezeichnet Steiner hier mit „einig“. Und so stehen wir vor der – aus Sicht des alten Schemas – paradoxen Tatsache, dass wir gerade unser „Individuelles“ mit jedem anderen Menschen gemeinsam haben. Davon spricht nun sogleich das 2. Ideal.

Mein „Interesse“, das im Sinne des 1. Ideals das Glückliche des von mir getrennten *Du* anstrebt, will mir nun, immer aus dem selben geheimnisvollen „Ereignis“ quellend, im 2. Ideal die Begegnung mit dem andern *Ich* unerhört intensivieren: soweit intensivieren, dass sie sakramentalen Charakter hat und andere Religion überflüssig macht.

Die „Dreieinigkeit“ der Ideale erweist jetzt ihre Fruchtbarkeit für die Inklusionsfragen: Während es im 1. Ideal um die Freiheit des von mir getrennten Andern geht (z.B. zu ent-

¹⁵ Martin Cuno, Die Reise zum Mittelpunkt der Inklusion, Die Drei Nr. 7/2011 (http://www.diedrei.org/2011/Heft7_2011/09_Cuno-Inklusion.pdf); ders., „Inklusion“ anthroposophisch gedacht: vom Du zum Ich, Erziehungskunst Nr. 9/2011 (<http://www.erziehungskunst.de/artikel/zeichen-der-zeit/inklusion-anthroposophisch-gedacht-vom-du-zum-ich>).

¹⁶ Auch die „Dekategorisierung“ des Behinderungsbegriffes ändert hieran ja nichts. Die Definition der BRK (Präambel Buchstabe e sowie Art. 1), wonach „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“, ist im Sinne von Bewusstseinsbildung sinnvoll, verschiebt die Zuteilung von *Eigenschaften* auf „Menschen“ aber natürlich nur auf die „Beeinträchtigungen“.

¹⁷ Philosophie der Freiheit, 9. Kapitel, S. 130.

scheiden, ob er mit mir in Kontakt treten will oder auf eine inklusive Schule gehen will, bzw., wo diese Entscheidungsreife bei Kindern noch nicht gesehen wird, um sein *Wohl*), meint das 2. Ideal die *Begegnung*, in der wir eins sind. *Hier* finden wir also offensichtlich das Urbild des Inklusionsideals, denn in der gemeinten Begegnung zeigt sich nicht nur „das Recht auf Zugehörigkeit zur ‚all members of the human family‘ umfassenden Gemeinschaft“¹⁸, sondern diese Zugehörigkeit selber. Sie wird, wo die Reserviertheit des Subjektseins und der theistischen Gottesbeziehung aufgegeben wird, existentiell tragend. „Eine künftige östliche Religiosität wird die Idee und den Impuls einer All-menschlichen Solidarität im gleichen Sinne in Besitz nehmen, wie man in der verfallenden Vergangenheit rund um das Mittelmeer sich mit der Idee der Gotteskindschaft befasst hat.“¹⁹ „Menschenwürde“ enthält, wenn wir dem zustimmen, ab jetzt auch das Recht auf dieses Getragensein, nicht nur auf pseudo-inklusive, brüderlich-leiblich geduldetes Dabeisein.

Anspruch auf Getragensein

Mit der Überwindung des Dingschemas entkrampft sich nun die Suche danach, wie die universelle Zugehörigkeit zur Menschheitsfamilie „umzusetzen“ ist. Die entsprechenden Kapriolen und Schleichwege werden überflüssig. Das Problem war ja: die Zugehörigkeit eines Individuums zu allen anderen 8 Milliarden Menschen-Individuen lässt sich räumlich oder kommunikativ nicht umsetzen. Als Schleichweg bot sich wiederum besonders der Schulbereich an. Im Sinne der allgemeinen Schulpflicht bildet die Kinderschar eines Einzugsbereiches eine zufällige, repräsentative Durchschnittsauswahl der Menschheitsfamilie. Also kann es hier, aus Sicht der Dogmatiker der ausschließlichen „Einen Schule für Alle“, keinen Widerspruch gegen die Inklusionspflicht geben. Da nun die Praxis mittlerweile gezeigt hat, dass einige Kinder Probleme mit diesem Einbezogenwerden haben, schließt sich eine besondere Kapriole an: man reklamiert ein „Recht auf Rückzug“ an „besondere Orte“ innerhalb der inklusiven Schule, als Abpufferung von Härtefällen. Zwischen Inklusion und Rückzug (die man aber nicht selbstgewählte *Exklusion* nennen will, denn ein Recht auf Exklusion gebe es nicht) darf das Kind nun pendeln, wenn es das braucht. Es gibt in dieser Argumentation nur „die“ Gemeinschaft, denn wenn keiner ausgeschlossen wird, repräsentiert jede lokale Gemeinschaft in ihrer Zufallsauswahl die Menschheitsfamilie. Dass man privat für sich durchaus *verschiedene* Gemeinschaften *sucht* und *wählt* (und dass die Gründung von freien Schulen wie Waldorfschulen auf dieser freien Wahl und Suche beruht), blendet man ebenso aus wie die diesbezüglichen Formulierungen der BRK: Die in Art. 3 genannten „Grundsätze“ der „Freiheit eigene Entscheidungen zu treffen“ einerseits und der „vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ andererseits werden in Art. 19 über die „Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“ zusammen konkretisiert im Recht, „mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben“ und in der gleichberechtigten Möglichkeit, „zu entscheiden, wo und mit wem sie leben“. – Kurios auch die verbreiteten Vorschläge und Tendenzen, durch allerlei Vernetzung zwischen Förder- und Regelschulen, im Waldorfbereich etwa durch gemeinsame Trägerschaft, eine Nähe und damit eine inklusive, repräsentative Gemeinschaft zu suggerieren. Hier kann man radikalen Inklusionsaktivisten nur herzlich zustimmen, die in diesem inflationären Wortgebrauch die Sache beschädigt sehen.

Diese Verkrampfungen werden überflüssig, wo eingesehen wird, dass die Zugehörigkeit zur ganzen Menschheit nicht auf große Zahl und repräsentative Auswahl angewiesen ist,

¹⁸ So definiert Reinald Eichholz in einem internen Diskussionspapier „Inklusion“. Das englische Zitat entstammt der Präambel der BRK.

¹⁹ Karl Ballmer, Synchronizität – Gleichzeitigkeit, Akausalität und „Schöpfung aus dem Nichts“ bei C.G. Jung und Rudolf Steiner, Siegen 2. Aufl. 2010, S. 16.

sondern sich, siehe 2. Ideal, in der „Begegnung jedes Menschen mit jedem Menschen von vornherein“ realisiert.

Man hätte das auch schon in Matthäus 18, 20 lesen können: „Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen.“ Und manch einen Förder-schulgegner möchte man, unter dem Gesichtspunkt der „Diskriminierung in Gedanken“, mit der Frage konfrontieren: Wie stellst du dir eigentlich die Klassengemeinschaft einer Förderschule vor?

Anspruch auf Bildung

Das 3. Ideal rundet die Betrachtung ab. In jeder sozialen Konstellation gibt es neben der persönlichsten Befindlichkeit jedes einzelnen (1. Ideal) und dem Begegnungsgeschehen selbst (2. Ideal) noch die Beziehung zum Rest der Welt, zur Sachumwelt (3. Ideal). Mit dem „Erleben im Geistigen“ ist nichts abgelegenes Esoterisches gemeint, sondern, im Sinne der „unwiderleglichen Einsicht in die geistige Natur der Welt“, das *Verstehen* der Welt, das Sich-zu-eigen-Machen der Welt, wie es seit der „Philosophie der Freiheit“ das Erkenntnis- und Wissenschaftsideal von Anthroposophie und Waldorfpädagogik ist. Mit diesem Ideal schuf Steiner ja nichts weiter als die unendlich fruchtbare Realisierung des Bildungsideals des Deutschen Idealismus, das seit dessen Ära die gesellschaftliche Bildungsdiskussion mitbewegt. So ist es kein Wunder, dass auch die BRK im Artikel 24, mit erneutem Verweis auf die Menschenwürde, den menschenrechtlichen Anspruch auf eine *Bildung* erhebt, die die volle Entfaltung des Bewusstseins der Würde, des Selbstwertgefühls, der Persönlichkeit, der Begabungen, der Kreativität etc. umfasst.

Insofern trifft es zu, dass unserem gesamten Bildungssystem durch das Auftreten der BRK auf den Puls gefühlt wird: Aneignung von Welt?, oder doch nur Aneignung von *Wissen über* die Welt?, wie weit haben wir es gebracht?

Wenn das Subjekt-(Objekt-)Schema als Gespenst der Vergangenheit auch in der Bildung überwunden wird²⁰, wird Bildung zu einem genuin sozialen Prozess. Das Umweltverhältnis des Einzelnen ist in der Anthroposophie getragen von der Gewissheit um die „einige Ideenwelt“, die mein „Individuelles“ ausmacht und gleichzeitig, da ich dieselbe Ideenwelt mit jedem Nebenmenschen gemeinsam habe, jedes Miteinander in diese Welt, jedes Lernen in einen sozialen Kontext stellt. *Woher* aber stammt die Gewissheit um die einige Ideenwelt? Die Antwort ist unendlich wichtig: nicht aus philosophischem oder sonstigem Nachdenken, sondern sie ist „Ergebnis der Welterfahrung“, kann nur durch „individuelle Beobachtung“ erreicht werden, ohne welche Individualität schlechthin nicht möglich wäre.²¹ Der Weg zur Bildung ist für alle Beteiligten ein Weg der Praxis, der (Erziehungs-) Kunst. Noch vor Waldorfschule und Heilpädagogischem Kurs äußerte sich Steiner brieflich auf die Frage, was die Anthroposophie zur „Krüppelfürsorge“ beitragen könne: „Man kann kaum einem Menschen seelisch etwas sein, in dessen Innenlage man sich nicht versetzen kann. Doch hilft bei diesem Sich-Versetzen keine Reflexion, sondern das wie selbstverständliche Sich-Finden im andern Menschen. Gerade dies, glaube ich, ist das Unterscheidende der ‚anthroposophischen Weltanschauung‘, wie ich sie meine, von andern, dass sie zwar ein Gedankengebäude ist, aber ein solches, das durch seine Art sofort den Gedanken überwindet, wenn es gilt, sich dem Leben gegenüberzustellen. Der *lebendige*

²⁰ Man könnte sagen, auch hier geht es um „Überwindung des Theismus“, nämlich des Materialismus einer „objektiven“ Welt der „Dinge an sich“. „Der Materialismus in der Naturwissenschaft ist erst eine Folge des Materialismus in der Religion; es gäbe ihn nicht, wenn nicht das religiöse Leben vom Materialismus durchsetzt wäre.“ (Steiner, GA 99, gegen Ende des Vortrags vom 30. Mai 1907.)

²¹ Zu diesen Gedankengängen sei nochmals auf das 9. Kapitel der Philosophie der Freiheit verwiesen; siehe auch meine o.g. früheren Beiträge.

Gedanke ist nicht wie der tote; jener individualisiert sich in der Empfindung, im Erlebnis, während der tote Gedanke sich dem Erlebnis gegenüber aufdringlich verhält.²²

Wodurch sollen nach dem 3. Ideal die Menschen „über den Abgrund hinweg“ zur Welt kommen? Durch das „Denken“. Sollten sich die Ideale des Engels auch auf Kinder und auch auf behinderte Kinder beziehen, woran ich nicht zweifle, dann wird mit diesem Denken nicht das Alltagsdenken gemeint sein, und schon gar nicht das der Kinder selber. Wir erinnern uns wiederum an das „Pädagogische Gesetz“, wonach jeweils das nächsthöhere Wesensglied, „wo es auch immer herkommt“, auf die Entwicklung des darunter liegenden wirkt. Eine gelungene Tierkunde-Epoche beispielsweise zum berühmten Thema „Tintenfisch, Maus und Mensch“: wer „denkt“ hier? Die Kinder? Der Lehrer? Rudolf Steiner?

Ich deute dies deswegen an, um freilassend die Frage zu stellen: Berücksichtigen wir bei dem Durchdenken der Inklusions-Fragestellungen genügend den Wert, den die Waldorfpädagogik dem persönlichen Verhältnis zwischen – „Menschenkunde verdauendem“²³ – Erzieher und Kind beimisst? Nicht umsonst, meine ich, halten wir in der Waldorfpädagogik – vielleicht in den heilpädagogischen Schulen mehr als anderswo – die Fahne des lehrerzentrierten Unterrichts hoch, der um uns herum als verstaubt gilt und im Zuge von Qualitätsverfahren unter eine Quote von x Prozent gedrückt werden soll. Von „Anpassung der Schule an die Schüler, nicht umgekehrt“ wird in der Inklusionsdebatte viel gesprochen. Diese Anpassung kann, wenn *wir als Waldorfpädagogen* sie ernst nehmen, nicht nur Äußerlichkeiten und abstrakte, evt. durch Computer zu realisierende „Lernangebote“ betreffen, erst recht nicht ein reines Austarieren der „Leistungsanforderungen“. Sie muss vor allem den pädagogischen Kern, die Ansprache des räumlich gegenwärtigen Lehrers an das räumlich gegenwärtige Kind und seine Klassenkameraden ins Auge fassen. Dies führt zur Notwendigkeit, die Gestaltung von Schule im Hinblick auf die „Heterogenität“ der Schüler aufmerksam zu bedenken. Das Paradox, dass eine inklusive Schule die Exklusion möglicherweise nur in sich hereinverlagert (differenzierende Gruppenbildung), ist nicht kurzerhand aus der Welt zu schaffen und kann z.B. im Ausland gut beobachtet werden. Auf der anderen Seite ist die Preisgabe des Bildungsanspruches (der inklusiv beschulte Junge mit Down-Syndrom beteiligt sich am Wett-Kopfrechnen der Klasse durch reine Nachahmung, er genießt die sportliche Stimmung und den Applaus) keine befriedigende Lösung.

Drei ist besser als eins

Meine Intention in diesem Beitrag war, der auf erheblichen Strecken verengenden, selektiven Interpretation der BRK in der Inklusionsdebatte entgegenzuwirken. Ich scheue mich nicht, diese Engführung ideologischen Missbrauch zu nennen, wenn überdeutlich neben dem Teilhaberecht ein anderes Element von „unteilbarem“ Menschenrecht und Menschenwürde, die freie Entscheidungsfähigkeit im Zusammenhang mit dem selbstgewählten persönlichen Glück, skrupellos ausgeblendet wird und somit das Recht zur Pflicht pervertiert wird. Aber auch die Beachtung des dritten hier in der BRK aufgefundenen Elementes, eben gerade des Bildungsanspruches, sollte auf Seiten der Waldorfbewegung zu einem freieren, differenzierenderen, praxisnäheren Umgang mit den Fragen „der Inklusion“ führen.

Die drei Ideale des „Engels“ sehe ich, wie angedeutet, bereits im zentralen 9. Kapitel der „Philosophie der Freiheit“ veranlagt. Die Gefahr der Veräußerlichung dieser Ideale, die Gefahr von Patentrezepten hat Steiner offenbar gesehen, wenn er im Anschluss an die zentrale Passage dieses Kapitels für die Neuauflage 1918 die Bemerkung einschiebt: „Damit ist nicht auf die Notwendigkeiten gedeutet, die für diese oder jene äußeren Einrichtungen be-

²² Brief an Willy Schlüter vom 12. Juli 1915 (GA 39).

²³ Rudolf Steiner, Meditativ erarbeitete Menschenkunde (GA 302a), Ende des 3. Vortrages.

stehen, sondern auf die *Gesinnung*, auf die *Seelenverfassung*, durch die der Mensch in seinem Sich-Erleben unter von ihm geschätzten Mitmenschen der menschlichen Würde am meisten gerecht wird.“

Menschliche Würde! Ist das 9. Kapitel der „Philosophie der Freiheit“ selbst ein Menschenrechtsdokument? Natürlich nicht, und es besteht trotz der hier aufgezeigten inhaltlichen Kongruenzen kein Anlass, die BRK mit der Anthroposophie zu verwechseln. Ein Rechtsdokument legitimiert sich heute durch seinen demokratischen Ursprung. Apropos: Das moderne Rechtsverständnis begrenzt sich hinsichtlich dieses demokratischen Verfahrens selbst, indem eine Mehrheit nicht in Fragen zu entscheiden hat, die dem Individuum obliegen: dies eben heißt ja Menschenrecht. Es wird oft darauf hingewiesen, dass die BRK durch intensive Beteiligung von Verbänden von Menschen mit Behinderungen gestaltet worden ist. Trotzdem und gerade deswegen wäre die BRK ein menschenrechtlich schlechter Witz, wenn sie dem Individuum die „Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen“, abnehmen wollte.

Die Philosophie der Freiheit hingegen ist kein Produkt demokratischen Rechtslebens, sondern des Geisteslebens, autonome Kulturtat eines Einzelnen. Wenn sie das Rechtsleben betrachtet, wie es in den interessanten abschließenden Betrachtungen des 9. Kapitels der Fall ist, so hält sie die Distanz zwischen sich selbst und dem Rechtsleben bewusst aufrecht, auch wo es, wie im obigen Zitat, um Menschenwürde geht. Der Kurzschluss zwischen Rechts- und Geistesleben zeigt sich traditionell in metaphysischen Begründungsversuchen von Rechten. Die Menschenwürde wird sozusagen in den Himmel gehängt. Anthroposophie ist diametral von Metaphysik entfernt. Um dies zu kennzeichnen, mussten in dem oben zitierten Zusatz von 1918 zwei Dinge betont werden: dass der der Menschenwürde gerecht werdende in diesem Prozess *Sich* erlebt, und dass kein Rechtssystem und keine Rechtsproklamation dem Menschen die Lern-Aufgabe und Erfahrung abnehmen kann, zunächst einmal seine Mitmenschen zu „schätzen“.

Hier zeigt sich der Gewinn, den eine aufmerksame Trennung von Rechtsleben und Geistesleben *auch auf dem Gebiet der Menschenrechte* liefern kann. Der Versuch, Menschenrechte als besondere Rechtsmaterie ins Metaphysische hochzustilisieren, ist überflüssig geworden und wohl bereits ein Indiz für „Ideologie“; das Bekenntnis – innerhalb des Rechtssystems – zu ihrer „Unantastbarkeit“ reicht vollauf. Für das Geistesleben einer „modernen Weltanschauung“ Anthroposophie würde die metaphysische Hypostasierung der Menschenwürde sogar der Menschenwürde selbst widersprechen, sich also ad absurdum führen. So jedenfalls können wir das 2. Ideal des Engels oder den zitierten Zusatz zur Neuauflage verstehen: Menschenwürde wäre, dass ich dem Andern rückhaltlos, ohne Rückversicherung bei einem Religiösen, begegne.

Die drei Ideale des „Engels“ finden wir als menschenrechtliche Elemente in der BRK wieder. Auch hier treten sie nicht rein additiv nebeneinander auf, denn ein modernes Verständnis von Menschenrechten weiß sich dem bereits genannten Prinzip der *Unteilbarkeit* verpflichtet. Die Elemente sind offensichtlich, über den demokratischen Entstehungsprozess, dem Leben abgelesen. Die inhaltliche Fülle des inneren Zusammenhangs kann eher das „Geistesleben“ beisteuern. Dass ein modernes Menschenrechtsdokument und eine „moderne Weltanschauung“ miteinander im Einklang stehen, kann nicht überraschen. Der universalistische Charakter von Anthroposophie und Waldorfpädagogik harmoniert aber nicht mit der befangenen Heraushebung eines einzigen Elementes, sondern mit der „unteilbaren“ Gesamtheit dieses sehr vernünftigen Dokumentes.

Martin Cuno, Siegen, 25.03.2012 / leicht überarbeitet 16.03.2015