

Ein Waldorf-Musik-„Lehrplan“, der keiner ist

Der Sinn und Zweck des Waldorf-Musikunterrichtes kann wohl kaum lapidarer als mit folgenden Worten ausgesprochen werden: „...so dass ich eigentlich immer außerordentlich berührt war von dem Worte Shakespeares: **Der Mann, der nicht Musik hat in sich selbst, taugt zu Verrat, Mord und Tücke! Traut keinem solchen.** (...) Die Musik ist das Abwehrmittel für die aus dem Inneren des Menschen heraufsteigenden luziferischen Kräfte: Verrat, Mord, Tücke. **Wir haben alle Verrat, Mord und Tücke in uns, und die Welt hat nicht umsonst neben dem, dass es dem Menschen Freude macht, das musikalisch-sprachliche Element in sich. Sie hat es, um den Menschen zum Menschen zu machen.**“ (Rudolf Steiner: „Meditativ erarbeitete Menschenkunde“, GA 302a, S. 33)

Grundsätzliches zur Waldorfpädagogik

Tatsächlich ist angesichts der weltweiten Explosion der Gewalt wohl nichts dringlicher als die ebenso weltweite Installation einer absolut *menschenwürdigen Erziehung*; die einzig mögliche Antwort auf die Herausforderung der Kinder und Jugendlichen – und damit die Überlebensfrage unseres Planeten – kann nicht nur angesichts des Versagens von Politik und Wirtschaft, sondern ganz prinzipiell allein in der *Pädagogik* liegen: „Wenn wir wahren Frieden in der Welt erlangen wollen, müssen wir bei den Kindern anfangen“ (Mahatma Gandhi).

Anthroposophie war in ihren oft beschriebenen drei Phasen: „als Wissenschaft“, „als Kunst“ und „als Lebenspraxis“ angetreten, sämtliche Lebensbereiche zu verjüngen, zu befruchten, zu heilen. Daraus sind u.a. soziale Dreigliederung, biologisch-dynamische Landwirtschaft, heilpädagogische Heime, anthroposophische Medizin, eine goetheanistische Wissenschaft, die Eurythmie, eine Erneuerung aller Künste und etliches mehr entstanden. Diese Lebens-Erneuerung riesigen Umfangs ist aber auf einen Punkt hin zentriert: auf die aus der Dreigliederung hervorgegangene *Waldorfpädagogik* als „Speerspitze der Anthroposophie“. In dieser hat Rudolf Steiner alles zusammengefasst, was aus Anthroposophie bis dahin bereits praktisch erarbeitet war und alles, was nach Begründung der Waldorfschule noch aus der Anthroposophie geboren wurde – all das hat sich sofort als unentbehrlicher Bestandteil der Waldorfpädagogik eingliedert. Auch alle *anthroposophischen Musik-Impulse* sind – bislang leider noch ziemlich holpernd – in die Waldorfpädagogik eingeflossen.

In früheren Zeiten konnten noch vorhandene Erziehungs-Instinkte den Kindern und Jugendlichen zumindest teilweise durchaus geben, was sie brauchten. Heute sind diese Instinkte weitgehend verloren und passen auch nicht mehr in die moderne Zeit. Gerade die Erziehung muss heutzutage aus dem *Bewusstsein*, aus der *Erkenntnis* heraus erfolgen. „Den Handelnden und den Erkennenden unterschied man, und leer ausgegangen ist dabei nur der, auf den es vor allen Dingen ankommt: der **aus Erkenntnis Handelnde.**“ (Rudolf Steiner: „Die Philosophie der Freiheit“, GA 4, 1. Kapitel) Oder: „Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der **Erkenntnis** des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein.“ (Rudolf Steiner: „Freie Schule und Dreigliederung“ in „Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921“, GA 24, S. 37)

Nun wird eine Erziehung aus Erkenntnis – mithilfe der Psychologie – ja auch allerorten versucht. Das ist aber ein Versuch mit unzulänglichen Mitteln: eine Pädagogik, die *das übersinnliche Wesen des modernen Menschen* nicht versteht und berücksichtigt, kann keine Antwort finden auf die in Gewaltexzesse führenden Zivilisationsschädigungen, weil sie *die Kinder gar nicht kennt*, die vor ihr sitzen.

Flächendeckend wird an unseren Schulen eine auf reine *Wissensvermittlung* ausgerichtete ausschließlich materialistische Pädagogik betrieben, die trotz oder gerade wegen aller psychologischer Raffinesse das Schlimmste ist, was man den Kindern antun kann. In Amerika, wo viele Schulen „unregierbar“ geworden sind, ist dies am offensichtlichsten, aber auch in Europa bahnen sich immer mehr amerikanische Verhältnisse an, am weitesten vorangeschritten an den Hauptschulen. Wer aber nicht *Wissensvermitt-*

lung, sondern *menschenwürdige Erziehung* erreichen will, muss die Bedingungen kennen, unter denen Lernen überhaupt möglich ist: die Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Kindes und Jugendlichen.

Dreh- und Angelpunkt der Waldorfpädagogik sind das *übersinnliche* Wesen des Kindes, seine Herkunft aus der geistigen Welt und aus früheren Inkarnationen sowie die *spirituellen Gesetzmäßigkeiten* seiner Entwicklung – dadurch unterscheidet sie sich von sämtlichen anderen pädagogischen Ansätzen. Ihre Quellen liegen in einer von Rudolf Steiner übersinnlich erfassten und (geistes-)wissenschaftlich durchgearbeiteten, mittlerweile von vielen Pädagogen mit zunehmender Erfahrung auf dieser Grundlage auch weiterentwickelten *Menschenkunde*. In seiner „Allgemeinen Menschenkunde“ (GA 293) stellte Steiner die Forderung auf, ein Pädagoge müsse „Anthroposoph sein“ und gar *hellsichtige Fähigkeiten* entwickeln, um überhaupt Pädagoge sein zu können – genau das, was heute als „prinzipiell unwissenschaftlich“ gebrandmarkt wird; man ist hier sofort mit Begriffen wie „Heilslehre“, „Sekte“ usw. bei der Hand – die Vorstellung einer übersinnlichen Welt ist nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für viele Durchschnittsbürger völlig inakzeptabel. Von öffentlicher Seite aus wird die Forderung an die Waldorfschulen immer lauter, sich doch bitteschön *am neuesten Stand der Erziehungswissenschaften zu orientieren*. Alles Übersinnliche hat gefälligst Privatangelegenheit zu bleiben und ist aus der Pädagogik feinsäuberlich herauszuhalten – gar *hellsichtige* Lehrer werden als geradezu gemeingefährlich angesehen.

Gerade daraus, dass sich eben für einen Außenstehenden alle menschenkundlichen Begründungen Rudolf Steiners für seine Methodik und Didaktik („Ätherleib“, „Astralleib“, „Reinkarnation“, „es gibt keine motorischen Nerven“ usw.) so abstrus, so absurd anhören – „unwissenschaftlich“ ist schon gar kein Ausdruck mehr –, ergibt sich, dass man Waldorfpädagogik nicht betreiben kann, ohne „Anthroposoph“ zu sein.

Denn die Kinder fragen nicht danach, ob der Erzieher sie nach „anerkannten wissenschaftlichen Grundsätzen“ unterrichtet, sie *leiden* einfach darunter. Allein die schiere *Möglichkeit*, dass sie vielleicht Wesen sind, die aus früheren Inkarnationen kommen und nach *spirituellen*, nicht materiellen Gesetzmäßigkeiten sich entwickeln, sollte vielleicht eine Not-Wendigkeit darstellen, sich um solche Gesetzmäßigkeiten bzw. um ihr übersinnliches Wesen zu kümmern. Es geht doch in der Pädagogik nicht um Theorien oder Glaubenslehren – so oder so –, sondern einzig und allein um die *Kinder!* Wer Anthroposophie und Waldorfpädagogik, den „Blödsinn des Übersinnlichen“ beiseiteschiebt und darüber zur Tagesordnung übergeht, der möge sich bitte eingestehen, dass ihm *seine materialistische Ideologie wichtiger ist* als seine *Kinder*, denn das Wesen und Leben des Kindes richtet sich nun einmal nicht nach den in der Wissenschaft vorgeschriebenen Lehren. – Dass die materialistischen Dogmen durch *nichts* beweisbar sind und aller Logik widersprechen, kommt noch hinzu.

Friedrich Schiller prägte den gewaltigen Satz: „*Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt!*“ – die heutigen Kinder haben aufgrund des Staatsschulwesens, der völlig intellektuellen Erziehung und vor allem durch den *massiven Angriff der Medien* das Spielen bereits *vollständig verlernt* und sind um ihr Menschsein gebracht – *das* macht sie zu Amokläufern. Es sind die Kinder, welche in Wirklichkeit durch den immer heftiger werdenden weltweiten *Amoklauf der Jugend* die Erwachsenen vor sich hertreiben; sie sind es, die darum kämpfen, „die total kinderfeindliche und greisenhafte Zivilisation so grundstürzend im Sinne der Kindheit umzukrempeln“, dass buchstäblich kein Stein auf dem anderen bleibt. Es sind aber auch die Kinder, die dafür verantwortlich sind, dass es überhaupt Waldorfschulen und Waldorfkindergärten gibt, die bereits vom Vorgeburtlichen aus die Weichen so stellen, dass für sie solche „pädagogischen Provinzen“ im Sinne Goethes entstehen. – Die fatale „Lebensrealität“ grundstürzend im Sinne der Kindheit umzukrempeln: *das* war Rudolf Steiners Anliegen mit der Waldorfpädagogik als „Speerspitze der Anthroposophie“.

Nur: Waldorfpädagogik funktioniert nicht mit dem *Kopf*, dazu braucht es ein hochgradiges „spirituelles Können“; nicht umsonst hat Rudolf Steiner eine „Erziehungs-Kunst“, keine „Erziehungs-Theorie“ in die Welt gestellt – eine Kunst, die sich allerdings aus exakter (übersinnlicher) *Erkenntnis* speist.

Das Kamel durchs Nadelöhr

Was – wichtiger als alles Inhaltliche – als Allerelementarstes von jedem Pädagogen und Elternteil gefordert ist, ist, wie Rudolf Steiner es ausdrückte, eine *gnadenlose eigene Gewissens-Erforschung*, eine permanente harte Selbsterziehung oder Arbeit an sich selbst, um die eigene Gewordenheit aufzubrechen und das unfassbar Andersartige, das uns in jedem Kind entgegenkommt, in seiner Einzigartigkeit achten und lieben zu lernen:

„Und wir müssen uns klar sein darüber, dass dasjenige, was da an uns heranerzogen ist, jetzt in unserer Zeit wirklich sich erfassen muss, dass sich das gründlich selber in die Hand nehmen muss. Und das kann nur durch eine über das Individuelle hinausgehende, zeitgemäße Gewissenserforschung geschehen. Ohne diese zeitgemäße Gewissenserforschung können wir nicht über dasjenige hinauswachsen, was uns die Zeit geben kann. Und wir müssen hinauswachsen über dasjenige, was uns die Zeit geben kann. **Wir dürfen nicht Hampelmänner der Zeitrichtung sein**, die sich am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat. Wir müssen vor allen Dingen durch ein Geständnis dessen, was wir aus der Zeitbildung heraus sein können, durch eine universelle Gewissenserforschung uns in richtiger Erkenntnis auf unseren Platz hinstellen. (...) Im Grunde genommen wollte es die Menschheit immer vor sich selber verhüllen, dass sie eine große Gewissenserforschung notwendig hat, etwas, was **gründlich aufwühlen sollte alles Innerliche** mit der Frage: **Wie stehen wir denn heute eigentlich als Ältere da vor der Jugend?**“ (Rudolf Steiner: „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung“ GA 302, S.95f)

Um keinen Preis darf der Lehrer oder Erzieher seinen „inneren Schweinehund“ (Doppelgänger), seine „Betonköpfigkeit“, seine *Angst* auf die Kleinen loslassen, sondern muss schauen, was *diese* brauchen und nicht formulieren können – *völlig egal*, was er meint, das die Kinder „lernen müssen“. Statt ihnen etwas einzutrichtern, muss er lernen, mit den Kindern zu *spielen*; unsere heutige Leistungsdruck-Pädagogik ist Ausdruck einer riesigen *Angst* der Erwachsenen, die aber den Kindern *das Rückgrat bricht*. Diese Angst zu überwinden, darum geht es heute; niemand muss so intensiv und hart an sich arbeiten wie der Pädagoge; wer das nicht kann, hat in der Pädagogik nichts verloren. Für ihn ist Selbsterkenntnis und Selbsterziehung eine schiere Überlebensnotwendigkeit; wer dazu nicht fähig ist, wird von der gnadenlosen „Weltmacht Kind“ (wie *Janusz Korcak* gesagt haben soll) an den Rand gebracht – nicht umsonst ist das „Burn-out-Syndrom“ bei Lehrern am schlimmsten ausgeprägt.

Was in der Pädagogik gar nichts nützt, sind *Begabungen*. Steiner machte darauf aufmerksam, dass der Begabte keinerlei Verständnis dafür hat, dass ein Kind irgendeinen Stoff nicht so schnell kapiert wie er selber. Erst wer sich einen Stoff selber mühsam erarbeiten muss, hat das richtige Einfühlungsvermögen, wie man ihn Kindern beibringen kann. Hochbegabte Lehrer scheitern oft als Pädagogen.

Das Gleiche gilt viel mehr noch für die „pädagogische Begabung“ selbst. Es gibt das Phänomen „geborener Lehrer“, auf welche die Kinder „fliegen“ – und nach wenigen Jahren oder gar Monaten sind sie bei ihnen völlig untendurch und ausgebrannt; ich habe als Schüler (an der Staatsschule) einen ganz heftigen Fall dieser Art erlebt. Rudolf Steiner wollte für die Waldorfschulen „unbegabte“ Lehrer, die sich mühsam durchbeißen müssen, keine Überheblichkeit und keinen Machtkitzel entwickeln, den Kindern gegenüber *menschlich* bleiben. Erst die Fähigkeiten, welche sie sich auf diese Weise erringen, sind wirklich ihre eigenen. Was ich als Begabung mitbringe, muss durchs „Nadelöhr des Bewusstseins“ hindurch noch einmal ganz neu und mühsam durch *Üben* errungen werden, dann allerdings wird es eine bleibende Fähigkeit neuer Art. Zwar gilt dies im Grunde für jeden Zeitgenossen: nirgends aber so unerbittlich wie für den Pädagogen.

Rudolf Steiner macht darauf aufmerksam, dass Kinder dem Lehrer pädagogische Unfähigkeiten und Fehler durchaus *verzeihen*: solange er sie *sich selber rückhaltlos eingesteht* und intensiv an ihrer Überwindung arbeitet. Das *Bemühen* wird von den Kindern wahrgenommen und akzeptiert, mehr noch als das Ergebnis. Wehe, wer sich seine Unfähigkeiten nicht selber eingesteht und sie zu überspielen sucht – bei ihm kennt die „Weltmacht Kind“ keine Gnade!

In der Pädagogik geht einfach nichts mehr von selbst bzw. wenn, dann nur in die Katastrophe. Keine der alten Kräfte trägt mehr: Schulwissenschaft, Traditionen, Konventionen, Begabungen und Instinkte, auf die man sich früher verlassen konnte: all das bricht weg bzw. ist längst weggebrochen.

Bitte alles vergessen!

Es gibt einen gewaltigen Ausspruch *Max Stirners*, auf welchen Rudolf Steiner immer wieder hinwies: „*Das Wissen muss sterben, um als Wille wieder aufzuerstehen und als Freie Person sich täglich neu zu schaffen.*“ (Stirner: „Das unwahre Prinzip in unserer Erziehung“, 1842). Gerade „Anthroposophisches Wissen“ stirbt fortwährend, tausendmal schneller und gründlicher als alles andere; lässt sich intellektuell *nicht* festhalten, und wo dies krampfhaft doch versucht wird (leider in unglaublichem Umfang), kommt es zu all den intellektuellen „anthroposophischen Theorien“, welche das so unangenehm *Sektenhafte* im anthroposophischen Erscheinungsbild ausmachen – Theoretiker aber darf man nicht auf Kinder loslassen.

Tatsächlich kommt der Waldorflehrer nicht umhin, immer wieder und wieder die verschiedenen pädagogischen, menschenkundlichen und „allgemein-anthroposophischen“ Angaben Rudolf Steiners *im Originaltext* (Sekundärliteratur kann dies nicht im Entferntesten ersetzen) durchaus zu studieren mit heißem Bemühen, *so intensiv wie nur irgend möglich* – gerade nicht, um sie dann „anzuwenden“, sondern um sie so gründlich wie möglich zu *vergessen*, heruntersinken zu lassen, oft darüber zu schlafen und die konkrete Unterrichtsgestaltung rein „intuitiv“ den Kindern „von den Augen abzulesen“, denn diese spiegeln einem zwar non-verbal, dennoch haargenau, was sie gerade brauchen; wer in diesem Buch nicht zu lesen lernt, ist als Pädagoge verloren. (Ich sage damit nichts gegen Waldorf-Unterrichtskompendien, schriftliche oder mündliche Erfahrungsberichte usw.; selbstverständlich können diese sehr hilfreich sein, wenn man sie als *Anregung*, nicht als *Anweisung* nimmt – man kann nicht jedesmal das Rad neu erfinden. Sie können jedoch nie das direkte Wort Rudolf Steiners ersetzen, denn nur dieses ist in unvergleichlicher Weise als *Inspirationsquelle* bzw. *Intuitionsquelle* wirksam; darauf beruht überhaupt die ganze Waldorfpädagogik – bitte ausprobieren!)

(Ich habe auch durchaus nicht wenige Anhänger einer „intuitiven Pädagogik“ erlebt, die der Auffassung waren, jegliche Unterrichts-Vorbereitung sei ohnehin vom Übel und führe nur zu verkrampftem Unterricht: „ich bereite mich im Leben vor, nicht in der Theorie“. Die Kinder merken jedoch unbewusst sofort, wenn ein Lehrer unvorbereitet vor ihnen steht und quittieren es entsprechend. Die Erfahrung zeigt, dass ich desto besser mein gesamtes Unterrichts-Konzept in der konkreten Situation vollständig umstoßen und ganz aus dem Moment heraus unterrichten kann, desto besser ich vorbereitet bin. Aus dem *Ringens mit den Original-Aussagen Rudolf Steiners* steigen mir quälende, existentielle Fragen auf, die mir überhaupt erst die Augen für die Kinder öffnen; ich kann mich, unvorbereitet, gar nicht wirklich mit den Kindern verbinden. Dies mag ja nun für den Außenstehenden reichlich seltsam erscheinen – aus der Praxis heraus wird es mir jeder erfahrene Waldorfpädagoge sofort bestätigen; wirkliche Pädagogik ist gar nicht anders möglich.)

Auf die von Steiner aus übersinnlicher Schau geholten Lehrplan- und methodisch-didaktischen Angaben – z.B. auf die Zusammenhänge der verschiedenen *Wesensglieder* und was dies für ganz konkrete Auswirkungen in der Praxis hat – würde man, das zeigt die Erfahrung, aus eigenem Nachdenken nicht im Entferntesten kommen, dazu sind sie in extremer Weise viel zu *fremdartig*. Man merkt aber sehr schnell, dass es *Überlebens-Hilfen für Schüler und Lehrer* sind.

Ein Waldorf-Musik-„Lehrplan“

Aus alledem folgt, dass es keinen Waldorf-Lehrplan gibt, auch wenn dies leider immer wieder behauptet wird; es gibt nur eine *anthroposophische Menschenkunde*, anhand derer sich jeder Waldorflehrer seinen Lehrplan aus den konkreten Gegebenheiten heraus selbst konzipieren muss. Alles, was Rudolf Steiner allgemein-menschenkundlich wie auch konkret methodisch-didaktisch gegeben hat, ist *Anregung*, nicht *Anweisung*, eine Hilfestellung, um das Wesen der

Kinder, die vor einem sitzen, überhaupt verstehen zu können und daheraus einen *Instinkt* zu entwickeln, ihnen das, was sie brauchen (vor allem: *wie* sie es brauchen), „von den Augen abzulesen“.

Waldorfpädagogik ist aus der Praxis entstanden, im Wesentlichen aus den Fragen, welche die ersten Waldorflehrer verbal oder nonverbal an Rudolf Steiner stellten. Sie war von daher notgedrungen etwas Unfertiges, Keimhaftes und muss von jedem Waldorflehrer nach Maßgabe seiner Fähigkeiten, Erfahrungen und Einsichten weiterentwickelt werden – so sind viele „Waldorf-Traditionen“ entstanden, die nicht direkt auf Rudolf Steiner zurückgehen, sondern auf die Praxis erfahrener Waldorfpädagogen – diese Traditionen sind aber nicht unumstößlich, sondern in stetem Wandel begriffen.

Gerade im Bereich der Musik ist das, was Rudolf Steiner direkt gegeben hat, sehr fragmentarisch und zudem sehr speziell einerseits auf den damaligen Musiklehrer *Paul Baumann* und andererseits auf die damalige Situation zugeschnitten – es gab noch nicht das Phänomen, dass sich die Schüler rund um die Uhr zudröhnten oder sich ihre ganze Zeit an Computerspielen verzockten, gab noch kein allgemeines Drogenproblem und keine unter Drogeneinfluss stehende Musik, die zur Massen-Berieselung geworden war.

Diesen Problemen ist die an Paul Baumann anknüpfende Tradition des Waldorf-Musikunterrichts – er selber war anscheinend ein hervorragender Musiklehrer, begründete ein reges Musikleben an der Waldorfschule mit Schulorchester, Schulchor und vielen anderen Elementen; in die Staatsschulen sind Schul-Orchester erst Jahrzehnte später eingezogen! – heute nicht mehr gewachsen; der Waldorf-Musikunterricht befindet sich, gelinde gesagt, in einer heftigen Krise – nicht umsonst ist zusammen mit Eurythmie Musik das am schwierigsten zu unterrichtende Fach an der Waldorfschule.

Es gibt jedoch *sehr viele verschiedene* berechnete Möglichkeiten, Musik nach menschenkundlichen Gesichtspunkten zu unterrichten. Auch an den Waldorf-Lehrerseminaren wurden (nicht nur in der Musik) durchaus unterschiedliche Konzepte („Lehrpläne“) gelehrt, die aus verschiedenen Traditionen stammen. Viel entscheidender als alle Lehrpläne ist aber die *Persönlichkeit*, die vor den Kindern steht.

Von daher kann dies nur *mein* Musikkonzept sein, ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit; auch innerhalb desselben sehe ich enorme Variationsmöglichkeiten (will allerdings nicht verschweigen, dass ich bezüglich dieses Konzeptes von Kollegen schon zu hören bekam, hier seien endlich einmal die wesentlichen Punkte prägnant zusammengefasst, wie sie es sonst nur selten erfahren hätten).

Ich will hiermit also keine neue Schule begründen, sondern lediglich Anregungen geben. Ich habe schon erlebt, dass Waldorf-Musiklehrer Dinge, die ich für menschenkundlich „falsch“ halte, mit solch einer Begeisterung an die Schüler heranbrachten, dass es „einfach richtig“ war; jeder ist anders gepolt – und viele können ihre andersartigen Konzepte auf ihre Art menschenkundlich genauso gut begründen wie ich das Meine. Ein *vorgegebener* (staatlicher oder „Waldorf“-)Lehrplan ertötet gerade das, was der Lehrer am dringendsten braucht, um die Kinder zu erreichen: *Lebendigkeit, Phantasie, Inspiration*.

Dennoch herrscht trotz riesiger Vielfalt keinerlei *Beliebigkeit* und Willkür im Waldorf-„Lehrplan“; man kann tatsächlich unendlich viel falsch machen und an den Kindern völlig vorbei unterrichten. Ob jemand wirklich und von innen in die Menschenkunde eingestiegen ist – das ist eine Fähigkeit, kein Wissen! –, zeigt sich sofort an den Kindern.

Was ich mit diesem Waldorf-Musikkonzept ebenfalls nicht abliefern will, ist eine trocken-theoretische Abhandlung, die nur ein akademisches Für oder Wider zulässt. Alles, was ich hier beschreibe, ist aus meiner eigenen Unterrichts-Praxis entwickelt und ich kann versichern, dass es mit Herzblut geschrieben ist.

Das Problem des musikalischen Suchtverhaltens

Rudolf Steiner gibt für die *unteren* Klassen u.a. an, man solle den „dionysischen“ Bewegungsdrang der Kinder „apollinisch“ auffangen und ausgleichen: „*Das musikalische Element, das im Menschen von*

seiner Geburt an ja lebt, und das besonders in der Zeit des 3. und 4. Lebensjahres beim Kinde in einem Hang zum Tanzen zum Ausdruck kommt, ist von sich aus ein Willenselement, trägt Leben in sich. Aber so sonderbar das klingt, es ist wahr: Es trägt zunächst so, wie es sich im Kinde auslebt, zu starkes Leben, betäubendes Leben in sich, Leben, welches das Bewusstsein leicht übertäubt. Die kindliche Entwicklung kommt durch das starke Musikalische sehr leicht in einen gewissen Betäubungszustand hinein. Daher muss man sagen: Das Erzieherische, das dann auftritt, wenn man das Musikalische verwendet, muss in einem fortwährenden Ineinander-Harmonisieren des aus der Natur des Menschen herausquellenden Dionysischen durch das Apollinische bestehen. Während ein Ertötendes belebt werden musste durch das Plastisch-Bildnerische, muss ein im höchsten Maße im Musikalischen Lebendiges herabgelähmt werden, damit es den Menschen im Musikalischen nicht zu stark affiziere. Das ist die Empfindung, mit der wir das Musikalische an die Kinder heranbringen sollen.“ (Rudolf Steiner: „Methodisch-Didaktisches“, GA 294)

Ein solches Harmonisieren des aus der Natur des *kleineren* Kindes herausquellenden Dionysischen durch das Apollinische erfüllen z.B. ganz auf das Lauschen und die Stille ausgerichtete Improvisations- und Bewegungsspiele („Audiopädie“) im Zusammenhang mit den transparenten, stillen und lichthaften Klängen von Elementar-Instrumenten („Bleffert-Instrumentarium“), erfüllt – damit im Zusammenhang – die aus der *Quintenstimmung* herausgeholte *Pentatonik* (Quintenstimmung ist in der Musik *das Apollinische per se*, das ergibt sich bereits aus ihrer Entstehungsgeschichte).

Vielerorts wurde allerdings der Fehler gemacht, diese Tendenz als *allgemeingültig* anzusehen und nicht etwa nur auf die ersten Schuljahre beschränkt, wie von Steiner angegeben. Das hat dann u.a. dazu geführt, das apollinische Prinzip und entsprechende Instrumente wie die *Leier* auch in Altersstufen hineinzutragen, wo sie menschenkundlich nicht mehr hingehören (z.B. ein „Leierabitur“ in der 8. Klasse!).

Denn irgendwann wachsen die Kinder aus diesem aus ihnen „herausquellenden Dionysischen“ und damit auch aus ihrem Bedürfnis nach Quintenstimmung heraus, schreiten innerlich sozusagen in der Musikgeschichte weiter vor und sind über die Stufen Mittelalter, Renaissance und Barock etwa in der Fünften Klasse in der Klassik angelangt (s.u.) – dies ist das ideale Zauberflöten-Alter! Hier drängt nun gar nichts Dionysisches mehr aus ihnen heraus, sondern sie leben in einem (vorübergehenden) „apollinisch-dionysischen“ Gleichgewicht, bei dem nichts mehr auszugleichen ist; Klassik ist eine „Musik der Mitte“. Insbesondere hier sollten die Kinder die klassischen Orchesterinstrumente lernen.

Aber bereits in der sog. „Vorpubertät“ der 6., 7. Klasse, wenn die Kinder innerlich in die Romantik hineinwachsen, beginnen sie leise, zur *anderen* Seite aus diesem Gleichgewicht herauszufallen. Und mit der (richtigen) Pubertät, in welcher die Jugendlichen körperlich in eine Art Trägheit geraten, schlägt das Pendel endgültig andersherum aus.

Nur folgerichtig ist es, hier ein stark *dionysisches* Bedürfnis (nicht zu verwechseln mit dem oben beschriebenen dionysischen *Drang* der Kleinen, der gerade ein apollinisches *Bedürfnis* hervorruft) zu vermuten, um aus dieser körperlichen Trägheit herauszukommen. Es ist der Punkt, an welchem die Jugendlichen ganz stark zu den Medien greifen, magisch angezogen von den Elementen der Gewalt und Gefahr, wo sie anfangen, sich mit Popmusik vollzudröhnen, wo sie Drogen und Alkohol konsumieren – und welcher Jugendliche kifft denn heutzutage nicht (wenigstens gelegentlich)?!

Greifen sie früher zu diesen Dingen, von, man muss schon sagen, absolut verblendeten Eltern oder älteren Geschwistern dazu animiert, so ist dies zwar besonders schlimm, aber man kann sie in der Unter- und Mittelstufe durch eine vernünftige Pädagogik da noch leichter wieder herausholen, denn noch ist es ihnen wesensfremd. Mit der Pubertät aber bricht sich das Suchtverhalten mit scheinbar elementarer Wucht seine Bahn und ich denke, man kommt nicht umhin, dies eben als *Ausdruck eines dionysischen Bedürfnisses* zu begreifen, welches in unserer Zeit die Klassik in ihrer erstarrten, konservierten und „apollinischen“ Form nicht mehr befriedigen kann.

Vielleicht konnte sie es noch bis vor 30, 40 Jahren. Das Sich-Abwenden der Jugend von der Klassik – abgesehen von den Kindern, die früh ein Instrument spielen gelernt haben, man sieht daran, wie überlebenswichtig dies ist – ist aber so allgemein geworden, dass man dies Phänomen nicht länger ignorieren

kann. Es ist besonders auffällig dadurch, dass dieselben Kinder ein paar Jahre früher in der Mittelstufe durchaus noch in aller Regel einen begeisterten Zugang zur Klassik hatten.

Ein Musikunterricht, der auf das dionysische Bedürfnis der Pubertierenden nicht eingeht, sondern diesen Schülern die Klassik in der heutigen fertigen und abgeschlossenen Art vorsetzt, verstärkt diesen Widerwillen gegen die Klassik und treibt ihnen diese geradezu aus; es wird genau das Gegenteil von dem erreicht, was man erreichen will.

Die vordringlichste Aufgabe des Musikunterrichts muss aber sein, die Jugendlichen aus ihrem Suchtverhalten herauszuholen – *man kann heute quasi nur noch therapeutisch arbeiten* – und sie eben doch wieder an die Klassik heranzuführen. Aber nicht indem sie sie fertig, in der gewordenen Gestalt vorgesetzt bekommen, sondern sie „dionysisch“ selbst erschaffen – *improvisierend* und selber-komponierend, wobei hier tatsächlich eine innere Nähe zur Rockmusik und zum Jazz deutlich wird. Rock und Jazz waren und sind immer etwas im jeweiligen Jahrgang frisch Erschaffenes, von Jugendlichen Selbstgemachtes, oft ohne große technische Voraussetzungen, und eine zentrale Rolle spielt darin die *Improvisation*. Aber auch bereits Bach, Mozart, Beethoven, Bruckner und viele andere „klassische“ Komponisten waren *begnadete Improvisatoren* – dieses Element gehört ohnehin zur Klassik dazu!

Dass das dionysische Bedürfnis der Jugendlichen zum Sich-Volldröhnen entartet ist, ist u.a. der jahrzehntelangen Arbeit der Musikindustrie zu verdanken, die nur an solch einem Suchtverhalten überhaupt verdient. Dieses Verhalten erscheint mittlerweile als absolut „normal“; Popmusik, ohne Drogen gar nicht denkbar, ist heute zum fast alleinigen musikalischen Bewusstseinsinhalt junger Menschen geworden. Aber diese Massenabhängigkeit sowie die als Folge davon zu beobachtende Abstumpfung und Brutalisierung ist alles andere als harmlos; ist u.a. eine Vorstufe auch zur wirklichen Drogensucht (Alkohol miteingeschlossen). Als Droge muss jegliche passive Musikberieselung begriffen werden, damit allerdings auch als *Ausdruck einer unbewussten Sehnsucht nach Spiritualität, nach übersinnlichen Erlebnissen*.

An Waldorfschulen wurde dieses Problem erst seit etwa 30, 40 Jahren so richtig virulent; mittlerweile aber hat sich auch unter Waldorfschülern ein musikalisches Suchtverhalten nahezu flächendeckend ausgebreitet. Und, wie die Resultate leider zeigen, gibt es dagegen außer Rückzugsgefechten auf der einen und Anbiederung auf der anderen Seite bislang kaum eine wirkliche Strategie. Das elementarste „Gegengift“ gegen das passive Sich-Zudröhnen pubertierender Jugendlicher kann aber nur sein, – abgesehen davon, die Kinder *von unten auf* intensiv in die klassische Musik eintauchen zu lassen, s.u. –, dem berechtigten, ab der Pubertät auftretenden dionysischen Bedürfnis, das durch die Klassik in ihrer fix und fertigen Form nicht befriedigt werden kann, durch ein intensives *Selber-Machen* dionysischer Musik – Trommeln, zündende Volksmusik, Rock, Jazz usw. –, aber bitte auf allerhöchstem Niveau und ohne das Suchtmittel auch der *Elektronik* (s.u.) entgegenzukommen. Die Schüler sollen das dionysische, das musikalische Power-Erlebnis selbst hervorbringen und nicht passiv von außen aufnehmen – jeder Musiker kennt das Phänomen, dass man desto weniger das Bedürfnis hat, sich musikalisch berieselnd zu lassen, je intensiver man selber musiziert.

Ich habe z.B. beobachtet, dass – von Begabungsunterschieden einmal abgesehen – die Schüler, welche sich zu Hause am intensivsten zudröhnten (es war in der Zeit des „Techno“, einer Musik mit den irr-sinnigsten Rhythmen), in der Regel *am wenigsten* in die Lage waren, selber auch nur den einfachsten Rhythmus zu halten. Ebenso groß war das Unvermögen (und die Unlust) zu *singen*.

Fange ich mit diesen Schülern an, selber Musik hervorzubringen – und das geht am Lebendigsten in der Improvisation – so ernte ich zunächst einmal aufgrund der schon verinnerlichten Passivität keine Begeisterungstürme; gelingt es mir aber, ihnen die Freude am Selber-Musik-Machen zu vermitteln, sie wirklich Blut lecken zu lassen, so habe ich damit Gewaltiges in der Überwindung ihres Suchtverhaltens insgesamt erreicht.

Dies ist die absolut vordringlichste Aufgabe des Musik-Unterrichtes; alles andere (z.B. Musiktheorie) ist in unserer Zeit *völlig zweitrangig*. Praktisches, improvisatorisches Musizieren geht in der Oberstufe

unbedingt vor, allein schon als Ausgleich zum durch die staatlichen Prüfungs-Anforderungen mittlerweile völlig verkopften Unterrichts der „Wissens-Fächer“.

Was aber in der Popmusik als Droge wirkt, ist nicht nur die Berieselung durch Tonträger (diese natürlich am allerstärksten), es sind auch bereits die „geilen Klänge“ der elektrischen Verstärkung oder reinen Elektronik und zwar aus dem selben Grund wie bei der Musikkonserve: weil auch hier die Klangerzeugung dem Menschen abgenommen ist; er muss sie nicht mehr mit seinem „Ich“ selber erzeugen. Sogar die klassische Musik kann man durch elektrische Verstärkung durchaus in eine „geile“ Drogenmusik verwandeln; diese Tendenz nimmt immer mehr zu. Die Jugendlichen sollen aber die *dionysische Power* unter Einsatz von „Blut, Schweiß und Tränen“ *selber leisten* und dadurch zu einer Ich-Begegnung mit dem Hörenden kommen und sich die Power nicht durch die Maschine abnehmen lassen. Sie sollen merken, dass wirkliche Musik egal welcher Stilrichtung immer einen *bedingungslosen Einsatz* fordert und mit genauso viel harter Arbeit verbunden ist wie die Klassik.

Zudem wirkt elektrisch verstärkte oder elektronisch erzeugte Musik immer als *brutale Gewaltanwendung*, der man sich nicht entziehen kann: entweder man „fährt darauf ab“ oder erlebt sie als Folter. Die *menschliche Begegnung* zwischen Spieler und Hörer – bei der Musikkonserve gänzlich abgeschnitten – ist hier in ein Machtverhältnis verzerrt.

„Höllendurchgang“ als Therapie

Die Schwierigkeit dabei ist folgende: Die Elektronik hat ja gerade die klassischen Instrumente verdrängt, sie wird sich von diesen keinesfalls „re-verdrängen“ lassen; dieser Prozess ist unumkehrbar. Es gibt aber Alternativen. Zunächst mag man da an das traditionelle *dionysische* Instrumentarium denken, welches im Wesentlichen die (akustischen!) Instrumente des Jazz im weiteren Sinne umfasst: das *Saxophon*, das *Schlagzeug* (Drumset), das *Banjo*, der *Skiffle-Besenstiel-Bass*, das *Akkordeon*, die *Blues-Harp* (Mundharmonika) u.ä. Auch das *Klavier*, von Rudolf Steiner als „Philisterinstrument“ bezeichnet („*aber es ist gut, dass es das Klavier gibt, sonst hätten die Philister gar keine Musik*“!), gehört unverzichtbar zum (frühen) Jazz-Instrumentarium; ein Philisterinstrument ist es tatsächlich nur im klassischen Zusammenhang; was in ihm steckt, hatte bereits *Béla Bartók* gemerkt, indem er es als *Schlaginstrument* entdeckte. Diese frühen Jazz-Instrumente kommen durchaus dem dionysischen Bedürfnis der Jugendlichen entgegen – aber sie reichen noch lange nicht aus; da sie noch „prä-elektrisch“ und nicht „post-elektrisch“ sind.

Während im *apollinischen* Bereich der Avantgarde z.B. *György Ligeti*, *Pär Ahlbom* und *Manfred Bleffert* von der Elektronik zwar angeregt wurden, durch diese Anregung dann aber ihre eigene nicht-elektronische, dennoch „elektronisch klingende“ Klangwelt schaffen konnten, gibt es einen vergleichbaren Vorgang in der dionysischen Rockmusik nur in kleinen Ansätzen. Immer wieder gab es zwar akustisch spielende Gruppen (Third Ear Band, Incredible String Band) oder Gruppen, die zwischendurch einmal „unplugged“ spielten (Eric Clapton, Nirvana), aber das ist erstens kein wirklich unverstärktes akustisches Spiel und zweitens blieben es absolute Randerscheinungen, keine wirklichen Alternativen zu den elektrischen Klängen.

Eine erste Antwort auf die Elektrifizierung der U-Musik waren tatsächlich der *Schrott* der „Einstürzenden Neubauten“ und die *Besen*, *Autofelgen* und *Kochtöpfe* von „Stomp“ – dass Stomp es fertigbrachte, damit viele Jugendliche aus den Slums von der Straße zu holen, zeigt immerhin, was in diesem Ansatz steckt. Schrott ist das vorzüglichste Mittel, ein *höllisches Chaos* zu entfachen, tausendmal lustbetonter als jedes sterile Chaos etwa eines Karlheinz Stockhausen aus den 1950er Jahren. Natürlich sorgt allein der Gedanke an so etwas in vielen Waldorf-Kollegien für blankes Entsetzen – viel mehr Entsetzen sollte jedoch auslösen, was mit den Schülern *ohne* solch eine „dionysische Therapie“ geschieht.

Rudolf Steiner: „*Man muss sich bewusst sein: Würde man sich nur an das **Schöne** hingeben als Mensch, dann würde man in sich kultivieren diejenigen Kräfte, die in das **luziferische** Fahrwasser hineinführen. Denn in der wirklichen Welt ist ebensowenig wie die einseitige Entwicklung – zu der die*

rückläufige gehört, zu der Evolution die Devolution – einseitig vorhanden das bloße Schöne. Das bloße Schöne, verwendet von Luzifer, um die Menschen zu fesseln, zu blenden, würde gerade die Menschheit frei machen von der Erdenentwicklung und sie nicht mit der Erdenentwicklung zusammenhalten. In der Wirklichkeit haben wir, so wie mit einem Ineinanderspiel von Evolution und Devolution, es zu tun mit einem Ineinanderspielen, und zwar einem harten Kampfe der Schönheit gegen die **Hässlichkeit**. Und wollen wir Kunst wirklich fassen, so dürfen wir niemals vergessen, dass das letzte Künstlerische in der Welt das Ineinanderspielen, das Im- Kampfe-Zeigen des Schönen mit dem Hässlichen sein muss. Denn allein dadurch, dass wir hinblicken auf den Gleichgewichtszustand zwischen dem Schönen und dem Hässlichen, stehen wir in der Wirklichkeit darinnen, nicht einseitig in einer nicht zu uns gehörigen Wirklichkeit, die aber mit uns erstrebt wird in der luziferischen, in der ahrimanischen Wirklichkeit. Es ist sehr notwendig, dass solche Ideen, wie ich sie eben geäußert habe, in die menschliche Kulturentwicklung einziehen. In Griechenland – Sie wissen, mit welchem Enthusiasmus ich von dieser Stelle aus oftmals über die griechische Bildung gesprochen habe –, da konnte man sich einseitig der Schönheit widmen, denn da war noch nicht die Menschheit in der absteigenden Erdenentwicklung begriffen, wenigstens nicht im Griechenvolke. Seit jener Zeit aber darf der Mensch den Luxus sich nicht mehr gönnen, etwa bloß das Schöne zu kultivieren. Er muss sich kühn und tapfer gegenüberstellen dem realen Kampfe zwischen Schönerem und Hässlichem. Er muss die Dissonanzen im Kampfspiele mit den Konsonanzen in der Welt empfinden können, mitfühlen, miterleben können.“ („Die Sendung Michaels“, GA 194, S. 56f) – das gilt bereits für Oberstufenschüler.

Auch der Schrott reicht jedoch noch nicht aus; die „Einstürzenden Neubauten“ hat er nicht dazu gebracht, ihre elektrischen Instrumente wegzuworfen, geschweige denn, dass sich Schrott als Alternative in der Rockmusik etwa durchgesetzt hätte. Es gibt aber – in allerersten Anfängen – tatsächlich ein *noch* „höllischeres“ Instrumentarium, das mit den E-Instrumenten mithalten kann. Ich kam darauf, indem ich eine „Antithese“ zu Manfred Blefferts extrem „apollinischem“ Instrumentarium (welches ideal ist für das Arbeiten mit den ersten drei Klassen und *wieder* in der 12., 13. Klasse, s.u.) zu bilden versuchte.

In den Bleffert-Instrumenten spricht sich die *massive Materie* des Holzes, Steines, Metalles usw. aus, die Instrumente sind aufs Allereinfachste und Elementarste reduziert; dadurch kommt eine unglaubliche *Licht*-Qualität und *Stille*-Qualität in die Klänge herein. Die Antithese dazu ist eine auf dünnste Membrane reduzierte Materie, die ein starkes Volumen ergibt (Dunkelheit), Resonanzsaiten, Schalltrichter, Hallfedern, ein technisch raffinierter Aufbau, wie er sich in etlichen Volksinstrumenten vom Dudelsack über die Drehleier bis zum Akkordeon, aber sogar bei manch exotischen Instrumenten wie der Sitar bereits ankündigt.

In diese Richtung geht z.B. die „Ballast-Saite“ des Bildhauers *Paul Fuchs*: an einer langen, dünnen, mehrere Meter langen Stahlsaite, die in der Mitte einer möglichst großen Trommemembran aufgehängt ist, hängt ein ca. 1 m langer schwerer Metallstab („Ballast“), der durch einen weichen Gummiklöppel angeschlagen wird. Durch Zupfen, Streichen usw. erreicht man ganz verschiedene absolut „elektronische“ Klänge auf diesem Instrument, es kann so höllisch „singen“, dass dies für mich z.B. einmal die einzige Möglichkeit gewesen war, auf einer Eurythmietournee *Luzifer* adäquat musikalisch darzustellen. Auch für *Ahriman* fand sich ein entsprechendes Pendant, mit *Hallfedern* und großem *Schalltrichter*, das sogar noch grauenhaftere Klänge produzieren konnte – man muss hier ein wenig zum „Techniker“ werden, ggf. Hilfe beim Werklehrer holen. Ebenso ergibt z.B. ein großes Tamtam, am Rande mit einem Kontrabass-Bogen angestrichen oder mit einem Gummiklöppel auf ihm „radiert“, faszinierende „rein elektronische“ Klänge, die auch Oberstufen-Schülern eine Gänsehaut nach der anderen über den Rücken jagen können. Auch das australische *Didgeridoo* kommt, richtig gespielt, schon fast an diesen Bereich heran. Luzifer und Ahriman sind aber ein Fingerzeig auf das, worum es hier überhaupt geht: um einen wahrhaften *Höllendurchgang*, den die Jugendlichen in unserer Zeit, da die Menschheit unbewusst *über die Schwelle* geht, unbedingt durchmachen *müssen*: besser so als dass sie, weil sie mit ihren Schwellenerlebnissen nicht fertigwerden, zu *Amokläufern* werden.

In den Initiationsriten quasi aller Naturvölker wurden die Jugendlichen in *wirkliche Lebensgefahr* gebracht, nicht wenige starben auch dabei. Für diese Völker war selbstverständlich, dass nicht im Leben

stehen kann, wer nicht mindestens einmal dem Tod ins Auge geschaut hat. Es gibt aber die Möglichkeit, die Jugendlichen ihren Todesdurchgang, den sie sich sonst in ihren Amokläufen selber holen, auf *musikalische* Art durchmachen zu lassen: z.B. im Umgang mit wahrhaft Grauen-erregenden Instrumenten, die Klänge produzieren, welche sie sonst nur aus der Elektronik kennen. Hier liegt eine Möglichkeit, auch den dionysischen Strom der Neuen Musik aus der Elektronik wieder herauszureißen und damit an die Jugendlichen wirklich heranzukommen.

Ich predige hier ja nicht, dass man sich die ganze Zeit nur in höllischen Klängen, in höllischem Chaos oder in höllischen Rhythmen bewegen soll. Aber je radikaler man in diesen „teuflischen“ Bereich vorstößt, desto mehr öffnen sich als Kontrastwirkung auch die Räume für das schiere Gegenteil, z.B. schimmernde Clusterflächen á la „Atmosphères“ von György Ligeti oder eben die apollinischen Klänge des Bleffert-Instrumentariums. Der Spätromantiker *Anton Bruckner* ist ein Meister zarter flimmernder Streicher-Tremolo-Gewebe, die Ligetis Cluster bereits vorausahnen lassen. Aber diese wären – im luziferisch-abschwebenden Sinne – nicht auszuhalten, würde Bruckner nicht auf der anderen Seite im Einsatz der geballten Wucht der Blechbläser bzw. des voll ausgereizten Gesamt-Orchesterklanges bis an die *Schmerzgrenze* gehen. Indem er diese Extreme aufspannt, kann sich dazwischen „die ganze Fülle des Lebens“ entfalten – genauso auch in der Musik der Oberstufe, indem man zwischen grauenhaften, höllischen Klängen und einer meditativen Musik der Stille und des Zeit-Stillstandes eben „die ganze Fülle des Lebens aufspannt“.

Was im Rock-Bereich als solche „Fülle des Lebens“ als Instrumentarium hereindrängt, sind u.a. die „exotischen“, außereuropäischen Instrumente: *Sitar, Shakuhatchi, keltische Harfe, Gongs, Klangschalen, Djembe, Regenstab, Didgeridoo, Ud* und viele andere – sowie auch das *akustische Jazz-Instrumentarium*. Auch in experimentell weiterentwickelten exotischen Instrumenten liegt, nach „Schrott, Ballast-Saite & Co“, eine Antwort auf die Elektrifizierung der U-Musik.

Dennoch reicht das noch nicht aus. Bedenkt man, dass die Rockmusik mit ihren Bühnen-Shows zum stark *magisch* wirkenden „Multimedia-Spektakel“ geworden ist, dann mag ahnbar sein, dass hier nur ein „Gegen-Multimedia-Spektakel“ helfen kann – Schwarze Magie kann nur mit Weißer Magie bekämpft werden, jedenfalls nicht mit dem Vermeiden jeglicher Magie, wozu ängstliche, philiströse Gemüter neigen. Ein „Gegen-Multimedia-Spektakel“ läuft auf ein „Gesamkunstwerk“ hinaus, in welchem die (weiß-)magische Wirkungen jeder einzelnen Kunst sowie vor allem in deren Zusammenwirken entfaltet werden. Ich kann das hier nur andeuten. *Jürgen Schriefer* machte z.B. darauf aufmerksam, dass in jedem Waldorf-Musikraum Plastiken mit *durchgespannten plastischen Flächen* stehen sollten. Fällt das Auge auf solche Flächen, während man intensiv Musik erlebt, so fangen diese Flächen an, *lebendig* zu werden und zu *schwingen*. Ich habe solche Erlebnisse gehabt, das geht „durch und durch“ und *trifft einen bis ins Innerste*. Plastische Flächen und Musik sind miteinander verwandt, sind eigentlich das Gleiche in verschiedener Form – nicht aber Malerei und Musik; Bilder, gerade wunderschöne Bilder stören jedes Musik-Erleben empfindlich, weil das Auge an der Oberfläche der Dinge stehenbleibt, ständig Grenzen zieht, Gegen-Stände produziert, während das Ohr ins Innere der Dinge hineinhört. Das wird jedoch anders, wenn die Farben anfangen, sich zu *bewegen*, wie in jeder Eurythmie-Beleuchtung zu erleben – bewegte Farben-Spiele heben die Gegen-Ständlichkeit sofort auf. Hier liegt eine wirkliche Alternative zur psychedelischen *Lightshow* der Rockkonzerte, insbesondere dann, wenn man dabei *farbige Schatten* (die von Goethe in seiner Farbenlehre so besonders hervorgehoben werden) einsetzt. Farbige Schatten haben nicht nur etwas märchenhaft-Geheimnisvolles, sondern sind tatsächlich stark *magisch* wirksam. Natürlich gehört mit allem anderen zusammen auch die *Eurythmie* selber auf die Bühne, ebenso die *Sprache* – aber als selbständiges poetisches Element vom Gesang getrennt (der Gesang selber will in avantgardistischer Musik immer mehr in Richtung rein „instrumental“ eingesetzter Vokale und Konsonanten gehen, die sich auch problemlos *improvisieren* lassen), während *gesprochene* Texte sich wunderbar *melodramatisch* mit der Musik verbinden. – Soweit die Andeutungen.

Wer als Lehrer selbst der „Droge Elektronik“ verfallen ist – eine Erscheinung, die auch unter Waldorfllehrern leider immer häufiger wird –, wird sicherlich kein Gegengift dagegen finden, er will es gar nicht. Die Schüler bestrafen ihn aber, indem sie ihn als Anbieterer, als Schleimer verachten. *Sie erwarten, dass ihnen der Erwachsene etwas entgegensetzt.*

Genauso verloren ist aber der konservative Musiker, auch der Anthroposoph, für den die Popmusik *nur* eine Folter darstellt. Sie *ist* ja eine Folter, aber sie ist es tatsächlich nicht nur. Trotz allen Ekels muss der Lehrer so tief auch in die U-Musik eintauchen, dass er das zutiefst Berechtigte, ja Zeitnotwendige in ihrem Kern erkennt, unter Besinnung auf seine eigene Jugend. Diesen Kern muss er fortführen. Schaut er nur auf das Was, nicht auf das Wie, erkennt er nicht die großartigen Meisterwerke, die es auch in der Rock- und Jazzmusik gibt, trotz allen Schlammes, der darüber liegt. Der Komponist *Peter Michael Hamel* wird nicht müde, darauf aufmerksam zu machen, dass es in *sämtlichen* Musik-Arten die größten Meisterwerke geben kann, selbst im Schlager (wer wollte den ersten Stein auf die „Comedian Harmonists“ werfen?!); nicht auf den Stil kommt es an. Allerdings geht es eben darum, in der Rockmusik die Spreu vom Weizen zu trennen und dem Schüler ein Gefühl für *wirkliche Meisterwerke* zu vermitteln.

Das andere ist der direkte Umgang insbesondere mit Formen des Jazz. Das Wichtigste dabei ist das Improvisieren, nicht nach speziellen Jazz-Gesetzmäßigkeiten, sondern frei. Die Schüler sollen sich freispielen, auf dem Saxophon, auf der Geige, auf *Schrott* – ein wirkliches Können entwickeln. Dann sollen sie über selbstkomponierte Themen improvisieren, über anspruchsvolle Rock-Themen und Jazz-Standards, über Beethoven-Themen oder Schubert-Lieder. Alle klassischen Formen kann der Lehrer mit den Schülern *improvisatorisch* greifen, wie dies in der Klassik ohnehin üblich war, bevor diese in die heutigen sterilen Aufführungspraktiken hinein erstarrt ist. Bis zu diesem Punkt sind Jazz-Improvisationen den Klassik-Improvisationen sehr verwandt. Zu einer selbst geschaffenen Klassik kann der (Oberstufen-) Schüler einen Zugang gewinnen, zu einer fertig und steril vorgesetzten nicht.

Dass sich unter den Schülern Rockbands mit elektrischer Verstärkung bilden, kann man nicht verhindern; man muss sie gewähren lassen, *obgleich die Schüler sich damit ihr Gehör schädigen*: trotz allem ist es besser, sie machen diese Musik selbst als sie lassen sie rein passiv über sich ergehen. Bei bestimmten Schülern, die sich von morgens bis abends mit Popmusik zudröhnen, kann es wichtig sein, sie zur Gründung einer Band zu animieren. In manchen Fällen muss man Bands alleine werkeln lassen, in anderen sollte der Lehrer aktiv in die Band einsteigen (Ohropax in die Ohren!), um den Versuch zu machen, die Arbeit auf ein höchstmögliches Niveau zu heben. Immer aber ist es wichtig, im *regulären* Musikunterricht an einer zwar dionysischen, aber *wirklichen Alternative* zur elektrischen Verstärkung zu arbeiten. Ins „offizielle“ Schulleben, Feiern usw. gehören elektrische Bands nicht hinein, sie sollten auch an der Schule ein „subkulturelles“ Leben führen, auf Fetten und dergl.

Nach dieser allzulangen Einleitung nun zum eigentlichen Musik-Konzept:

Wünsche an den Musiklehrer

Grundlage der Waldorfpädagogik ist ein *altersgemäßes* Unterrichten, welches darauf hinausläuft, dass jedes Kind noch einmal die Menschheitsevolution im Zeitraffer durchläuft. Gerade in der Musik kann man sich da sehr gut an den Menschheitsepochen orientieren (es geschieht in der Musik in gewisser Weise sogar zweimal: erst in „apollinischer“, dann in „dionysischer“ Form, s.u.). Für die ersten drei Klassen sowie für die 12./13. Klasse wünsche ich mir von daher einen Musiklehrer, der in der musikalischen *Avantgarde* darinnensteht – nicht in dem vielen ausgedachten Zeug, sondern insbesondere in den Qualitäten der *Stille*, der *Zeitlosigkeit*, der *aufgelösten Form*, des *meditativen Klang-Erlebnisses*. In gewisser Weise kulminiert dies alles in dem von *Pär Ahlbom* entwickelten Übungsweg der Gemeinschafts-Improvisation mit Elementarklängen, einem Übungsweg, der ganz vom „Apollinischen“ ausgeht, aus dem Lauschen, aus der Stille heraus kommt, wozu „klassische“ Musiker, denen nicht selten ihr Leistungsdenken im Weg steht, erfahrungsgemäß oft keinen Zugang haben. *Reinhild Brass* nennt diesen Übungsweg, auf die Unterstufe zugeschnitten, „Audiopädie“.

Für die Mittelstufe (hier: 4. – 8. Klasse) sowie für die Schul-Orchester und -Chöre wünsche ich mir

allerdings gerade einen im besten Sinne *klassischen Musiker*, erfüllt mit wirklicher Begeisterung für die großen Werke der Klassik – und für die Oberstufe einen „geläuterten *Jazz- oder Rockmusiker*“, der auf das dionysische Bedürfnis der Jugendlichen eingehen kann. Allerdings wünsche ich mir für alle drei, dass sie mit einem halben Bein auch in den Bereichen der anderen darinnenstehen. Erfahrungsgemäß gibt es kaum einen Musiklehrer, der in allen drei Altersstufen „satt“ darinnensteht, dazu ist der innerliche Spagat viel zu groß; oft werden daher die für *eine* Altersstufe geltenden Prinzipien auf alle drei übergestülpt – mit Menschenkunde hat das aber nichts mehr zu tun.

Chor und Orchester

Dem Sich-Zudröhnen mit Popmusik kann *vor* der Pubertät – d.h. in der *Mittelstufe* – durch ein intensives Eintauchen-Lassen der Kinder in die Klassik entgegengewirkt werden, dadurch, dass sie durch Selber-Musizieren und angeregt durch einen Musiklehrer, dem seine Begeisterung für diese Musik nicht abhanden gekommen ist, die klassische Musik lieben lernen. *Dies muss absolut vordringliches Unterrichts-Ziel sein.*

Durch nichts kann es aber so gut geleistet werden wie durch das Erlernen eines klassischen Orchesterinstrumentes durch *jeden* Schüler; durch ein *Mittelstufen-Orchester* und einen *Mittelstufen-Chor* – genauso aber auch durch Singen im Hauptunterricht, durch Klassenorchester im „regulären“ Musikunterricht. Man sollte schauen, dass ein stark *erlebnismäßiger* Einstieg in die abendländische Musik für alle Kinder geschieht – sie sind in aller Regel gerade in der Mittelstufe für die Klassik im traditionellen Sinne leicht zu begeistern. Gelingt dies – und es ist eigentlich nicht allzuschwer, da das Bedürfnis von den Kindern selber kommt –, dann kann man die Klassik auch durch die Pubertät hindurchretten, andernfalls ist dies kaum noch möglich.

In der Oberstufe ist es selten möglich, „aus dem Nichts“ ein Orchester und Chor aus dem Boden zu stampfen; Basis sind hier Orchester und Chor der Mittelstufe, die Schüler wachsen vom einen ins andere hinüber. (Schwierigkeiten gibt es manchmal, wenn während der Aufbau-Phase ein gutes Musikschul-Orchester und -Chor am Ort existieren. Es kann gelegentlich das Weisere sein, diese ins Schulleben einzubinden und auf eigenen Chor und Orchester zu verzichten!)

Man sollte sich dennoch klarmachen, dass ein Oberstufen-Chor und -Orchester im Wesentlichen den „apollinischen“ Mittelstufen-Ansatz weiterführt – hier liegt in dieser kritischen Zeit oft die einzige Möglichkeit, die Jugendlichen noch an die großen Werke der Klassik heranzuführen, zudem haben ein gutes Oberstufen-Orchester und -Chor eine ungeheure Vorbildwirkung für jüngere Schüler – dies ist aber nur sinnvoll, wenn daneben, im „regulären“ Musikunterricht der dionysisch-improvisatorische Strom desto intensiver gepflegt wird. Dieser Strom muss in der Oberstufe absolute Priorität besitzen, *weil hier der therapeutische Ansatz liegt.* (Sind in der Oberstufe die Voraussetzungen für Chor und Orchester nicht gegeben – weil z.B. das Erlernen eines Instrumentes nicht intensiv und frühzeitig genug gefördert wurde –, so sollte man dies nicht mit Gewalt hinbiegen, weil die Schüler dann einen Widerwillen dagegen entwickeln. Man treibt ihnen die klassische Musik damit gänzlich aus. Es bleibt dann nur übrig zu warten, bis Chor und Orchester aus der Mittelstufe „hochgewachsen“ sind.)

Grundlage eines Mittelstufen-Orchesters kann eine *Klassen-Streicherarbeit* sein, die traditionellerweise in der dritten und vierten Klasse angesetzt wird. Früher fast zum Standard des Waldorf-Musikunterrichts gehörend, ist eine solche Streicherarbeit mittlerweile sehr umstritten, weil sie oft überhaupt nicht mehr funktioniert. Es ist aber die große Frage, ob dies am Konzept oder an der Unfähigkeit vieler Musiklehrer liegt; gerade Streicher legen hier oft viel zu hochgestochene Maßstäbe an, die den Kindern nicht gerecht werden. Sehr empfehlenswert ist es, in der 3. Klasse statt der Geige entweder die weichere, nasale und un-brilliante Chrotta oder sogar den viel einfacher zu spielenden *Psalter* zu nehmen, welche diesem Alter angemessen sind (Psalter können die Eltern unter Anleitung in Wochenend-Kursen gut selber bauen!); gerade die Psalter haben sich bereits wunderbar bewährt.

Das Klassen-Streichen bringt, wenn es liebevoll gemacht wird, viele Kinder auf den Geschmack, selber ein Streichinstrument erlernen zu wollen. Ich glaube, aus allem bisher Gesagten folgt vor allem

eines: die Notwendigkeit, dass möglichst jedes Kind frühzeitig angeregt wird, ein Instrument zu lernen (und zwar nicht unbedingt Keyboard oder E-Gitarre). Musik ist eine „Ich-Kunst“ und die *individuelle* Förderung absolute Grundlage für alles gemeinschaftliche Musizieren (Ausnahmen: die ersten 2 ½ Klassen und die 12. Klasse). Wir bekommen wesentlich *intelligentere* und später Drogen- und Gewalt-resistente Kinder, wenn wir sie frühzeitig musizieren lassen – wie gesagt: „*Wer nicht Musik in sich trägt, taugt zu Verrat, Mord und Tücke!*“

Nur auf dem Einzelunterricht können Klassenorchester und Klassenchöre, Schulorchester und Schulchöre aufbauen. Im pädagogischen Bereich der Mittelstufe liegt heute das eigentliche Aufgabefeld der Klassik, die im öffentlichen Musikleben immer mehr zusammengestrichen wird.

Das Flötenproblem

Die *Blockflöte* ist ein ausgesprochenes Barock-Instrument, allenfalls kann man noch ein bisschen Mozart darauf spielen, ebenso Volksmusik – Beethoven und alles Spätere aber ist für die Blockflöte völlig absurd. Sie war zudem im Barock ein ausgesprochenes *Soloinstrument*. Diese Blockflöte wurde von der Jugend- und Singbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die Kinder entdeckt, weil sie ja so „einfach“ zu spielen sei. Auch Rudolf Steiner stellte sich für die ersten Klassen etwas Flötenartiges vor. Die *Probleme* aber, die man sich mit der Blockflöte als Schulflöte eingehandelt hat, sind immer wieder angesprochen – und ebenso penetrant immer wieder verdrängt worden. Also:

Dieses Soloinstrument Blockflöte (ich liebe sie sehr!) ist als *Gruppen-Flöte* zu *schrill*, was sich darin äußert, dass die sog. Kombinationstöne – ein physikalisches Phänomen, das immer auftritt, wenn zwei Instrumente zusammenspielen, normalerweise sind sie aber so leise, dass sie nicht stören – bei der (insbesondere Sopran-)Blockflöte eine Lautstärke und Penetranz entwickeln, die im Klassenverband völlig unerträglich wird, ich wundere mich immer wieder, wie Schüler und Lehrer das überhaupt aushalten. Es sind äußerst unangenehme, tiefe, orgelnde Töne (man spricht bei zwei Blockflöten vom „dritten Mann“, der mitbrummt), die den Kindern *das Gehör schädigen*.

Vermeiden kann man den „dritten Mann“ nur, wenn man von der Intonation her haargenau zusammenspielt, was in Blockflöten-Orchestern nur absoluten Fanatikern gelingt – an soetwas ist bei Schülern nicht zu denken. Um diesen Effekt zu vermeiden, hat seinerzeit *Norbert Visser* in Zusammenarbeit mit *Pär Ahlbom* die *Choroiflöten* entwickelt, die einen viel weicheren Klang haben, viel besser miteinander verschmelzen – man hört die Kombinationstöne noch, aber sie stören nicht mehr – und hat damit an vielen Waldorfschulen (lange nicht allen) eine „Choroiflöten-Tradition“ begründet.

Ich war lange Zeit der Ansicht, dies sei eine Lösung des Flötenproblems nur für die ersten beiden Klassen, weil ich den zarten Klang der Choroiflöten ganz auf die Quintenstimmung zugeschnitten empfand, aus der die Kinder aber spätestens mit der 4. Klasse herausgewachsen sind (s.u.). Eines Besseren wurde ich belehrt, als ich an eine Schule kam, in der noch in der 5. und Anfang 6. Klasse (diatonische) Choroiflöten eingesetzt wurden und ich erstaunt war, wie wohl sich die Kinder in diesem zarten Klang fühlten – man merkt in der Regel sehr deutlich, wenn etwas nicht mehr altersgemäß ist und die Kinder es innerlich ablehnen.

Des Rätsels Lösung: ein Einzel-Instrument und eine größere Gruppe desselben Instrumentes sind zwei völlig verschiedene Dinge; als Einzelinstrument halte ich tatsächlich die Choroiflöte ab der 4. Klasse für nicht mehr altersgemäß; als Gruppen-Instrument (Choroi heißt „Chöre“) bekommt aber dieselbe Flöte einen völlig anderen Charakter. Ich plädiere allerdings für die „deutsche Griffweise“ auf der Choroii-C-Flöte, die für die Kinder viel einfacher ist als die „Choroi-Griffweise“ (sie hat allerdings das Problem, dass die Töne in der oberen Oktave leicht unsauber sind. Irgendeinen faulen Kompromiss muss man immer schließen!).

Das Flötenproblem scheint mir tatsächlich mit der Choroiflöte *prinzipiell gelöst* (auch Choroiflöten in der „tiefen Stimmung“ a=432 Htz. gibt es!) und alle Bestrebungen, diese weichen Flöten als „Babykram“ durch schrille Blockflöten (auch die *Kunath-Flöten* sind genauso schrill wie alle anderen!) sogar im pentatonischen Bereich wieder zu ersetzen, halte ich schlicht für unverantwortlich; es zeigt, dass die

Leute nicht hören können. Ich wollte erst das Flötenproblem als „viel zu speziell“ aus diesem allgemein gehaltenen „Lehrplan“ heraushalten, das Problem ist aber so gravierend, dass ich den Mund nicht halten konnte.

Improvisation und elementarer Klangzauber

Mit der Zwölften Klasse schließt sich der Kreis zur Unterstufe. Neue Musikimpulse, vor allem die von Pär Ahlbom inaugurierte Gemeinschafts-Improvisation, Klangzauber auf neuen Instrumenten, haben ihren Platz einerseits in den ersten drei Klassen in Verbindung mit der Quintenstimmung, andererseits in der 12. und 13. Klasse, wo die Schüler auf diese Weise praktisch-übend in die Moderne einsteigen. Ahlbom hatte seinerzeit einen Großteil seiner avantgardistischen Improvisationsübungen – im Rahmen der Quintenstimmung – mit Schülern der Unterstufe entwickelt. Bei den Kleinen müssen natürlich alle *Schocks* unterbleiben, welche die Großen geradezu brauchen.

In der Zeit dazwischen – Mittelstufe und untere Oberstufe – gehen die Kinder ihren Weg durch die traditionell-abendländische Musik, durchlaufen (sogar zweimal) die ganze Musikgeschichte. Für den Musiklehrer ist dabei wichtig, dass er nicht als Akademiker oder pragmatischer Routinier vor die Kinder tritt, sondern aus einer wirklichen innersten Begeisterung für die klassische Musik. *Moderne* Musik, wie sie an Staatsschulen nicht selten auch in diesen Altersstufen praktiziert wird, erreicht in der Mittel- und unteren Oberstufe die Kinder und Jugendlichen *kein bisschen*.

Für die ganze Oberstufe – und oft bereits auch schon für die 8. Klasse – steht aber die Klassik nicht mehr im Vordergrund, sondern das, was ich „dionysisches, willensbetontes Musizieren“ nenne. Natürlich sollte sich die Klassik auch durch die Oberstufe ziehen – aber nur, wenn sie durch Improvisation „dionysisch“ gegriffen werden kann; gelingt das nicht, *so ist es besser, sie wegzulassen* als sie den Schülern durch einen sterilen Musikunterricht auszutreiben.

Musiktheorie

Die ganze Mittelstufe – ich zähle hier die vierte Klasse hinzu –, ist eine Zeit elementarer Musiklehre: Notenlesen, Tonleitern bis hin zum Quintenzirkel, Intervalle, Dreiklänge, Gehörbildung, außerdem Musikerbiographien. Man kann diese Inhalte ruhig „wissensmäßig“ (natürlich nicht langweilig!) beibringen, Rudolf Steiner gibt das Verhältnis von der Mittel- zur Oberstufe an als „*von der Kenntnis zur Erkenntnis*“. Die Kenntnis der Inhalte kann dann in der Oberstufe zur Grundlage einer wirklichen Erkenntnis werden.

Was aber in der Mittelstufe an Musiktheorie nicht angelegt ist, das prügelt man in die Köpfe der Oberstufe nicht mehr hinein. In die Oberstufe gehört phänomenologisch-erkenntnismäßiges Arbeiten. Das bedeutet, dass alle Theorie – auch die Grundbegriffe der Harmonielehre – aus dem unmittelbaren Erleben heraus evident sein muss; ein rein wissensmäßiges Aufnehmen – in der Mittelstufe durchaus angebracht – fördert in der Oberstufe nur die Aversion gegenüber der zum Paukstoff gewordenen Musik. Gerade in der Oberstufe hat die Musik die große Aufgabe, einen Ausgleich zur starken Kopflastigkeit des übrigen Unterrichtes darzustellen und darf nicht noch in die gleiche Kerbe schlagen.

Aus diesem Grund sind auch die in der Oberstufe so oft – auch noch neben der Musikgeschichts-Epoche der 11. Klasse – angesetzten Werk-Betrachtungen dann extrem fragwürdig, wenn sie nicht aus einem praktischen Nach-Musizieren geholt sind und in Verbindung mit Konzertbesuchen stehen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass klassische Werke, im Unterricht von der CD angehört, die Schüler *anöden*; auch dies ist ein gutes Mittel, ihnen die Klassik auszutreiben. Die Musikgeschichte (11. Klasse) jedoch, im Hauptunterricht und in der Tradition der Kunstgeschichts-Epochen gelegen, hat nicht musikalischen, sondern betrachtenden, kognitiven Charakter und fällt nicht unter das hier Gesagte!

Die Klassen:

Es ist tatsächlich frappierend, wie streng sich das innere Bedürfnis der Kinder von Klasse zu Klasse am Fortschreiten der Musikepochen orientiert – Rudolf Steiner: „*An dieser Stelle werden Sie es auch begreiflich finden, dass man zunächst, wenn man das Kind hat, das zur Schule kommt, leichter ein melodisches Verständnis findet als ein harmonisches Verständnis. Man muss natürlich das nicht pedantisch nehmen. Im Künstlerischen darf niemals Pedanterie eine Rolle spielen. Man kann selbstverständlich an das Kind alles mögliche heranbringen. Aber geradeso wie eigentlich das Kind in den ersten Schuljahren nur Quinten verstehen müsste, höchstens noch Quartan und nicht Terzen – die beginnt es innerlich zu verstehen erst vom neunten Lebensjahre ab –, ebenso kann man sagen, dass, das Kind das melodische Element leicht versteht und das harmonische Element eigentlich erst vom neunten, zehnten Lebensjahre ab als Harmonisches zu verstehen beginnt. (...) Auch im Musikalischen kann man durchaus, möchte ich sagen, von dem Lebensalter ablesen, was man zu tun hat. Man wird ungefähr dieselben Lebensstufen finden, die man sonst auch in unserer Waldorfschul-Pädagogik und -Didaktik findet.*“ („Das Wesen des Musikalischen, GA 283, S. 139) – Also:

Erste und Zweite Klasse: Quintenstimmung (Pentatonik), Bewegungsspiele, viele rhythmische Übungen mit Hüpfen, Stampfen, Klatschen usw., Klangzauber auf Elementar-Instrumenten, viele (pentatonische) Lieder, pentatonische Kinderharfe (sehr leicht in Elternkursen unter Anleitung an einem einzigen Wochenende zu bauen!) und pent. Choroi-Flöte. Unterricht ganz aus dem Spiel, aus der Improvisation („Audiopädie“), aus Geschichten, Bildern usw. heraus, Flöten-Lernen ganz aus dem „Mitspielen“, mit Sprüchen für jeden Finger usw. Noch *keine Forderung* an die Kinder.

Dritte Klasse: mittelalterliche Kirchentonalität, altertümliche Volkslieder bis hin zur Renaissance, am Ende: Einführung der diatonischen Choroiflöte, Einführung des Notenlesens aus „Tonhöhen-Zeigen“ und Neumen-artigen Linien heraus. Klassen-Streichen (Chrotta oder Psalter). Weiterhin rhythmische Übungen. Die Kinder sind in der 3. Klasse im Umbruch des sog. „Rubikon“, das rein Spielerische tritt etwas zurück, sie wollen jetzt eine *Forderung* spüren. Man sollte ab der 2. Hälfte der 3. Klasse die Eltern bewegen, in ihrem eigenen Interesse *möglichst jedes Kind ein Instrument lernen zu lassen*. Dabei kommen vor allem in Frage: die Streicher-Familie (Geige muss, falls ein Musiker dabei herauspringen soll, in der Regel viel früher angefangen werden; da es aber nicht nur darum geht, Musiker auszubilden, ist es besser, sie in der 3. Klasse damit anfangen zu lassen als gar nicht) und die klassischen Orchester-Blasinstrumente (bitte noch kein Saxophon!). Auch das Klavier bitte immer nur in Ausnahmefällen, wenn das Kind wirklich zu nichts anderem zu bewegen ist; es bleibt mit diesem Instrument *allein*, kommt nur wenig in ein gemeinsames Musizieren hinein. Die Trommel ist möglich, aber bitte noch kein „richtiges“ Schlagzeug (Drumset), dieses ist viel zu brutal und grob für dieses Alter. *Keyboard und E-Gitarre aber sind keine Instrumente*, sie zerstören geradezu die Musikalität im Kinde; schlimm genug, wenn sie in der Oberstufe danach greifen, falls es nicht gelingt, ihnen eine wirkliche Alternative zu bieten!

Die **Vierte Klasse** ist das Barock-Alter, die Kinder lieben es, im Klassenverband auf der gerade neu-erlernten diatonischen Flöte (oder auf dem Psalter) zwei- oder gar mehrstimmige Barock-Stückchen nach Noten zu spielen (das Nach-Gehör-Spielen darf aber keinesfalls vernachlässigt werden), viele Volkslieder (*bitte keine „künstlichen“!*) auch mehrstimmig singen (erst ab hier Lieder auf dem Klavier oder mit der Gitarre begleiten, in den ersten drei Klassen in der Regel noch nicht – dafür ist immerhin die *Leier* da!), erste Begriffe der elementaren Musiklehre (Noten-Werte, die ersten Tonarten samt den dazugehörigen Kreuzen und Bes, wennmöglich erste Intervalle). Immer noch Klassen-Streichen. Jedes Kind, das Geige und Cello spielt, sollte bei den Barock-Stücken und den Liedern eingesetzt werden, eine Vorstufe zum Klassenorchester.

Die **Fünfte Klasse** ist das das Haydn-Mozart-Beethoven-Alter, das ideale Alter, um die Zauberflöte (stark gekürzt) als Klassenspiel aufzuführen! Ansonsten: keinen Haydn-Kanon auslassen, kein Beethoven-Lied. Musiker-Biographien, Weiterführung der Musiktheorie, evtl. erste Werkbetrachtungen. Immer

noch die Choroi-C-Flöte im Klassenverband, immer noch rhythmische Klatsch-Übungen. *Klassenorchester*, Mittelstufen-Orchester, Mittelstufen-Chor. Hier in der Fünften ist die Zeit gekommen, wo die Kinder (individuell) die Orchester-Blasinstrumente erlernen sollen: Querflöte, Klarinette, Oboe, Trompete, außerdem die Pauke usw. Hier erst haben sie die erstarkten Lungen dafür, welche diese Blasinstrumente bewältigen können, hier auch können sie diese Instrumente erst seelisch ausfüllen. Saxophon (ich selber bin leidenschaftlicher Saxophonist!) und Schlagzeug bitte erst ab der 6. oder 7. Klasse. Selbstverständlich können bei manchen Kindern diese Instrumente etwas früher einsetzen; es gibt das Phänomen, dass manch ein Kind schon sehr früh und zielsicher auf „sein“ Instrument zusteuert – dies sind oft die künftigen Musiker –, es ist aber nicht Ziel der Waldorfschule, alle Menschen zu Musikern auszubilden, sondern Musik als Mittel der *Menschenbildung* einzusetzen und da sollte man das richtige Alter zum Beginn eines Instrumentes berücksichtigen.

Sechste Klasse: wer wie ich aus der Oberstufe kommt und dort den penetranten Widerwillen gegen die Klassik erlebt hat, kann immer wieder erstaunt erfahren, mit welcher Freude die Kinder in der 4., 5., 6. und auch noch 7. Klasse (hier beginnt bereits leise etwas Anderes) in die „Klassik“ (im weiteren Sinne) eintauchen. Es zeigt, dass die abendländische Klassik in diesem Alter auf ein zutiefstes Bedürfnis (auch bei Migranten-Kindern!) auftrifft und wehe, wer diesem Bedürfnis aus irgendwelchen modernistischen oder auch Multikulti-Erwägungen heraus nicht entgegenkommt: er richtet ungeheuren Schaden in den Seelen der Kinder an (Multikulti und Moderne kommen noch früh genug!). Also: in der Sechsten sind die Kinder innerlich am Ende der Klassik (immer noch Beethoven) sowie in der frühen und mittleren Romantik angekommen: Schubert, Mendelssohn, Schumann, Chopin, Brahms. Außerdem in der Sechsten: sog. „Fahrtenlieder“ („Lagerfeuer-Romantik“); ich habe mit viel Erfolg in der 2. Hälfte der 6. Klasse angefangen, mit allen zusammen *Gitarre zu spielen* (melodisch, noch keine Akkorde), und zwar nach Tabulatur-Notation, was viel einfacher ist als nach Noten (es ist wichtig, hier *alle* Kinder mitzunehmen, nicht nur die „Musiker“). Klassenorchester, Mittelstufen-Orchester und Mittelstufen-Chor.

Siebente Klasse: Spätromantik, Wagner, Bruckner, Dvorak, Grieg, Tschaikowski, Sibelius usw. Werkbetrachtungen (Konzert-Besuche, auch schon in der 5. u. 6. Klasse). Immer noch Schubert-Lieder, Carl-Loewe-Balladen, vor allem aber: die „Musik der Anderen“, nicht mehr aus dem Zentrum, sondern aus dem Umkreis von Mitteleuropa – bis hin zu peruanischer Indio-Musik (El Condor Pasa) – aber bitte noch nicht bis hin zur magischen Musik der Naturvölker; diese ist erst Gegenstand der 12. Klasse. Spirituals und Gospels. All dem entspricht, dass etwa ab Smetana, Dvorak usw. die Romantik selbst immer mehr die „Musik der Anderen“ ins abendländische Erbe einschmilzt. Mittelstufen-Orchester und Mittelstufen-Chor.

Nach der siebenten Klasse bekommt die fortlaufende Entwicklung sozusagen einen Knacks – es ist deutlich, dass es in der **Achten** in dieser Art nicht weiter, d.h. in die Moderne gehen kann. Die Schüler, wenn sie nicht von Anfang an und ohne Unterbrechung intensiv an die großen Werke der abendländischen Musik herangeführt worden sind, blockieren ab der Pubertät ganz massiv die Klassik. Hier (8. u. 9. Klasse) bricht ihr stark dionysisches Bedürfnis durch, dem man durch Spirituals und Gospels – auch Rock- und Jazz-Stücke („68er-Lieder“), durch *Gitarrespielen* (jetzt aber Akkorde und Rhythmen!) und Trommeln entgegenkommen sollte – das Singen allerdings darf nie aufhören, allem Stimmbruch zum Trotz. Wichtig ist es, der Droge der passiven Musikberieselung, die gerade ab der Pubertät massiv einsetzt, ein aktives, anstrengendes praktisch-musikantisches Musizieren entgegenzusetzen; die Theorie ist in der ohnehin völlig verkopften Oberstufe auf Schmalspur zu setzen. Mittelstufen-Orchester und Mittelstufen-Chor.

Gleich zu Beginn der **Neunten Klasse** (manchmal sogar bereits Ende der Achten) sollte ein intensiver Einstieg in die *Improvisation* erfolgen, noch keine „Klang-Improvisation“ wie in der 12., sondern eher jazzmäßige oder eben klassische Improvisation, wobei der Neunten das fließende Element des *Barock* entspricht: Passacaglia („Riff“)-, Kanon („Echo“)- und Fugen („Cool-Jazz“-Improvisationen); die Neunte hat eine Affinität zu der gewaltigen Musik Johann Sebastian Bachs (Bach selber war ein grandioser Improvisator!). Gleichzeitig ist die Neunte ideal, um die Schüler selber Liedbegleitungen auf der Gitarre herausfinden zu lassen, ein praktischer Einstieg in die Harmonielehre und Vorbereitung für späteres Sel-

ber-Komponieren. Mit der Neunten beginnt also der „zweite Durchgang durch die Klassik“, aber „dionysisch, von innen heraus“, durch Improvisieren und Selber-Komponieren. Schüler, die sich angewöhnt haben, sich „volldröhnen“ (oder auch „volllaufen“ oder „benebeln“) zu lassen (alles bereits in der Neunten schon erlebt!), setzen dem nicht selten starken Widerstand („Null Bock“) entgegen. Gelingt es aber, sie trotz allem für die Improvisation zu begeistern, so hat man unendlich viel zur Überwindung ihres Suchtverhaltens beigetragen.

Widerstand kommt hier nicht selten auch von Schülern, die ein Instrument spielen und sich bereits ganz an eine Rezeption „fertiger“ klassischer Musik gewöhnt haben. Für diese gilt: So wie ein Jazzmusiker oft seine Fähigkeit zur Improvisation verliert, wenn er Noten lernt, gibt es auch umgekehrt oft Blockaden für einen Nach-Noten-Spieler, ins Freie Spiel einzutauchen. Er soll sich aber anstrengen, denn die Klassik darf nicht in ihrem „eingesargten“ Zustand verbleiben. Trotz dieses Widerstandes von zwei Seiten ist aber in aller Regel in der 9. Klasse eine große Begeisterung für die Improvisation zu erleben.

Die Schüler, welche im Mittelstufen-Orchester spielten, wachsen ins Oberstufen-Orchester hinüber, der Mittelstufen-Chor in den Oberstufen-Chor. Oberstufen-Chor und -Orchester ziehen sich hoch bis zur *Elften* Klasse.

In der **Zehnten** steht eindeutig der Willensimpuls und die „musikalische Architektonik“ Beethovens an. War die Beethoven-Phase in der fünften/sechsten Klasse noch mehr träumend und wie von außen, so geht es jetzt darum, zu einer starken Identifikation mit diesem „himmelstürmenden Prometheus“ zu kommen. Die Zehnte ist eine Zeit großer Festigkeit und Formkraft, wenn man mit Zehntklässlern trommelt, so sollte weniger das fließende Element des Trommelns im Vordergrund stehen als vielmehr stark geformte, um nicht zu sagen abgezielte Trommel-Stücke ohne Improvisation, die dann auch einen entsprechend starken Eindruck hervorrufen können. Selber-Komponieren-Lassen!

In der **Elften** leben die Schüler wiederum innerlich im romantischen Element. Wo irgend die Möglichkeiten da sind, sollte man die großen Werke der Romantik, unter welchen vor allem *Bruckner* nicht fehlen darf, durch gut vorbereitete Konzertbesuche kennenlernen. Dies gilt natürlich bereits für Beethoven in der Zehnten, für Bach in der Neunten. In der Elften sollte die Klassik- und Jazz-Improvisation der Neunten wieder aufgegriffen und auf anspruchsvollerem Niveau und bewussterer Stufe (selber die Form-Elemente vorgeben lassen!) fortgeführt werden, das kann dann bereits am Ende dieser Klasse einen guten Übergang in die Moderne geben. Außerdem ist in der Elften eine Musikgeschichts-Epoche im Hauptunterricht dran unter dem Thema: „*Übersicht über die Musikgeschichte von Altgriechenland über Mittelalter, Renaissance, Barock, Klassik, Romantik bis zum Anfang der Moderne unter dem Aspekt des Apollinisch-Dionysischen*“ – zur Improvisation soll und muss jetzt ganz stark das *Bewusstseins*-Element hinzukommen. *Bitte diese Epoche nicht in die 10. Klasse vorziehen*, da verstehen die Schüler den Übergang zur Moderne innerlich noch nicht, den Zielpunkt des Ganzen!

In der **Zwölften Klasse** ist nun endlich wirklich die Neue Musik dran, die musikalische Gegenwart. Interessanterweise haben die Schüler hier im Gegensatz zu den drei vorangehenden Klassenstufen wieder einen starken Zugang zur *apollinischen* Seite der Neuen Musik; es schließt sich der Kreis zur Ersten Klasse! Da die Moderne einen *Schwellenübertritt* bedeutet, kommt sie ganz stark dem *spirituellen* Bedürfnis der jungen Menschen entgegen. Und da in der Moderne die „Kunst der Primitiven“ wieder hochkommt, ist hier auch die *magisch Musik der Naturvölker* am Platze, nicht früher. Modernste und uralte Kunst berühren und überhöhen einander. Dieser zutiefst völkerverständigende Ansatz der Avantgarde sollte in der Zwölften unbedingt ergriffen werden.

Vielfach herrscht die Ansicht, dass die Moderne gegenüber Klassik und Romantik etwas sehr Spezielles und Kompliziertes sei, das nur angegangen werden könne, wenn im Traditionellen genügend Voraussetzungen da seien. Das Gegenteil ist der Fall: Die Moderne fängt noch einmal ganz bei Null an – bei den Ur-Elementen – und kann (natürlich nur in der Improvisation!) z.B. auch von „Quereinsteigern“ ergriffen werden, die wirklich in der Musik „Null Voraussetzungen“ haben. Gerade der von Pär Ahlbom / Manfred Bleffert begründete Übungsweg der Gemeinschafts-Improvisation bietet die Möglichkeit, in

alle Phänomene der zeitgenössischen Musik nicht theoretisierend, sondern praktisch-übend einzutau-chen, was von den Zwölftklässlern aller Erfahrung nach begeistert angenommen wird, während dies in der Elften meist noch nicht möglich ist; zwischen diesen beiden Klassen liegt musikalisch ein Abgrund! (Wo genau dieser Abgrund liegt, ist von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich: manchmal bereits am Ende der Elften, manchmal aber auch erst Mitte, im ungünstigsten Fall sogar Ende der Zwölften!) Wenngleich auch der Schwerpunkt immer auf dem praktischen Musizieren liegen sollte, ist dennoch auch ein Überblick über die Musik des *ganzen* 20. Jahrhunderts sinnvoll (in der Musikgeschichts-Epoche der Elften ist dies oft noch nicht möglich, weil die Schüler hier noch nicht innerlich angelangt sind!), umso mehr, als alle Phänomene und Stile sofort praktisch er-improvisiert werden können.

Ich bin dafür, mit der Zwölften Klasse Oberstufen-Chor und -Orchester, die ihre große Aufgabe in der 9. – 11. Klasse haben, *enden* zu lassen, sich ganz auf die Improvisation Neuer Musik zu konzentrieren, die in intensivster Form Chor und Orchester zugleich ist, und die Musik nicht unnötig aufgebläht werden darf gegenüber den anderen Fächern. Die Musik (Improvisation) muss genauso ihren *künstlerischen Abschluss* in der Zwölften bekommen wie alle anderen künstlerischen Fächer.

Ich bin auch dafür, das Zwölft-Klass-Spiel als „Gesamtkunstwerk“, als gemeinsamen Abschluss aller künstlerischen Fächer: Deutsch, Eurythmie, Musik (Improvisation), Malerei, Bildhauerei und Handarbeit anzulegen; Kandinskys „Der gelbe Klang“ kann eine Vorstellung geben, in welche Richtung soetwas gehen kann (nicht selten scheitert dies daran, dass der Klassenbetreuer und die verschiedenen Kunst-Lehrer selbst innerlich noch nicht in der Moderne angekommen sind oder aber die Moderne als etwas intellektuell Zerhacktes auffassen, *was aber dasselbe ist!*).

Wenn man Mut hat, so stellt man nicht am Schuljahrs-Anfang ein fertiges Stück oder Konzept hin, sondern lässt es sich aus dem Improvisieren in allen künstlerischen Fächern im Laufe des Jahres allmählich verdichten und zusammenwachsen – vom Zwölftklässler wird selbständiges Arbeiten verlangt. (Das Problem dabei sind die in der 12. Klasse gleichzeitig abzulegenden Prüfungen und Abitur-Vorbereitungen. Diese lassen den Künstlerischen Abschluss oft vom Ende der 12. Klasse, wo er hingehört, sogar schon in den Januar zurückschnellen, so dass gar keine Zeit für ein organisches In-die-Moderne-Wachsen bleibt, zumal oft durch ein nicht in den Gesamt-künstlerischen Abschluss integriertes Zwölftklass-Spiel noch etwa zwei Monate Übzeit verlorengehen! Andererseits gibt es nicht wenige Waldorfschulen, die den künstlerischen Abschluss dennoch am Klassen-Ende haben und die Schüler bestehen trotzdem die Realschulprüfung und ein Jahr später das Abitur!)

[Zurück zur Startseite](#)