

Zum Musikunterricht in Waldorfschulen

Michael Kalwa

Witten/Annen
Institut für Waldorf-Pädagogik
Fachbereich Musik
Witten/Ruhr 2004

Zuerst erschienen in "Musik in Reformschulen",
Bd. 16 der Reihe "Musik im Diskurs",
Bosse-Verlag, Regensburg 2001



Einleitung

Am 7. September des Jahres 1919 öffnete in Stuttgart die erste Waldorfschule ihre Pforten. Auf Anregung der Arbeiter und Angestellten der dort ansässigen Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik hatte deren Direktor Emil Molt den ihm befreundeten Rudolf Steiner gebeten, eine Schule für die Kinder der Firmenmitarbeiter zu gründen. Molt hatte nicht zuletzt aufgrund seiner Beschäftigung mit der durch Rudolf Steiner begründeten Anthroposophie eine Reihe sozialer Ideen und Ideale, die für die damalige gesellschaftliche und Zeitsituation eher ungewöhnlich waren. So war er in besonderem Maße „darum besorgt, dass die Arbeiter und Angestellten des ihm anvertrauten Werkes als Menschen gewürdigt und gefördert würden. Arbeiterbildungskurse gehörten ebenso selbstverständlich zu den Leistungen der Firma wie eine Betriebszeitschrift von hohem Niveau, Kinderbetreuung der Arbeiter und dergleichen - freiwillige Sozialmaßnahmen, die in der damaligen Zeit noch zu den Seltenheiten gehörten“¹. Neben dem Anliegen, auch die Kinder seiner Mitarbeiter in den Genuss eines über ein Mindestmaß deutlich hinausgehenden Bildungsangebotes kommen zu lassen, lag ihm – und mit ihm natürlich auch Rudolf Steiner – am Herzen, eine grundsätzlich neue Schulform zu begründen, die in Verwirklichung der aus dem anthroposophischen Menschenbild sich ergebenden pädagogischen Ansätze Erziehung kind- und menschengemäßer ermöglichen sollte, als es in der allgemeinbildenden Schule damaliger Prägung möglich war.

In den Wochen vor Schulgründung und in der Konferenzarbeit der folgenden sechs Jahre – Steiner starb im Jahre 1925 – entwickelte er in Zusammenarbeit mit den Lehrern der ersten Waldorfschule einen allgemeinen Lehrplan für alle Fächer und Klassenstufen. Ausgangspunkt dieser Arbeit waren Vorträge und Seminare, in denen Steiner die menschenkundlichen Grundlagen vor dem Hintergrund des anthroposophischen Menschenbildes und etliche methodisch-didaktische Anregungen für den Beginn der pädagogischen Arbeit gab.² Bis zum Verbot der Waldorfschulen während der NS-Zeit und nach einer Art Neubegründung der Waldorfschulbewegung in Deutschland nach 1945 wurde innerhalb der Schulen an Fragen der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Fächer und der konkreten Unterrichtsgestaltung weiter gearbeitet. Insbesondere in den letzten Jahren zeichnet sich dabei die Tendenz ab, mehr und mehr auch den Dialog mit dem öffentlichen Schulwesen zu suchen und kritisch-offen den aktuellen Forschungsstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund mag auch die vorliegende Veröffentlichung verstanden werden: nicht als Mitteilungsforum für musikdidaktische Besonderheiten, die Waldorfpädagogik möglicher Weise zu bieten hat, sondern als Beitrag zu einem Gespräch unter Musikdidaktikern in der gemeinsamen Suche nach sinnvollen und zeitgemäßen Wegen, Musikunterricht heute zu gestalten. Sich den Forderungen der Zeit zu stellen, ohne alles Gewachsene bedenkenlos über Bord zu werfen, ist heute mehr denn je natürliche Aufgabe der Waldorfschulbewegung, ist sie doch inzwischen in insgesamt über 800³ Schulen auf allen Kon-

tinenten mit ihren jeweils individuellen gesellschaftlichen und kulturellen Besonderheiten und Problemen vertreten.

Das anthroposophische Menschenbild als Grundlage der Waldorfpädagogik

Nicht zu unrecht wird in den meisten Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik darauf hingewiesen, dass wesentliche Elemente dieser Pädagogik nur verstanden werden können vor dem Hintergrund des von Steiner entwickelten anthroposophischen Menschenbildes.⁴

Einer der Kerngedanken dieses Menschenbildes ist die Überzeugung, dass der Mensch ein leiblich-seelisch-geistiges Wesen sei: Hinsichtlich seiner Eigenschaft als körperlich-leibliches Wesen unterliegt der Mensch den Gesetzmäßigkeiten der physischen Welt. Gleichzeitig kann er nur auf Grund dieser Eigenschaft auch in der Welt handelnd tätig werden, die materielle Welt verändern. Der Impuls, in der Welt zu handeln, entsteht allerdings im Seelischen: Es sind Impulse des menschlichen Willensbereichs, die auf einen Gedanken oder ein Gefühl letztlich die entsprechende Tat folgen lassen. Es hat der menschliche Wille als eigentlich seelische Qualität also insofern eine besondere Beziehung zur materiellen Leiblichkeit des Menschen, als er sich erst durch sie in der Welt verwirklichen kann.

Der Wille ist allerdings nur ein Bereich des Menschlich-Seelischen. Ihm gegenüber steht ein anderer, nämlich der Bereich der menschlichen Denkfähigkeit. Wenngleich sich im alltäglichen Leben ein Großteil des menschlichen Denkens mit Fragen der äußeren Welt beschäftigt, meistens sogar mit Hilfe von Vorstellungsbildern, die dieser Welt entnommen sind, so sind doch die Inhalte wie auch die Prinzipien des Denkens (beispielsweise der Logik) immaterieller, also geistiger Natur. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass menschliches Denken nur auf der physischen Grundlage des Gehirns geschehen kann: Inhalt des Denkens sind weder chemische noch elektrische Prozesse, allenfalls in der Vernetztheit der Gehirnstrukturen mag man eine physische Analogie zur logischen und assoziativen Vernetzung der Bewusstseinsinhalte sehen können. Insofern also hat der Mensch schon durch seine Fähigkeit zu denken eine Verbindung mit einer immateriellen, 'geistigen' Welt.

Diese Verbindung zwischen dem individuellen Menschen und einer geistigen Welt wird sehr konkret verstanden. Nach anthroposophischem Verständnis ist der Mensch, insofern er geistiges Wesen ist, unsterblich: Der individuelle spirituelle Kern verkörpert sich in einer Folge von Inkarnationen. Dieser Reinkarnationsgedanke ist ein zentrales Element der Anthroposophie und soll hier nicht unterschlagen werden, da er immer wieder Angriffspunkt für Kritiker und Gegner der Waldorfpädagogik ist in dem Bestreben, die Waldorfschule als Weltanschauungsschule zu apostrophieren und zu diskreditieren. Es wird dieses Verständnis von Welt und Selbst allerdings niemals in einer Waldorfschule Unterrichtsinhalt sein und 'gelehrt' werden: Allenfalls für das persönliche Weltverständnis des einzelnen Lehrers kann es von – individueller – Bedeutung sein.

Die seelischen Bereiche des Willens auf der einen und des Denkens auf der anderen Seite sind verbunden durch die Fähigkeit des Fühlens. Den unzähligen verschiedenen Gefühlsnuancen, derer der Mensch fähig ist – zwischen tiefer Trauer und heller Freude, zwischen Resignation und Hoffnung, zwischen unvoreingenommener Offenheit und ablehnendem Sich-Verschließen, zwischen Wohl- und Missbehagen usw. – erkennt Steiner eine eigene Qualität zu, unterschieden von den Qualitäten des Willens und des Denkens. Insbesondere macht er darauf aufmerksam, dass der Mensch gerade durch das Gefühl eine Fähigkeit zur Verfügung hat, mit Hilfe derer er in der Lage ist, Dinge und Sachverhalte der äußeren Welt, aber auch gedankliche Inhalte mit sich selbst zu verbinden, sie zu internalisieren: Eine Handlung, die sich an einen Gedanken anschließt, wird in der Regel gefärbt sein durch das Gefühl, mit dem man diesem Gedanken gegenüber steht; ebenso wird das gefühlsmäßige Verhältnis, das man einem äußeren Sachverhalt gegenüber entwickelt – und wodurch man sich überhaupt erst zu diesem Sachverhalt in eine persönliche Beziehung setzt – wesentlich mitverantwortlich sein dafür, wie man über diesen Sachverhalt denkt. Natürlich ist es auch möglich, zu denken, zu fühlen und zu handeln, ohne dass diese drei seelischen Bereich in der beschriebenen Weise integriert wären; dann liegt allerdings in der Regel ein eher pathologisches Verhalten vor: Beinahe täglich erhalten wir durch die Medien Kenntnis von brutalen Handlungen, angesichts derer man den Eindruck bekommen muss, dass die Denkfähigkeit der Täter quasi 'ausgeschaltet' und ihre Handlungen allenfalls Ausdruck subjektiver Hassgefühle waren, von einer Fähigkeit des Mitfühlen-Könnens jedoch sicherlich nicht die Rede sein kann. Ebenso kennen wir die Problematik des sich selbstständigenden Denkens: Wo Wissenschaft nur noch um ihrer selbst willen betrieben wird, wiederum ohne dass das Gefühl als korrigierende Instanz einbezogen würde, entstehen die Probleme prinzipieller Machbarkeit: Kern- oder Gentechnologie werden zu Sachthemen, die nur noch in Ausnahmefällen in einem gedanklichen Zusammenhang mit Fragen der Ethik besprochen werden können. Dieser Exkurs mag andeuten, inwiefern es eines der wichtigsten Anliegen der Waldorfpädagogik ist, in allem Unterricht an der Integration der Seelenbereiche Denken, Fühlen und Wollen zu arbeiten: Ganzheitliche Sicht auf den Menschen und ganzheitlicher Ansatz im pädagogischen Tun haben nicht nur den Anspruch, 'mit Kopf, Herz und Hand' zu arbeiten, um alle Bereiche des Menschen in angemessenem Maße anzusprechen und beispielsweise der so genannten Kopflastigkeit eines einseitig intellektuell ausgerichteten Unterrichtes vorzubeugen – darin unterscheiden sich Waldorfpädagogen längst nicht mehr von den Vertretern anderer pädagogischer Richtungen –, darüber hinaus ist vor allen Dingen pädagogisches Ziel, Hilfestellung zu geben, dass sich diese drei seelischen Bereiche in sinnvoller und im besten Sinne menschengemäßer Weise in Verbindung miteinander entwickeln können. Es ist offenkundig, dass musikalisches Handeln, Erleben und Erfahren in ganz besonderer Weise ein solches Anliegen unterstützen können.

Anthroposophie und Musik

Die Frage, was Musik sei, ist immer wieder gestellt und immer wieder neu – und natürlich nie erschöpfend – beantwortet worden. Als aktuell darf wohl die Auffassung gelten, dass ein klingendes Ereignis – sei es ein eher Geräuschhaftes, ein einzelner Ton, eine (musikalische) Phrase, sei es schließlich ein ganzes musikalisches Kunstwerk – zu einem im eigentlichen Sinne 'Musikalischen' erst werde im Bewusstsein des Produzenten (des Musikers also) und des Rezipienten. Dass ihm allerdings – insofern ihm Werkcharakter zugestanden wird – auch eine von Autor, Interpret und Rezipient unabhängige 'Identität' eigne, wird in der jüngeren Vergangenheit immerhin unterstellt, nicht zuletzt, um nicht der Berechtigung zu analysierend-interpretatorischer Auseinandersetzung mit ihm verlustig zu gehen.⁵ Die Frage, welchen Charakters diese Identität denn nun ihrem Wesen nach sei, bleibt allerdings im Grunde unbeantwortet. Dies natürlich vor allem deswegen, weil es dem modernen positivistischen Wissenschaftler nicht 'erlaubt' sein kann, die Existenz eines Geistig-Wesenhaften in ursächlicher Verbindung mit einem erfahrbaren Phänomen zu denken.

Für Rudolf Steiner und damit auch für ein Denken über die Welt aus der Perspektive der Anthroposophie gibt es dieses Problem nicht: Geistige Welt und physisch-materielle Welt existieren nicht nur, sondern sie sind unmittelbar miteinander verbunden und wirken auf- und ineinander; aufgrund seiner Fähigkeiten zur Wahrnehmung höherer (also geistiger) Welten, die Steiner an vielen Stellen seines Werkes für sich in Anspruch nimmt, sei es ihm möglich, über eben diese Zusammenhänge Aussagen zu machen. Selbstverständlich liegt hier einer der Hauptangriffspunkte gegenüber der Anthroposophie und ihren Vertretern: Zwar gibt Steiner Hinweise, auf welchen – beispielsweise meditativen – Wegen man sich „Erkenntnisse höherer Welten“⁶ erarbeiten könne, so dass sich die Wahrnehmungsfähigkeit erweitere auf geistige Gebiete, die dem alltäglichen Bewusstsein verschlossen seien und die dadurch einem 'geistigen Forschen' erschlossen würden, Reproduzierbarkeit und empirische Sicherbarkeit solcher geistiger Forschungsergebnisse können allerdings nur demjenigen möglich sein, der in sich die Fähigkeit zu übersinnlicher Wahrnehmung – beispielsweise auf den von Steiner beschriebenen Wegen – ausgebildet hat. Unabhängig davon, ob und ggf. wie viele Menschen innerhalb und außerhalb der Anthroposophie solche Fähigkeiten besitzen mögen, gilt: Einem empirisch-naturwissenschaftlichen Denken muss ein solcher Ansatz suspekt erscheinen, da die Inhaltsebene, die die Objekte der Forschung enthält, naturgemäß keine materielle sein kann. Vor diesem Hintergrund seien im Folgenden einige der Aussagen Steiners zur Musik referiert, sofern sie für die vorliegende Darstellung von Belang sein können.

In seinen Vorträgen zum „Wesen des Musikalischen“⁷ aus dem Jahre 1906 folgt Steiner zuerst einmal Schopenhauer⁸, wenn er äußert, dass die Musik – anders als die anderen Künste – nicht die Aufgabe habe, ein Äußeres, das sich in der Natur offenbart, abzubilden, sondern unmittelbarer Ausdruck derjenigen Kraft sei, die für Entwicklung innerhalb der Natur Sorge: des 'Weltenwillens'.

Nähme man diese Darstellung wörtlich, so würde Steiner durch sie sowohl sich selbst als auch Schopenhauer diskriminieren, müsste man doch annehmen, dass beiden entgangen wäre, dass Musik selbstverständlich immer auch eingesetzt wurde, um sinnlich wahrnehmbar Außenmusikalisches mit musikalischen Mitteln darzustellen: Wie sonst wäre die lange Geschichte der Programmmusik zu verstehen?! Beider Formulierung kann also im Grunde nur verstanden werden als ein Versuch, einem 'eigentlich' Musikalischen auf die Spur zu kommen, ihm eine 'Heimat' zuzuordnen, die das Phänomen Musik als prinzipielles verstehbar macht und zuerst einmal unabhängig ist von der jeweils individuellen Erscheinung Musik. Diese immaterielle Ebene des Weltenwillens, der Movens aller natürlichen Entwicklung sei, als Ursprungsort des Musikalischen näher zu untersuchen, ist mit Mitteln empirischer Forschung selbstverständlich nicht möglich. Insofern muss Schopenhauers Deutung der Musik als Ausdruck und Abbild des Weltwillens zuerst einmal ein philosophischer Gedanke bleiben.

Steiner geht allerdings weiter. Aufgrund der von ihm für sich in Anspruch genommenen Fähigkeit zur Wahrnehmung innerhalb einer geistigen Welt beschreibt er eine spirituelle Ebene, die Heimat und Ursprung alles Musikalischen sei.⁹ Diese Sphäre bewusst wahrzunehmen sei nur dem zu geistiger Schau Fähigen möglich. Im Schlaf allerdings habe der geistig-seelische Teil des Menschen Zugang zu diesen Bereichen und nehme dort das „flutende Meer der Töne“¹⁰ wahr. Die Fähigkeit des alltäglichen Wachbewusstseins, ein akustisch Klingendes oder ein innerseelisch als klingend Vorgestelltes zu einem Musikalischen zu machen, sei also eigentlich die Fähigkeit, es aufgrund einer unbewussten 'Erinnerung' an die nächtlich-spirituellen Wahrnehmungen als ein Musikalisches wieder zu erkennen und es als solches zu identifizieren. Der musikalisch kreativ Tätige habe daher in besonderer Weise die Fähigkeit, spirituelle Erlebnisse, die er auf der Ebene der „geistigen Klänge“¹¹ gehabt hat, umzuwandeln in ein akustisch klingendes oder innerseelisch vorstell- und wahrnehmbares Musikalisches. Es ist deutlich, dass Steiner hier anknüpft an den sehr alten Gedanken der Sphärenharmonien, eines Geistig-Musikalischen also, das die Welt gleichzeitig bewegt und ordnet.

Selbstverständlich ist es möglich, den hier skizzierten Gedankengang als längst nicht mehr zeitgemäß zu bezeichnen und ihn – quasi als skurrile Entgleisung innerhalb eines ansonsten von Wissenschaftlichkeit geprägten Zeitalters – abzutun. Dies zu tun ist eine individuelle Entscheidung, wie jede Entscheidung für eine persönliche Lebens- und Weltsicht immer nur individuell sein kann, wiewohl sie sich natürlich anlehnt an bestehende Weltsichten und –anschauungen. Ebenso ist es möglich und legitim, für sich eine spirituelle 'Urheimat' des Musikalischen im oben beschriebenen Sinne als eine Art Hypothese an- und ernst zu nehmen und mit der Frage, was aus einer solchen Annahme für den persönlichen Umgang mit Musik und das Verhältnis zu ihr sich ergebe, umzugehen, selbst und gerade dann, wenn ein unmittelbar bewusster Zugang mit Hilfe übersinnlicher Erkenntnismöglichkeiten – was der Normalfall sein dürfte – nicht gegeben ist. Mit dieser Frage zu leben ist sicher eines

der Merkmale des anthroposophischen Musikers und damit auch vieler Musiklehrerinnen und –lehrer an Waldorfschulen.

Ein zweiter Gedanke sei noch ausgeführt, der sowohl Element anthroposophischen Denkens über Musik ist als auch bereits unmittelbaren Bezug hat zu Aufbau und Inhalt des Musikunterrichts an Waldorfschulen. An verschiedenen Stellen in seinem Werk äußert sich Steiner unter bestimmten Gesichtspunkten zur Entwicklung der Musik innerhalb der Menschheitsgeschichte. Wesentliches Anliegen ist ihm dabei, darauf hinzuweisen, dass musikgeschichtliche Phänomene immer auch Ausdruck entsprechender Fähigkeiten der Menschen sind, mit Musik oder musikalischen Elementen – gestaltend und rezipierend – umzugehen. Dabei korrelieren – so Steiner – diese musikbezogenen Fähigkeiten mit einem generellen Selbst- und Weltverständnis der Menschen in ihrer Zeit. Sicher unmittelbar aus der mitteleuropäischen Musikgeschichte nachvollziehbar ist beispielsweise die Tatsache, dass sich unser heutiges dreiklangsgeprägtes harmonisches Empfinden erst in relativ junger musikgeschichtlicher Vergangenheit herausgebildet hat. In einem solchen 'Dreiklangsbewusstsein', das eine mehr oder weniger deutliche Wahrnehmung nicht zuletzt auch all derjenigen Gefühlsnuancen ermöglicht, die akkordharmonisch-musikalischen 'Ereignissen' – z.B. in Dur oder Moll – assoziiert werden können, so dass sie eben letztlich auch zum Ausdruck gerade solcher Gefühlsnuancen einsetzbar sind, spiegelt sich die menschheitsgeschichtliche Tatsache, dass nun – zumindest innerhalb eines Kulturkreises – 'gelernt' worden war, solche Zusammenhänge wahrzunehmen und sie auch als musikalische Gestaltungsmotive einzusetzen. Blaukopf stellt mit Bezug auf Sachs ausführlich dar, dass die Fähigkeit und das Bedürfnis, akkordharmonisch zu hören, ein in der Musikgeschichte neues 'räumliches' Erleben-Können bedeutet: „Das räumliche Prinzip der Musik ist die Harmonie. Denn sie stellt der zweidimensionalen Erstreckung der Melodie eine dritte Dimension gegenüber ...“¹² Diese neue Fähigkeit, 'räumlich' hören zu können, weist unter verschiedenen Gesichtspunkten Bezüge auf zur geschichtlichen Entwicklung der Zentralperspektive in der Malerei: Offensichtlicher noch als in der Musik lässt sich in der Betrachtung der Malerei der Frührenaissance beobachten, mit welchen Mühen die Eroberung des Raumes einher ging. Beobachtet man, welche Schritte entwicklungspsychologisch vollzogen werden müssen, bis ein Kind in der Lage ist, das Charakteristische der zentralperspektivischen Wahrnehmung bis in die angemessene Darstellung hinein bewusstseinsmäßig zu durchdringen, so wird offenbar, dass es sich bei dieser Art der Raumwahrnehmung nicht nur um eine Fähigkeit handelt, die „nicht angeboren [ist, sondern] ... immer erlernt werden“¹³ muss, sondern dass darüber hinaus auch erst entwicklungsmäßige Grundlagen vorhanden sein müssen, die ein solches Lernen überhaupt möglich machen. Dies wird deutlich, wenn man die ersten Versuche, mit der Zentralperspektive umzugehen, in der Geschichte der Malerei des mitteleuropäischen Kulturkreises anschaut: Das Bedürfnis, zentralperspektivisch richtig darzustellen, korrespondierte offensichtlich mit der erwachenden Fähigkeit, den Raum mit einem neuen Grad von Bewusstheit wahrzunehmen.

Inwiefern ist hier ein Vergleich zum akkordharmonischen Hören erlaubt? Über lange Zeit war jedes musikalische Denken ein im Wesentlichen lineares, also in der Gestaltung der einzelnen kontrapunktisch geführten Stimmen horizontal orientiertes. Zusammenklänge entstanden zwar – und dies immer weniger willkürlich und mehr und mehr nach ausgearbeiteten Stimmführungsregeln –, es war aber dem musikalisch „Hörenden noch versagt, den musikalischen Ablauf als Einheit in allen seinen Dimensionen zu überblicken“¹⁴. Erst nach und nach konnten zeitgenössischer Komponist und Hörer auch die neue Dimension der Harmonie bewusst ihrem Wesen gemäß als eigenständige Qualität wahrnehmen und gestaltend ergreifen. Damit wurde tatsächlich ein neuer ‚Raum‘ erschlossen, zumindest aber auf neue Weise bewusst: Was im seelischen Innenraum lebt, Gefühle und Gefühlsnuancen, erhält nun in der Harmonie ein Darstellungs- und Ausdrucksmittel, das dem Mittel des Fluchtpunktes in der Zentralperspektive zur Darstellung des äußeren Raumes durchaus vergleichbar ist.

Steiner macht an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass sich der geschilderte Übergang nicht zuletzt auch an Intervallphänomenen bzw. Intervallverhältnissen ablesen lässt: Haben sich Zusammenklänge in der Zeit seit dem Beginn der Mehrstimmigkeit in der Komposition linear gedachter Einzelstimmen zuerst mehr und später immer weniger zufällig ergeben, so waren doch zumindest diejenigen Konsonanzen, die bereits seit der Zeit der frühen Organa als ideal galten, weiterhin gezielt anzustreben: Oktav-, Quint- und Quartklänge. Durch Einlagerung der quint- bzw. quartparallelen Stimmen in die Oktav und schließlich in der Ausprägung als Quintorganum war zum erstenmal das Erlebnis einer Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Stimmen möglich geworden. Quint- und Quartklänge (natürlich als Ergänzungsprodukt immer auch der Oktavklang) dürften also bis zur oben skizzierten Übergangssituation hin zum im heutigen Sinne harmonischen musikalischen Hören und Denken die einzig ‚verstehbaren‘ und bewusst gesuchten Zusammenklänge gewesen sein, in die alle horizontal gedachte Stimmführung zu münden hatte. Dieses Ideal des Quint- bzw. Quartklangs wird schließlich abgelöst vom Dreiklang, dessen Konstitutivintervall die Terz ist. Steiner macht darauf aufmerksam, dass angesichts solcher Phänomene die genannten Intervalle – Quint, Quart und schließlich im Dreiklang die Terz – als jeweils für ‚ihre‘ Zeit musikalisch-konstitutive Intervalle gelten können.

Konsequent verfolgt er diesen Gedanken weiter: Aus der Reihe Quint – Quart – Terz entwickelt er den Aspekt, dass in Zukunft eine dreiklangs-, also terzorientierte Musik abgelöst werden müsste von einem musikalischen Verständnis, das ganz wesentlich von der Sekund als Konstitutivintervall geprägt wäre. Eine solche Aussage bedurfte in der Mitte des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts durchaus keiner Hellsichtigkeit: Längst zeichnete sich um diese Zeit ab, dass dreiklangsorientierte Musik, insbesondere im Zusammenhang mit dem System der Funktionsharmonik, begann, banal zu wirken, geradezu Ausdruck musikalischen Philistertums zu sein. Interessant ist allerdings, dass nun die Sekund (bzw. die sekundverwandten Intervalle Septim und None) zum neuen konstitutiven

Element der Musik in der Phase der ‚Emanzipation der Dissonanz‘ wurde, einer Phase, die ja – wie ein Blick auf die gesellschaftliche Akzeptanz Neuer Musik zeigt – noch längst nicht abgeschlossen ist. Nur folgerichtig angesichts der Beobachtung einer solchen Entwicklungsreihe sind Steiners Anregungen, in der weiteren Zukunft immer mehr auch der Prim, dem Einzelton, Beachtung zu schenken.¹⁵ Offensichtlich liegt für ihn in der Beschäftigung mit dem Einzelton ein im Wesentlichen meditatives Element. Dieses meditative Sich-Versenken in den Einzelton, das Ausloten verschiedener Dimensionen eines einzelnen Tones, – auch dies sind immerhin inzwischen von verschiedenen zeitgenössischen Komponisten angestrebte musikalische Anliegen. Zumindest musikalisch noch kaum nachvollziehbar ist der Schritt, den Steiner als den auf ein ‚Primerleben‘ folgenden beschreibt: das „Oktaverleben“¹⁶. Allenfalls gedanklich mag nachvollziehbar sein, was damit gemeint ist: Es gehört zu den wichtigen Einsichten Steiners, dass alle Intervalle nicht nur messbare Größen darstellen, sondern auch unterschiedliche Qualitäten haben.¹⁷ Dieser Gedanke ist im vorliegenden Zusammenhang noch weitgehend unberücksichtigt geblieben, soll aber angesichts der Qualität der Oktave kurz angeschaut werden. Für Steiner entspricht ein angemessenes Erleben der Primqualität einem hochbewussten Erleben auch der eigenen Individualität. Dies korrespondiert mit dem Ansatz, meditativ mit dem Einzelton umzugehen, da eine in diesem Sinne verstandene Meditation immer auch das Bewusstsein vom eigenen Selbst, der verborgenen Schichten der eigenen Persönlichkeit, erweitern kann. In diesem Sinne sind die im Laufe der musikalischen Entwicklungsgeschichte konstitutiven Intervalle – über Quint, Quart, Terz und Sekund – Ausdruck dessen, dass der Mensch immer mehr zu sich selbst gefunden hat, sich seiner selbst und seines Verhältnisses zur Welt immer deutlicher und differenzierter bewusst geworden ist. Musikalisches Indiz dafür mag beispielsweise der nicht nur graduelle, sondern auch qualitative Unterschied zwischen dem emotionalen Ausdruckswert einer terz- bzw. dreiklangsgeprägten und einer durch die Sekund im oben beschriebenen Sinne konstituierten Musik sein. Erst die Sekund und die ihr verwandten Intervalle lassen einen musikalischen Expressionismus möglich werden, dessen wesentliches Charakteristikum ja gerade eine ungeheure Steigerung des sich in Musik verwandelnden Bewusstseins von tiefsten und differenziertesten seelischen Regungen und Nuancen und deren musikalischen Ausdrucks ist. Im – zukünftigen und heute allenfalls im o.g. Sinne ahnbaren – Primerleben müsste sich dies Bewusstsein vom eigenen Selbst – beispielsweise auf dem Wege der (musikalischen) Meditation – noch um ein vielfaches intensivieren und vertiefen. Diese ‚Suche nach innen‘ ist allerdings immer auch die Suche nach dem eigenen spirituellen Kern, nach dem, was ewig in mir ist, nach dem ‚göttlichen Funken‘ in mir. Darin nun sieht Steiner eine Analogie zur Qualität der Oktave: im gleichzeitigen auf ein höchstmögliches Maß gesteigerten Bewusstsein vom Selbst als im Hier und Jetzt lebende Individualität (Prim) und dem – dadurch erst möglichen – ‚Durchstoßen‘ zu einem Bewusstsein davon, dass dieser sich in der Welt wahrnehmenden und in ihr wirkenden Persönlichkeit ein Individuell-Geistiges auf einer höheren, spirituellen Ebene entspricht (Oktav). Die

Oktav als ein Gleiches auf verschiedenen Ebenen kann so nicht nur Bild, sondern qualitativer Ausdruck des Bewusstseinszustandes eines Menschen sein, der um die Gleichzeitigkeit seiner Existenz auf verschiedenen Ebenen, einer irdisch-seelischen und einer geistig-ewigen, weiß.

Steiner verfolgt das Prinzip der Reihe musikgeschichtlich konstitutiver Intervalle allerdings nicht nur in dem bisher beschriebenen und an Hand geschichtlicher Phänomene immerhin nachvollziehbaren Bereich, er erweitert es auch in eine weiter zurückliegende Vergangenheit und auf verschiedene Kulturkreise. Prinzip dabei ist, dass, je größer der Ambitus der Intervalle ist, die Qualität des Bewusstseins vom eigenen Selbst im Vergleich zu der Intensität, wie sie im Zusammenhang mit dem Primerleben geschildert wurde, mehr und mehr zurückgenommen ist zugunsten dessen, dass sich der Mensch immer mehr als Teil seiner Umgebung (des Stammes, des Volkes, der Natur, letztlich des von Göttern geschaffenen und durchdrungenen Universums) erlebt und darin auch seine Identität findet. Zweifellos ist eine solche Charakterisierung vergangener Selbst- und Weltkonzepte, deren Legitimität ablesbar ist an etlichen Quellen, darunter die verschiedensten Mythologien, und nicht zuletzt auch in der Wahrnehmung des Eingebunden-Seins in die Welt, wie es bei rezenten Kulturen beobachtbar ist, durchaus in Übereinstimmung mit gängiger Geschichtsforschung. Nur in Grenzen allerdings ist nachvollziehbar, inwieweit es auch jeweils entsprechende konstitutive Intervalle gegeben haben mag, die in vergleichbarer Weise charakteristisch für das Weltempfinden und ein – im weitesten Sinne – musikalisches Erleben der Menschen gewesen sind. Erreichbar sind uns heute durchaus noch musikbezogene Quellen, die zeigen, dass in etlichen alten Kulturen eine Tonalität, vergleichbar oder identisch mit der heute so genannten anhemitonischen Pentatonik, bestimmend und Grundlage musikalischen Schaffens gewesen ist.¹⁸ Das System der Pentatonik, darauf rekurriert Steiner, wenn er die Pentatonik als Ausdruck einer Zeit des 'Quintenerlebens'¹⁹ bezeichnet, kann als entstanden aus dem Zusammenführen fünf verschiedener, jeweils in Quintabstand von einander entfernter Töne verstanden werden, die in den Raum einer Oktav projiziert wurden. Der Musikwissenschaftler Herrmann Pfrogner hat versucht, die Hinweise Steiners, dass vor einer 'Quintenzeit', deren Nachklänge beispielsweise auch heute noch in der Musik Chinas zu finden seien²⁰, die Intervalle Sept und – in Urzeiten – sogar die None musikalisch konstitutiv bzw. Ausdruck des jeweiligen Selbst- und Welterlebens gewesen seien, an Hand von Überlieferungen musikalischer Traditionen Indiens nachzuvollziehen.²¹ Diese umfangreichen Forschungen zu referieren, ist im vorliegenden Zusammenhang allerdings weder möglich noch sinnvoll.

Anthroposophie, Musik und Pädagogik

Im Zusammenhang mit dem hier dargestellten Aspekt, verschiedene Entwicklungsstufen innerhalb der Musik- und Menschheitsgeschichte charakterisiert zu finden durch jeweils unterschiedliche Intervallqualitäten²², bekommt ein Gedanke Bedeutung, der unmittelbar Einfluss hat auf den Umgang mit Musik an Waldorfschulen. Stei-

ner beschreibt die Individualentwicklung des Menschen im Hinblick auf seine Fähigkeiten, mit Musik umzugehen und Musik zu 'verstehen', in gewisser Weise analog zur oben skizzierten menschheitlichen Bewusstseinsentwicklung: In der Entwicklung der individuellen seelischen bzw. Bewusstseinsfähigkeiten korrespondieren verschiedene Entwicklungsstufen mit denjenigen Stimmungen, die mit verschiedenen Intervallqualitäten zusammenhängen. So sei das Kind bis zu einem gewissen Zeitpunkt noch nicht in der Lage, im eigentlichen Sinne Terzen (gemeint ist damit natürlich: akkordharmonisch Musikalisches) zu „verstehen“²³. Selbstverständlich könne man im traditionellen Sinne Harmonisches an das Kind herantragen, ein eigentliches und „richtiges Auffassen von Dur- und Mollstimmungen“²⁴ aber habe es noch nicht. Steiner nimmt also auch in der Individualentwicklung ein 'vorharmonisches' Entwicklungsniveau an, das der oben ausführlicher geschilderten menschheitsgeschichtlichen Entwicklungsstufe noch vor der Fähigkeit eines musikalisch 'dreidimensional-räumlichen' Hören- und Gestalten-Könnens entspräche.²⁵ Daraus leitet er ab, dass in der Zeit des Vorschul- und ersten Schulalters im Wesentlichen noch mit einer Tonalität umzugehen sei, deren Charakter nicht bereits von Terzklängen, sondern noch von einer Art 'Quintenqualität' bestimmt sei, vor allem natürlich dann, wenn das Kind das musikalische Geschehen innerlich möglichst adäquat mitvollziehen, es nachschaffen oder kreativ mit musikalischen Elementen umgehen solle. Eine solche Tonalität findet Steiner in der anhemitonischen Pentatonik.

Die innerhalb der Waldorfpädagogik eingesetzten pentatonischen Instrumente haben in der Regel die Tonfolge d1-e1-g1-a1-h1-d2-e2. Durch die Erweiterung des fünftönigen Grundmaterials d1-e1-g1-a1-h1 um die oktaviert wiederholten Töne d2 und e2 wird das a1 zum Zentralton, das gesamte Tonmaterial entsteht durch jeweils zwei Quintschritte auf- bzw. abwärts um diesen Mittelton a1 herum. Man kann daher die Quint als konstitutives Element dieser Tonalität bezeichnen. Steiner benutzt für das Musikalisch-Stimmungsmäßige, das im Musizieren mit diesem Material entstehen kann, den Begriff „Quintestimmung“²⁶. Damit ist eines der wesentlichsten Elemente angesprochen, die eine Beziehung zwischen dieser uns heute eher fremden Tonalität und dem Gemütszustand des kleinen Kindes charakterisieren: Wird dies Tonmaterial seinem eigentlichen Wesen gemäß (und nicht als reduziertes e-Moll oder G-Dur) verstanden, so hat es keinen Grundton, bietet keine Leit- oder Gleittonsituation. Das heißt: Die in tonaler Musik gegebene Orientierung durch den Grundton und auf den Grundton hin gibt es hier nicht. Gibt man sich der eigentümlichen Klangqualität von Melodien hin, die mit Hilfe eines solchen Tonmaterials entstehen können, so haben sie einen eigenartig schwebenden Charakter, sind nach allen Seiten offen (weil ein Grundton und dadurch auch jede grundtonbezogene Schlussgebärde fehlen) und wollen sich noch nicht in das 'Korsett' eines festen Akzentstufentaktes pressen lassen: Sie erscheinen wie Ausschnitte „aus einer großen unendlichen Melodie“²⁷, an der für einige Momente teilzuhaben man das Glück hat. Steiner sieht in dieser hier nur andeutungsweise charakterisierten Tonalität ein Pendant zur inneren Entwicklungssituation des kleinen Kindes: Noch

ist ein wirklich biographisches Selbstbewusstsein nicht erreicht, es fehlt noch als Basis, Grundlage oder 'Grundton' für ein umfängliches Selbsterleben, Zeiträume haben eigentlich noch keine messbaren Verhältnisse zueinander, können also noch nicht objektiv bewusstseinsmäßig umspannt werden²⁸, erlebt wird, was gerade geschieht als ein Ausschnitt eines Ganzen, das wie ein Traum in der Erinnerung versinkt oder als vages Bild aus der Zukunft hereinleuchtet. Das Kind selbst erlebt sich als Teil inmitten dieser Welt, geborgen, aufgehoben und getragen von dem Bewusstsein, dass alles, was geschieht, richtig ist und gleichermaßen von Naturkräften wie von den Erwachsenen in der Umgebung sinnvoll geordnet und gelenkt wird.

Eine solche Schilderung von Kindheit mutet anachronistisch an, schaut man auch nur einigermaßen wach in die Welt, wie sie heute wirklich ist. Es geht allerdings nicht darum, eine Kindheit zu konstruieren, die es nicht mehr geben kann, sondern vielmehr um die Frage, ob man als Erwachsene in der Umgebung der Kinder an einigen Stellen die Welt so einrichten will, dass die Kinder das Bedürfnis nach solchem Welterleben befriedigt finden können! Dann bietet sich tatsächlich das Musizieren und Improvisieren mit pentatonisch-quintenstimmigem Tonmaterial an: Es gibt selbst bei freier Improvisation kein 'Richtig' oder 'Falsch', Angst vor Fehlern wird gar nicht erst entstehen, das Kind darf sich im Klanggeschehen aufgehoben, von ihm getragen fühlen. An einer winzigen Stelle im Lebenszusammenhang, in vielen Fällen vielleicht der einzigen in einer ansonsten einem Kind kaum zumutbaren Lebens- und Zeitsituation entsteht für das Kind Sicherheit im Selbst- und Welterleben und – nicht zuletzt – im Tun! Dies Erlebnis mit Hilfe von Musik möglich werden zu lassen ist eines der Anliegen waldorfpädagogischer Musiklehrer. Dazu steht inzwischen ein umfangreiches und speziell für diese Unterrichte entwickeltes Instrumentarium von Blas-, Saiten- und Schlaginstrumenten zur Verfügung, das im Gespräch zwischen Herstellern und praktizierenden Lehrern immer noch weiter entwickelt wird.

In dreifacher Weise also verfolgt Steiner den Gedanken der Charakterisierung bewusstseinsmäßiger Entwicklungsstufen durch bestimmte Intervallqualitäten: Zum einen, indem er die ihm zu seiner Zeit zugänglichen musikgeschichtlichen Phänomene auf einen solchen Bezug hin untersucht, ihn konstatiert und das zu Grunde liegende Prinzip (von der Quint über Quart, Terz und Sekund) bis in die Jetztzeit führt und – in Frageform – prognostisch in die Zukunft (Prim- und Oktav-Erleben) richtet. Zum zweiten, indem er das gleiche Prinzip weiter in die Vergangenheit verfolgt und – für uns kaum noch historisch verifizierbar²⁹ – vergleichbare Zusammenhänge zwischen der Welt- und Selbsterlebensqualität vergangener Menschheitsentwicklungsstufen und den Qualitäten von Intervallen mit größerem Ambitus – er nennt Septim und None – unterstellt. Drittens überträgt Steiner diese Gedanken von der Ebene der menschheitsgeschichtlichen Entwicklung auf die der Individualentwicklung und leitet daraus konkrete und hier exemplarisch für die ersten Kindheitsjahre dargestellte Anregungen für den Unterricht ab.

Die Stellung der Musik in der Waldorfschule

Vom ersten Schuljahr an liegt an Waldorfschulen auf dem aktiven Umgang mit verschiedensten künstlerischen Elementen im Unterricht ein besonderes Gewicht, besteht doch die Überzeugung, dass gerade durch künstlerisches Tun – Malen und Zeichnen, Singen und Musizieren, gestaltetes Sprechen und nicht zuletzt künstlerische Bewegung (Eurythmie) – in besonderer Weise eine im besten Sinne ganzheitliche (s.o.) Erziehung und damit eine harmonisch-ausgeglichene individuelle Entwicklung gefördert und gewährleistet werden können. So ist auch die Musik von Beginn an nicht nur durch die entsprechenden Fachunterrichte vertreten, sondern in etlichen anderen Unterrichten gehören Singen und Musizieren ebenfalls zu wesentlichen unterrichtlichen Umgangsweisen: Der bereits in der ersten Klasse einsetzende Fremdsprachenunterricht beispielsweise könnte unmöglich ohne das Singen fremdsprachlicher Lieder auskommen, im Eurythmieunterricht ist es u.a. erklärtes Ziel, in besonderer Weise Musik und Bewegung miteinander in Verbindung zu bringen, nicht zuletzt nimmt musikalisches Tun vor allem im so genannten 'Hauptunterricht' – Unterrichtseinheiten von täglich etwa zwei Schulstunden, die zu drei- oder vierwöchigen so genannten 'Epochen' mit jeweils einem Unterrichtsschwerpunkt zusammengefasst werden – eine zentrale Stellung ein. Im etwa 20 bis 30 Minuten umfassenden ersten Teil dieser Hauptunterrichte wird täglich – im besten Fall über die 12 Jahre währende Waldorfschulzeit hin – sprachlich oder musikalisch gearbeitet.

Der eigentliche Musikunterricht wird in der Regel von der ersten bis zur zwölften Klasse³⁰ in wöchentlich zwei Schulstunden (Schülerstunden) erteilt. In den letzten Jahren sind immer mehr Waldorfschulen dazu übergegangen, die normalerweise relativ großen Klassen von etwa 35 bis z.T. 40 Schülern in vielen Fächern – so auch im Musikunterricht – zu teilen, so dass in den meisten Schulen zumindest in Mittel- und Oberstufe (d.h. ab der fünften Klasse)³¹ die Lerngruppen nicht mehr als etwa 18 bis 20 Schüler umfassen.

Neben diesem Musikunterricht existieren normaler Weise – z.T. bereits in der Unterstufe beginnend – noch etliche weitere musikalisch arbeitende Gruppen: Klassenorchester, in denen die Schüler regelmäßig im Klassenverband entweder auf den im Schulunterricht erlernten Instrumenten (häufig Blockflöten), auf in der Schule ergänzend zur Verfügung stehendem Instrumentarium (Orff'sche oder speziell für den Musikunterricht an Waldorfschulen entwickelte Instrumente; s.o.) oder auch auf im privaten Instrumentalunterricht erlernten Instrumenten musizieren.³² Daneben existieren in der Regel noch verschiedenste Klassen- oder auch Schulstufen übergreifende Chor- und Orchestergruppen. Selbstverständlich ist es notwendig, bei einem derart umfangreichen musikalischen Arbeitsprogramm auch entsprechende Präsentationsgelegenheiten zu haben. Probater Ort für derartige Aufführungen sind die so genannten 'Monatsfeiern', die bereits von Rudolf Steiner als schulische Einrichtung ins Leben gerufen wurden. Ursprünglicher Gedanke war, ein Forum zu finden, das es allen Schülern ermöglicht, sich regelmäßig

gegenseitig – vor allem im künstlerischen Tun – zu erleben. So sollten sich in etwa monatlichen Abständen alle Schüler und Lehrer zusammenfinden, um einander zu zeigen, was in den verschiedensten Unterrichten erarbeitet wurde. Dabei geht es durchaus nicht nur um im engeren Sinne künstlerische Aufführungen – gesangliche oder instrumentale Darbietungen, Rezitationen, Eurythmieaufführungen –, ebenso soll gezeigt und wahrgenommen werden, in welcher Weise gerade andere Unterrichte ebenfalls mit künstlerischen Mitteln arbeiten. Die Realität vieler Waldorfschulen zeigt allerdings, dass es nur in seltenen Fällen möglich ist, diesen Gedanken eines tatsächlich monatlichen Treffens konsequent zu verfolgen. Zwar finden solche Feiern nach wie vor statt, allerdings in erheblich größeren Abständen. Auf diese Weise verlieren sie selbstverständlich zumindest graduell den ursprünglich angestrebten Charakter, Gelegenheit zur regelmäßigen gegenseitigen Wahrnehmung – und sei es auch nur auf ‚Werkstatt-Niveau‘ – zu bieten, andererseits stellen sie eine Möglichkeit dar, z.B. zu den Jahresfesten Eltern, Freunde und Interessenten einzuladen und das Erarbeitete zu präsentieren.

Neben solchen öffentlichen Monatsfeiern werden vom Umfeld einer Schule vor allem die Ergebnisse größerer Projekte wahrgenommen. Auch hier handelt es sich wieder – neben Theateraufführungen auf oft erstaunlich hohem Niveau – häufig um musikalische Projekte: Regelmäßig stattfindende große Chor- und/oder Orchesterkonzerte, Opern- und Musical-Inszenierungen gehören an etlichen Schulen zum festen Bestandteil des Schulprofils.

Handlungsweisen im Musikunterricht der Waldorfschule

Der hier gezeichnete Rahmen dessen, was in Waldorfschulen musikalisch geschieht bzw. möglich ist, lässt deutlich werden, dass insbesondere der aktive Umgang mit Musik ein zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik ist. Dies nicht nur, weil dort seit je die feste Überzeugung lebt, dass Musizieren den ganzen Menschen in all seinen Bewusstseins- und Handlungsebenen – kognitiven, emotionalen, psychomotorischen und sozialen – ergreifen, verlebendigen und harmonisieren kann³³, etwas, das ‚wir alle längst gewusst haben und inzwischen auch behaupten dürfen‘³⁴, sondern weil ein Umgang mit Musik, vor allem, wenn er sich inhaltlich und methodisch an entwicklungspsychologischen Phänomenen orientiert, im besten Sinne ‚Entwicklungshilfe‘ auf dem Weg zur mündigen und selbstbestimmten Persönlichkeit leisten kann. Dazu im Folgenden einige Aspekte.

Handlungsorientierung

Der Begriff der Handlungsorientierung – seit Längerem paradigmatisches Element innerhalb der allgemeinen Pädagogik³⁵ – lässt sich bereits in den Grundsätzen der Waldorfpädagogik, wie sie von Steiner dargestellt wurden, als wesentliches und Kernelement pädagogischen Umgangs mit Schülern finden. Immer wieder und in unterschiedlichsten Zusammenhängen weist er die Lehrerinnen und Lehrer der ersten Waldorfschule darauf hin, dass es in erster Linie notwendig sei, den Willen der Kinder anzu-

sprechen und sie darüber aufzuschließen für die verschiedenen – nicht zuletzt auch kognitiven – Unterrichtsinhalte. Den Willen, diejenige seelische Ebene also, die aus gedanklich gefassten und mit dem Herzen für richtig befundenen Entschlüssen Taten werden lässt, erreiche man aber nicht in erster Linie durch Aufforderungen und Ermahnungen, sondern eben durch das Tun. So erklärt sich, dass in der Waldorfschule nicht nur mancherlei konkrete Fach- und Unterrichtsinhalte tatkräftig ‚be-griffen‘ werden – hier bieten die unterschiedlichen Fachmethodiken innerhalb und außerhalb der Waldorfpädagogik inzwischen eine Vielzahl segensreicher Anregungen –, sondern dass daneben die handwerklich-künstlerisch-praktischen Fächer innerhalb der Waldorfschule einen ungewöhnlich großen Raum einnehmen und – wie oben am Beispiel des Hauptunterrichtes gezeigt wurde – manches künstlerische Tun auch Unterrichte gänzlich anderen Inhaltes einleiten kann: Als Mittel zur Weckung der Willenskräfte, die dann auch anderen Unterrichtsinhalten intensiver und in anderer Qualität zur Verfügung stehen können.

Besteht in letzterem ein durchaus ernst genommenes und ernst zu nehmendes Einsatzgebiet für musikalisches Tätig-Sein³⁶, so bietet schließlich der Musikunterricht selbst eine Fülle von Möglichkeiten handlungsorientierten Unterrichtens. Obwohl es an dieser Stelle sicher nicht möglich ist, in der gebotenen Kürze auf die verschiedenen methodischen Ansätze einzugehen, die sich im Laufe der Jahrzehnte im Bereich des Waldorfmusikunterrichtes herausgebildet haben, seien doch wenigstens schlaglichtartig und exemplarisch einige solche genannt. Vor allem da, wo im Musikunterricht improvisatorisch gehandelt werden kann, ergeben sich dann selbstverständlich auch die als didaktische Kategorien eines handlungsorientierten Unterrichtes geforderten Elemente der ‚Kommunikations- und Interaktionsbezogenheit‘³⁷:

Wie bereits oben ausgeführt wurde, steht der Musikunterricht etwa der ersten zwei Schuljahre in besonderer Weise im Zeichen dessen, was Steiner ‚Quintenstimmung‘ genannt hat. Konkret bedeutet dies, dass die Schüler singend und instrumental musizierend mit einem Tonmaterial umgehen, das wie kaum ein anderes geeignet ist zur Improvisation: Es gibt im Bereich der anhemitonischen Pentatonik keine dem Diatonischen vergleichbaren Fehler, die Kinder können mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Tonmaterial im besten Sinne des Wortes ‚spielen‘. Inzwischen gibt es nicht nur ein umfangreiches Instrumentarium, das speziell für solches improvisierendes Tun entwickelt wurde, es hat sich etwa innerhalb der letzten 30 Jahre – ausgehend u.a. von dem schwedischen Komponisten und Musikpädagogen Pär Ahlbom – an den Waldorfschulen auch eine Improvisationskultur entwickelt, die in vielfältiger Hinsicht ein freies ebenso wie ein mehr oder weniger gebundenes Improvisieren und Musizieren ermöglicht.³⁸

Improvisatorische Arbeit bleibt allerdings nicht auf die ersten zwei Schuljahre beschränkt. Auch für die folgenden Jahrgangsstufen wurde in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine Vielzahl verschiedener Ansätze gesucht und gefunden, wie selbst Elemente der Musiklehre – handle es sich um einen bewussten Umgang mit Takt und Rhythmus, um Grundlagen der Harmonielehre oder der

Melodiegestaltung – durch improvisatorisches Musizieren im Rahmen vorgegebener Übungen bewusster ergriffen und mit Verständnis durchdrungen werden können.³⁹

Insbesondere für die Klassen neun bis zwölf, die Oberstufe an Waldorfschulen also, gibt es auch etliche Ansätze, musikgeschichtliche Phänomene bis hin zur Neuen Musik des 20. Jahrhunderts auf improvisatorischem Weg kennen zu lernen und im Tun zu vertiefen.⁴⁰

Einen weiteren, häufig geübten Weg, sich handelnd mit Musik zu verbinden und dabei mit vielfältigen Ansprüchen an Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit konfrontiert zu sein, stellt schließlich auch die Erarbeitung der vielen großen und kleinen Aufführungen musikalischer Werke dar, wobei die szenischen Einstudierungen sicher eine für alle Beteiligten besonders tiefe Identifikation und Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Werk ermöglichen. Gerade diese Art des Umgangs mit Musik wird allerdings inzwischen in vielen Schulformen ausführlich gepflegt, so dass eine detaillierte Beschreibung und Begründung solcher Projekte an dieser Stelle überflüssig sein dürfte.

Wenigstens erwähnt werden soll allerdings noch einmal der generell sehr hohe Unterrichtsanteil, der in allen Klassenstufen dem aktiven Singen und Musizieren in den unterschiedlichsten Ensemblegruppen (s.o.) und vor allem auch im Klassen- bzw. Lerngruppenverband gewidmet ist.

Schülerorientierung

Der Begriff der Schülerorientierung ist – trotz mancher Unschärfe im Gebrauch dieses Begriffes und in der Abgrenzung zur Handlungsorientierung⁴¹ – insbesondere von Günther, Ott und Ritzel⁴² ausführlich definiert worden. Wesentliches Merkmal von Schülerorientierung sei, dass die Schüler „zu Subjekten ihres Lernprozesses [würden]⁴³, woraus sich der entscheidende Punkt [ergebe: die] Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung“⁴⁴. In der auf diese Veröffentlichung folgenden Diskussion wurde vor allem von Antholz der Standpunkt vertreten, dass sich „wohl jede didaktische Konzeption mit Altersgemäßheit, Selbsttätigkeit und anderen Merkmalen auf Subjektorientierung berufen“⁴⁵ könne. Darüber hinaus meldete er Zweifel an, ob das Kriterium der (Mit-)Planung durch die Schüler überhaupt in der gemeinten Weise durchführbar sei und ob nicht vielmehr der Lehrer seine Entscheidungen so zu arrangieren habe, dass sie zu „Als-ob-Erfahrungen der Schüler“⁴⁶ würden. In den Jahren seit dieser Diskussion haben sich – wie es in der Regel mit ursprünglich apodiktisch vorgetragenen neuen didaktischen Konzeptionen zu geschehen pflegt – die Standpunkte innerhalb der Schulwirklichkeit einander angenähert: Das Führen von Planungsgesprächen in der Vorbereitung von Unterrichtsreihen oder -einheiten, Überlegungen, wie sinnvoll auf die Lösung eines anstehenden Problems hingearbeitet werden kann, und nicht zuletzt ein gemeinsam gefundener Weg zum strukturierten Umgang mit Projekten und projektartigen Arbeiten gehören längst zum Handwerkszeug der Lehrer öffentlicher Schulen. Die Tatsache, dass neue didaktische Konzepte nicht per Erlass für die Unterrichtsgestaltung verbindlich werden, sondern vor allem über den Weg der Lehrerbildung in die Schu-

len gelangen und dort auf andere, bisher gültige und mit mehr oder weniger individuellem Erfolg verfolgte Konzepte treffen, mit denen sie in eine gesunde Auseinandersetzung treten, ist in der Regel ein Garant dafür, dass nicht Kinder ‘mit neuen konzeptionellen Bädern ausgeschüttet’ werden, sondern der gesunde pädagogische Menschenverstand einen der tatsächlichen Schulsituation angemessenen Kompromiss findet. Dass in der Schulwirklichkeit neben dem ‘Ausschütten von Bädern’ auch die Gefahr des ‘Verwässerns’ neuer Konzeptionen besteht, sollte allerdings gleichermaßen ernst genommen werden, wenn gleich dieser Gedanke hier nicht weiter Thema sein kann.

Wenn innerhalb der Waldorfpädagogik von Schülerorientierung gesprochen wurde, so war damit in der Vergangenheit in den seltensten Fällen von einem pädagogischen Konzept die Rede, wie es ursprünglich von Günther, Ott und Ritzel formuliert wurde. Erst in den letzten Jahren – mit einiger Verspätung also – wurden vergleichbare Konzepte⁴⁷ innerhalb der Waldorfschulbewegung wahrgenommen und ansatzweise in die Unterrichtswirklichkeit integriert. Dennoch nahmen und nehmen die Vertreter der Waldorfpädagogik für sich in Anspruch, ihr unterrichtliches Tun am Schüler zu orientieren, ihn, und nicht irgendwelche Lernziele in das Zentrum ihres pädagogischen Handelns zu stellen. Mit Blick auf den Musikunterricht sei erläutert, wie dies gemeint sein kann.

Es war bereits davon die Rede, dass Steiner auf Analogien zwischen den sich menscheits- und individualgeschichtlich sukzessiv entwickelnden Fähigkeiten, mit musikalischen Elementen angemessen umzugehen, hingewiesen hat. Exemplarisch wurde dargestellt, inwiefern der Umgang mit einer noch vorharmischen, pentatonisch-quinntenstimmigen Musik korrespondiert mit der inneren Entwicklungssituation der Kinder zu Anfang der Grundschulzeit. Inzwischen wurde dieses Grundprinzip auf alle Schul- und Altersstufen bezogen von verschiedenen Musiklehrerinnen und Musiklehrern an Waldorfschulen weiter ausgearbeitet und auch schriftlich dokumentiert. Der Gedanke, dass sich die Inhalte des Musikunterrichts und der methodische Umgang mit ihnen orientiere an den inneren Qualitäten der Entwicklungsphasen des Kindes und Jugendlichen, indem in der Musik Elemente aufgesucht werden, die mit eben diesen Qualitäten korrespondieren, entspricht zwar nicht der ursprünglichen Definition von Schülerorientierung, darf aber sicher als eine besondere Ausprägung der von Antholz ebenfalls diesbezüglich als Kriterium genannten ‘Altersgemäßheit’ betrachtet werden. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff der Altersgemäßheit innerhalb der Waldorfpädagogik immer ein sehr konkretes und differenziertes Bild der jeweils vom Kind und Jugendlichen durchlebten Entwicklungsphase meint.

Und noch einmal: Schülerorientierung

Den Schüler da abzuholen, wo er steht, ist seit langem pädagogisches Paradigma, was auch immer im Einzelnen und konkret damit gemeint sein mag: Sicher gibt es verschiedene Möglichkeiten, diesen zweifellos berechtigten pädagogischen Imperativ zu verstehen und ihn auf die jeweils eigene Unterrichtssituation zu adaptieren. Wenn

dieser Ansatz nicht als „motivierender Trick“⁴⁸ gemeint ist, den Schüler zwar möglichst geschickt 'bei sich' und seinen Interessen abzuholen, um ihn dann allerdings zu ihm völlig wesensfremden weiteren Wegen zu (ver-)führen, kann auch er mit Berechtigung verstanden werden als ein schülerorientierter Ansatz: Nicht das Lernziel, zu dem der Schüler auf besonders raffinierte Weise geführt werden soll, steht dann im Vordergrund des Interesses, sondern die Frage, wo denn eigentlich der Schüler stehe und inwiefern sich aus diesem seinem – inneren und äußeren – Standpunkt wesentliche Fragen ergeben, die nicht nur für ihn persönlich relevant, sondern von allgemeinem (und daher beispielsweise auch unterrichtlichem) Belang sein können. Wenn mit allgemeinem Belang nicht 'Allgemein-Belangloses' gemeint ist, sondern die miteinander zu bewegenden Fragen allgemein-menschliche Dimensionen mit häufig existenziellem Charakter berühren, dann richten sie sich auf „das Bedenken eines grundständig Gemeinsamen von (Lebens-) Erfahrungen, das uns über individuelle und sogar kulturelle Grenzen hinaus miteinander verbindet. Ein solches Verständnis von Lebenswelt ist anthropologisch ... bestimmt.“⁴⁹

Ein in dieser Weise anthropologisch verstandener Lebensweltbezug als Grundlage unterrichtlichen Geschehens kann in zweierlei Hinsicht als 'Schüler-orientiert' verstanden werden: Zum einen wird nur sinnvoll sein, mit den Schülern an Fragen zu arbeiten, die sich ihnen selbst – und zwar in der Regel individuell und meist auch existenziell, wenngleich unterschiedlich deutlich und bewusst – als Lebens- oder Sinnfragen stellen. Zum anderen nimmt ein so verstandener Unterrichtsansatz den Schüler in einer Dimension ernst, die weit hinaus weist über dessen eigentliches (und enges) Schüler-Sein: Er wird gerade auf derjenigen Ebene angesprochen, die ihn als Menschen ausweist, derjenigen Ebene, die ihn auf spirituellem Niveau mit allen anderen Menschen verbindet.

In diesen Bereich des heute und ja erst seit wenigen Jahren als Ansatz für die Konzeption von Musikunterricht deutlicher ins Bewusstsein gerückten 'Lebensweltbezugs' gehört eine ursprünglich allgemein-pädagogische Anregung Steiners, die selbstverständlich auch und insbesondere für den Musikunterricht gelten kann: Wiederholt fordert Steiner die Lehrer auf, die „latenten Fragen“⁵⁰ ihrer Schüler ins Bewusstsein zu nehmen und daraus Aspekte zu entwickeln für dasjenige, was im Unterricht zu behandeln sei. Mit dem Begriff der 'latenten Fragen' ist etwa Folgendes gemeint: Die entwicklungspsychologische Tatsache, dass sich innerhalb der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen immer wieder neue seelische Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeiten bilden bzw. vorhandene sich verwandeln, veranlasst Steiner, davon auszugehen, dass diese neuen Fähigkeiten der Welt- und/oder Selbstwahrnehmung sich im Grunde zuerst als eine Art Frage äußern: Gedanken über Leben und Tod oder über die eigene Identität, um nur zwei in besonderer Weise als existenziell erlebte zu nennen, treten im Bewusstsein des jungen Menschen in der Regel als Frage auf: Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich? Dabei ist es häufig so, dass diese Fragen zuerst einmal als Stimmung in den jungen Menschen leben und erst nach und nach immer deutlicher formuliert werden können: So mögen erste

Einsamkeitserlebnisse und sich daran anknüpfende Gefühle die Vorboten einer Identitätsfrage sein, das stimmungsmäßige 'Durcheinander' in Vorpubertät und Pubertät mag beispielsweise die Frage nach Chaos und Orientierung oder auch die nach männlichem bzw. weiblichen Prinzip ankündigen usw. Charakteristisch ist, dass all diese noch latenten Fragen sich häufig zuallererst als Verhaltensphänomene gegenüber der Außenwelt äußern und noch keinen eigentlichen Frage-Charakter haben: Ein rebellisch-pubertäres Aufbegehren, eine nicht nur auf den ersten Blick völlig unangemessene Verbalattacke beispielsweise gegenüber dem Lehrer, ein scheinbar beleidigtes Sich-Zurückziehen, tiefe, für den Betroffenen selbst unmotivierte Traurigkeit etc. Aufgabe des Lehrers sei es nun, so Steiner, diese noch hinter Verhaltensphänomenen verborgenen und eben auch dem Kind oder Jugendlichen noch eigentlich nicht als solche bewussten Fragen wahrzunehmen und sie – als etwas, das der Schüler als zentrales Anliegen mitbringt – im Unterricht aufzugreifen. Damit ist sicher nicht gemeint, jede Schüleräußerung psychologisierend zu deuten, um – ggf. sogar den Schüler bloßstellend – öffentlich auf dahinter vermeintlich verborgene Fragen einzugehen! Vielmehr geht es um das Entwickeln einer pädagogisch-ethischen Grundhaltung gegenüber dem Schüler: All seinen Lebensäußerungen gegenüber innerlich offen zu sein, ihnen mit innerer Fragehaltung, was sich in ihnen äußere, zu begegnen und sich auf diese Weise sensibel zu machen, die innere Situation des Kindes oder Jugendlichen so in sich selbst lebendig werden zu lassen, dass auf der Basis einer solchen empathischen Grundgeste die womöglich jeweils verborgenen Fragen im Bewusstsein des Lehrers mehr und mehr Kontur gewinnen und wesentlich werden können für die Planung und Gestaltung des Unterrichts.

Was heißt das für den Musikunterricht? Selbstverständlich ist es weder möglich noch sinnvoll, einen Katalog zu entwerfen, in dem Verhaltensphänomene im Hinblick auf die in ihnen sich verbergenden Lebensfragen aufgelistet würden, ergänzt um jeweils probate Inhalte, mit Hilfe derer man der Situation begegnen könnte! Gerade darin, dass es sich um jeweils individuelle situative und soziale Konstellationen handelt, dass der geschilderte Empathie-Prozess konstitutiv ist für das dahinter stehende pädagogische Anliegen und dass dieser Prozess vom Lehrer ein hohes Maß nicht nur an äußerer Wahrnehmungsfähigkeit und -bereitschaft fordert, sondern ebenso hohe Anforderungen stellt an seinen Willen zu innerer Anteilnahme und seelischer Aktivität, wird offenbar, dass es sich nicht um rezeptartig anwendbare Unterrichtsmuster handeln kann! Hilfreich kann allerdings die Tatsache sein, dass eine intensive Beschäftigung mit Ergebnissen der Entwicklungspsychologie, die Steiner noch durch verschiedene Anregungen und Beobachtungen ergänzt, und natürlich ein wachsaues und innerlich interessiertes Wahrnehmen dessen, wie Schüler sich – nicht nur verbal – äußern, ein Bewusstsein davon entstehen lassen können, welche Fragen in welchem Alter und auf welchem gedanklichen Niveau virulent sein könnten!

Ein Aspekt sei allerdings genannt, durch den sich Steiners Anregung bzgl. der 'latenten Fragen' der Jugendlichen

und der unterrichtliche Umgang mit Aspekten eines anthropologisch verstandenen Lebensweltbezugs, wie er in der öffentlichen didaktischen Diskussion beschrieben wird, zumindest tendenziell unterscheiden: Während hier davon ausgegangen wird, dass die anstehenden Fragen im Unterricht auf die Ebene eines Themas gehoben werden, also den bewussten Mittelpunkt der gemeinsamen gedanklichen Beschäftigung bilden, bleiben sie in der waldorfpädagogischen Variante zuerst einmal verborgen und im Hintergrund. Unterrichtsinhalte bleiben fachliche Inhalte, die allerdings auf einer oder mehreren Ebenen einen subtilen Bezug zu den möglicherweise anstehenden latenten Fragen haben. Gibt es einen solchen Bezug, so kann bereits der Umgang mit diesen Inhalten eine positive Wirkung zeitigen und die Schüler befähigen, mit solchen Fragen auf neue Weise umzugehen, ohne dass dieser Bezug mit den Schülern thematisiert werden müsste. Selbstverständlich können die unterschiedlichen und über die vordergründige Bedeutung hinausgehenden Ebenen aber auch von den Schülern als für sie und ihre augenblickliche Lebenssituation bedeutsam entdeckt und auf ein gedanklich fassbares Niveau gehoben werden, so dass der ihnen eigene besondere Gehalt Anregung geben kann, neu oder anders über die genannten Fragen zu denken und dies ggf. auch im Gespräch miteinander zu äußern.

Zur Erläuterung ein Beispiel: Unzweifelhaft ist die Frage nach der menschlichen Freiheit eine der wichtigsten, die uns Menschen bewegen können. Ohne dass ein tieferes philosophisches Interesse bei Schülern vorliegen muss, geraten sie doch immer wieder – im privaten Umfeld und geradezu systematisch auch in der Schule – in Situationen, die ihnen diese Frage aufdrängen. Darüber hinaus begegnet diese Frage ihnen bereits in Kindheit und Jugend immer wieder und auf verschiedenen Bewusstseins- resp. Entwicklungs-Niveaus, hängt sie doch unmittelbar zusammen mit der Frage nach der eigenen Identität und dem, was im eigentlichen Sinne des Wortes 'Selbst-Verwirklichung' genannt werden kann. Es ist hier nicht der Raum, die verschiedenen Stufen einer immer bewusster sich vollziehenden Entwicklung bis hin zum letztlich sich seiner autobiographischen Verantwortung bewussten Erwachsenen-Ich zu schildern. Unbestritten dürfte allerdings sein, dass beispielsweise in Oberstufen-Klassen eine solche Frage einerseits erlebnismäßig immer wieder drängt, andererseits aber auch bewusstseinsmäßig auf bereits recht hohem Niveau angegangen werden kann, insbesondere dann, wenn sie von den Schülern selber als Frage entdeckt und formuliert wird.

Es ist eine Binsenweisheit und muss hier nicht weiter ausgeführt werden, dass jedes künstlerische – also auch jedes musikalische – Tun insbesondere das problematische Verhältnis zwischen Freiheit und Verantwortung geradezu exemplarisch erlebbar werden lässt. Auch für Schüler lässt sich dies in verschiedensten Situationen musikalischen Handelns immer wieder erleben, vor allem aber in Zusammenhängen, in denen improvisatorisch mit musikalischem Material umgegangen werden kann. Die Freiheit, prinzipiell alles als möglich zur Verfügung zu haben und die aus der Sache sich ergebende Notwendigkeit, für jedes musikalische Ereignis – und sei es nur ein einzelner Ton oder Klang – die ihm und dem musikalischen

Gesamtzusammenhang angemessene Gestalt zu finden, lassen in den Schülern eine Erlebnisqualität entstehen, die sich vielleicht graduell, nicht aber prinzipiell unterscheidet von derjenigen, die mit der existenziellen Frage nach Freiheit und Verantwortung verbunden ist.

Ein in solcher Weise praktizierter Umgang mit Musik kann nun in verschiedenen Altersstufen an das Umgehen mit der genannten Erlebnisqualität heranführen. Wichtig ist, dass in jeweils altersgemäßer Weise mit den musikalischen Elementen umgegangen wird. So wird zwar an vielen Waldorfschulen im Musikunterricht aller Klassenstufen improvisatorisch gearbeitet, selbstverständlich aber obliegt es dem Lehrer, die Grundvoraussetzungen so einzurichten, dass es nicht zu einer schlichten Überforderung der Schüler kommt: So birgt das Material der anheimtonischen Pentatonik, das für die Zeit der 'Quintenstimmung' innerhalb der ersten zwei Schuljahre zur Verfügung steht (s.o.), auf der einen Seite die Möglichkeit, relativ unbelastet und ohne Angst vor Fehlern zu improvisieren. Auf der anderen Seite erleben die Schüler die Frage nach der Angemessenheit dessen, was sie auf ihren Instrumenten improvisatorisch tun, im Sinne einer 'Stimmigkeit' durchaus: Passt dieser Ton oder jener Sprung tatsächlich in den Verlauf einer Melodie, deren Charakter sich bereits in einer bestimmten Weise zu entwickeln begonnen hatte und den wir – natürlich auf Erst- und Zweitklässler-Niveau – wahrnehmen und beschreiben können? Wie finden wir den richtigen Ton? Oder, wenn bildhafte Elemente zu Hilfe genommen wurden: Entspricht das, was wir hören, dem, was wir vor unserem inneren Auge sehen? Wenn zu zweit oder in Gruppen improvisiert wird, bekommt die soziale Komponente zusätzliches Gewicht: An welche Stelle gehört 'mein' Ton oder 'meine' melodische Geste, wie muss ich meinen musikalischen Part 'formulieren', damit er angemessene 'Antwort' ist auf eine musikalische 'Frage', damit er richtig weiterführt, was andere begonnen haben? Ganz offensichtlich wird in dieser Weise an einer Schulung der Wahrnehmung, des sensiblen Lauschens, des Hinhörens auf Qualitäten gearbeitet. Ebenso aber geht es darum, sich zu üben, aus der Fülle des prinzipiell Möglichen das auszuwählen und angemessen zu gestalten, was dem aus Sache und Kontext Notwendigen ebenso sehr entspricht wie dem eigenen Gestaltungswillen.

Ähnliche und weiter führende Übungen können – neben vielem anderen – den Musikunterricht der gesamten Schulzeit durchziehen: Als ein Übungsweg zum Umgang mit der Problematik menschlicher Freiheit. Dabei wird sich der Charakter der improvisatorischen Übungen ändern: War in der Zeit des 'quintenstimmigen' Musizierens u.a. durch die Vorgabe eines noch beschränkten Tonmaterials die Möglichkeit, auch falsche Entscheidungen zu treffen noch gering, ändert sich dies beim Übergang zu diatonischem und – in der Oberstufe – zu chromatischem Material erheblich, so dass der Aspekt der Verantwortung ein immer größeres Gewicht erhält und immer mehr auch die bewusste Gestaltungsfähigkeit gefordert ist im Gegensatz zum noch eher träumenden Gestalten im Anfang der Schulzeit. Gleichzeitig wird der Lehrer versuchen, die Art der Improvisationen in freier Weise am Lebensalter und den jeweils gefragten musikalischen Elementen zu orien-

tieren: So werden beispielsweise rhythmische Improvisationen von einem gewissen Alter an besonders populär werden. Auch dies in der Regel heftig und ausführlich gelebte Bedürfnis nach Rhythmischem, das sicher nicht nur ein durch Sozialisation verursachtes, sondern ein ursprünglich menschliches ist, kann letztlich als 'latente Frage' verstanden werden: Steiner macht darauf aufmerksam, dass die subjektive Erlebnis-Seite des Jugendlichen im puberalen Wachstumsschub, der ja beginnt mit dem Längenwachstum der Extremitäten, in Zusammenhang gesehen werden kann mit diesem Bedürfnis nach rhythmischer Betätigung: Das Erlebnis der Kraft, derer der junge Mensch sich jetzt mit Hilfe seiner Gliedmaßen bedienen kann, deren Einsatz aber häufig sowohl in der Intensität wie der (motorischen) Intentionalität noch wenig differenziert ist – es ist dies die Zeit, in der das Kräfte-Messen insbesondere unter den Jungen zur Tagesordnung gehört, in der aber kaum eine Mutter ihren Sprössling um Hilfe beim Abwasch bitten würde! –, dies Kräfteerlebnis bedarf der Differenzierungsmöglichkeit. Im Musikalischen kann sie im rhythmischen Tun und – da hier die Einflussnahme auf das Gestaltete am ehesten möglich ist – im rhythmischen Improvisieren angeboten werden. Auch hier kommt es – wie selbstverständlich auch in dem für die Unterklassen Dargestellten – auf das Erlebnis im Tun an und auf dessen subtile Rückwirkung auf die entwicklungspsychologische Ebene; ein Gespräch über die Freiheit des Improvisierenden im Verhältnis zu den sachlich-musikalischen Notwendigkeiten, innerhalb derer er tätig ist, wird vom Lehrer ebenso wenig angeregt werden wie die Frage, inwieweit das am musikalischen Tun Erlebte einen Bezug hat zur generellen Frage menschlicher Freiheit. Allenfalls, wenn Schüler selber vielleicht einen 'Zipfel' solcher weiterführender Fragestellungen entdecken (s.o.) und formulieren, wird man – der jeweiligen Alters- und Klassensituation angemessen – als Lehrer selbstverständlich auch im Gespräch darauf eingehen.

Auf musikalisch und gedanklich neuem Niveau wird man dann in der Oberstufe an diesen Fragen arbeiten können. Das Erheben von Geräuschhaftem zu musikalischem Klang und der Umgang mit diesen klanglichen Ereignissen sind ggf. bereits über mehrere Jahre in Improvisationen geübt worden (es gibt innerhalb der Waldorfpädagogik auch diesbezüglich eine inzwischen weit ausgebauten, vor allem mit unterschiedlichsten Holz- und Metallklängen arbeitende Improvisationsrichtung). Nun wird es mehr und mehr möglich, dazu auch das freie Musizieren mit chromatischem Tonmaterial zu erschließen. Je mehr prinzipiell alles möglich wird, desto deutlicher taucht die Problematik menschlicher Freiheit hinter und in dem musikalischen Tun auf. Jetzt kann sie ggf. auch thematisiert und – vielleicht fächerübergreifend – in anderen Unterrichten (Philosophie, Geschichte, Sozialkunde, Religion) aufgegriffen und vertieft werden. Das musikalische Geschehen ist auf diese Weise im Prozess des Entstehens nicht etwa nur Bild für die genannte Problematik: Es kann unmittelbar als (Lebens-) Aufgabe erlebt werden. Gleichzeitig werden allerdings auch Lösungswege gesucht, ausprobiert, korrigiert und gefunden. Mit einer solchen existenziell wichtigen und im Laufe der Kinder- und Jugendbiographie erst nach und nach bewusst werdenden Lebensfrage in dieser Weise umzugehen und künstlerisch

weniger nach Antworten zu suchen als Anregungen für einen schöpferischen Umgang mit diesen Fragen zu finden, kann ein Beispiel sein für den waldorfpädagogischen Ansatz, mit den so genannten 'latenten Fragen' der Kinder und Jugendlichen altersangemessen umzugehen. Gleichzeitig kann an diesem Beispiel gezeigt werden, inwiefern alle Inhalte – und nicht nur die des Musikunterrichts – nicht in erster Linie um ihrer selbst willen oder gar im Hinblick auf Prüfungen Unterrichtsgegenstand sind, sondern im besten Sinne des Wortes durch das Aufgreifen des Bezugs zwischen Mensch und Inhalt Mittel zur individuellen 'Entwicklungshilfe' sein können.

Schlussbetrachtung

Eine Darstellung wie die vorliegende muss notgedrungen fragmentarisch bleiben. Zu umfangreich und differenziert sind die einander durchdringenden und sich gegenseitig bedingenden Komponenten, die Musikunterricht an Waldorfschulen konstituieren: Aspekte eines durch Anthroposophie erweiterten Musikverständnisses, didaktische und methodische Anregungen, die von Steiner unmittelbar für den Musikunterricht gegeben wurden oder sich aus seinen Darstellungen zur anthroposophischen Menschenkunde und zu allgemeinpädagogischen Fragen ergeben. Unterschiedlichste musikpädagogische Ansätze, die sich auf dieser Basis an vielen Waldorfschulen in jeweils individuellen Schul- und Unterrichtssituationen entwickelt haben, erweitert durch persönliche Forschungsanliegen einzelner Fachkolleginnen und -kollegen, im Laufe der Jahre modifiziert und in gegenseitiger Befruchtung ergänzt und weiter ausgearbeitet, dazu ein in den letzten Jahren intensiver Dialog mit Fachdidaktikern des öffentlichen Schulwesens, – all dies muss zusammen gesehen werden, will man einen aktuellen Eindruck von Musikunterricht an Waldorfschulen bekommen. Insofern konnten an dieser Stelle nur einige wenige Aspekte insbesondere der Grundlagen waldorfpädagogischen Musikunterrichts exemplarisch dargestellt werden. Es sollte allerdings deutlich geworden sein, dass hier nicht etwa ein fester Kanon von Inhalten und Methoden vor- und festgeschrieben wurde, dem man sich als Musiklehrer an Waldorfschulen zu unterwerfen hat! Erwartet werden allerdings möglichst umfangreiche Kenntnisse der angedeuteten Grundlagen bzw. die – innere und äußere – Bereitschaft, sich mit diesen Grundlagen auseinander zu setzen. Vor diesem Hintergrund wird jeder Musikunterricht an einer Waldorfschule letztlich immer geprägt sein durch die jeweilige Lehrerpersönlichkeit, durch die individuelle Schulsituation, durch die Art der Begegnung aller beteiligten Menschen. D.h.: Ein guter Musikunterricht an einer Waldorfschule fußt zwar auf gemeinsamen Grundlagen, es wird aber jede Unterrichtssituation immer wieder neu und individuell ergriffen werden müssen.

Anmerkungen

1. Hemleben 1963, S. 124
2. Vgl. Steiner 1968⁶, 1974⁵ und 1977³
3. Quelle: Bund der Freien Waldorfschulen e.V., Stuttgart; Stand: Oktober 2000
4. Vgl. z.B. W. Giseler in: Helms et al. 1994, S. 15 ff.
5. Vgl. Dahlhaus, Carl in: Dahlhaus u. de la Motte-Haber 1982, S. 90 ff.
6. Vgl. Steiner 1961²⁰
7. Vgl. Steiner 1969
8. Vgl. Schopenhauer 1987
9. Vgl. Steiner 1969, S. 14
10. Ders., ebd., S. 14
11. Ders., ebd., S. 15
12. Sachs 1918, S. 458. Zitiert nach Blaukopf 1984, S. 183
13. Edgerton 1976, S. 80. Zit. nach Blaukopf 1984, S. 192
14. Blaukopf, a.a.O., S. 191
15. Vgl. Steiner 1969, S. 47 ff.
16. Ders. ebd., S. 112
17. Vgl. Vogt 1995, Seite 154
18. Vgl. Oberkogler 1976. Vgl. aber auch den Einsatz pentatonischen Tonmaterials in der Musik rezenter Kulturen.
19. Vgl. Steiner 1969, S. 108
20. Ders., ebd., S. 109
21. Vgl. Prognor 1976, S. 15 – 45
22. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es Steiner um bestimmte *Erlebnisqualitäten* geht, die sich in Zusammenhang mit der Wahrnehmung verschiedener Intervalle einstellen und daher den Intervallen zugerechnet werden können. Eine Reduktion des ganzen auf die *messbaren* Anteile der Intervalle führt da sicher nicht weiter. Eine ausführliche Beschäftigung mit den genannten Intervall-Qualitäten findet sich z.B. bei Ruland 1981.
23. Steiner 1969, S. 123
24. Ders., ebd., S. 115
25. Es sei noch einmal daran erinnert, dass auch auf dem Gebiet der räumlichen Wahrnehmung und einer ihr adäquaten Fähigkeit, räumlich darzustellen, vergleichbare Phänomene sowohl innerhalb der Kunstgeschichte als auch in der Individualentwicklung beobachtbar sind.
26. Steiner 1969, S. 115
27. Kalwa 1997, S. 23
28. Eltern kennen die Frage ihrer Jüngsten, die vor allem in Dezember *und* Januar besonders häufig gestellt wird: „Wie lange dauert es denn noch bis Weihnachten?“
29. Vgl. die o.g. Forschungen H. Pfrogner.
30. Die Schulzeit an der Waldorfschule umfasst normalerweise zwölf Jahre. Ein dreizehntes Jahr dient der Abiturvorbereitung.
31. Die Aufteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe bedeutet an der Waldorfschule folgende Jahrgangsstufen-Gruppierung: erste bis vierte Klasse (Unterstufe), fünfte bis achte Klasse (Mittelstufe) und neunte bis zwölfte (bzw. dreizehnte) Klasse (Oberstufe).
32. Interessant sind relativ junge Modellversuche einiger Schulen, allen Schülerinnen und Schülern ihrer jeweils zweiten und dritten Klassen Instrumentalunterricht auf traditionellen Instrumenten im Schulrahmen anzubieten, in der Hoffnung, dass sich möglichst viele Schüler von der vierten Klasse ab weiter privaten Instrumentalunterricht wünschen und bekommen. Informationen über diese Initiative „Jedem Kind sein Instrument“ sind an den Waldorfschulen in Bochum-Langendreer und Dortmund zu bekommen.
33. Steiner zitiert in diesem Zusammenhang Shakespeare: „Der Mann, der nicht Musik hat in sich selbst, taugt zu Verrat, Mord und Tücke.“ Steiner 1961⁴, S. 33
34. In dieser Weise äußerte sich sinngemäß eine Lehrerin in einem Radiointerview des Westdeutschen Rundfunks zu Hans Günther Bastians Untersuchung „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“; vgl. Bastian 2000
35. Vgl. Gudjons 1997⁵
36. Hier sei noch einmal erinnert an die Ergebnisse der o.g. Studie von Hans Günther Bastian.
37. Wilfried Fischer: Handlungsorientierter Musikunterricht. In: Helms et al. 1994, S. 105 ff.
38. Vgl. z.B. den diesbezüglichen Aufsatz von Thomas Pedroli in Beilharz 1989
39. Vgl. z.B. Wunsch 1995 und Kalwa 1997
40. Vgl. Wunsch 1995, S. 101 ff. und Kalwa 1997, S. 97 – 109
41. Vgl. Helmholtz: Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms et al. 1995, S. 55
42. Vgl. Günther, Ott u. Ritzel 1983
43. Wörtlich heißt es dort: „... die Schüler zu Subjekten ihres Lernprozesses zu *machen*“! (Sperrung M.K.)
44. Günther, Ott u. Ritzel 1983, S. 30 f. Zitiert nach Helmholtz in: Helms et al. 1995, S. 54
45. Antholz 1984, zitiert nach Helmholtz in Helms et al. 1995, S. 53
46. Ders., ebd., S. 55
47. Dazu gehört auch der systematische Umgang mit unterschiedlichen Arbeitsformen. Lediglich im Bereich von – meist musikalischen und dramatischen – Aufführungs-Projekten waren die Waldorfschulen den öffentlichen Schulen deutlich voraus, wobei allerdings das Element der Abgabe von Planungs- und Durchführungsverantwortung an die Schüler sicher immer noch eher selten ist. Vgl. dazu das entsprechende Themenheft der waldorfpädagogischen Fachzeitschrift „Erziehungskunst“, 3/1999.
48. Rumpf in Zimmerschied 1995, S. 28
49. Ehrenforth 1993, S. 16
50. Vgl. z.B. Steiner 1973² S. 14

Literaturverzeichnis

- Antholz, H.: „Der Schüler – der findet gar nicht statt“. Zum Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“. In: Ritzel, F./Stroh, W.M. (Hrsg.) Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuche einer kritischen Bilanz der siebziger Jahre. Wilhelmshaven 1984, S. 124-133.
- Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz 2000.
- Beilharz, Gerhard (Hrsg.): Erziehen und Heilen durch Musik. Stuttgart 1989.
- Blaukopf, Kurt: Musik im Wandel der Gesellschaft. München 1984².
- Bund der Freien Waldorfschulen e.V.: Erziehungskunst – Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart 1999.
- Dahlhaus, Carl und Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 10. Wiesbaden 1982.
- Edgerton, Samuel Y, jr.: The renaissance discovery of linear perspective. New York 1975.
- Ehrenforth, Karl Heinrich: Musik als Leben – Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung, Heft 6, Mainz 1993, S. 14-19.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 1997⁵.
- Günther, U./Ott, Th. & Ritzel, F.: Musikunterricht 5-11. Weinheim/Basel 1983.
- Helmholtz, Brigitta: Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms et al. 1995.
- Helms, Siegmund et al. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel 1994.
- Helms, Siegmund et al. (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995.
- Hemleben, Johannes: Rudolf Steiner. Reinbek bei Hamburg, 1963³.
- Kalwa, Michael: Begegnung mit Musik. Stuttgart 1997.
- Oberkogler, Friedrich: Vom Wesen und Werden der Musikinstrumente. Schaffhausen 1976.
- Pfrogner, Hermann: Lebendige Tonwelt. München / Wien 1976.
- Ruland, Heiner: Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens. Basel 1981.
- Rumpf, Horst: Lernen – keine Routinesache für Spezialisten. In: Zimmerschied 1995, S. 27-29.
- Sachs, Curt: Kunstgeschichtliche Wege zur Musikwissenschaft. In: Archiv für Musikwissenschaft, Band I, o.O. 1918.
- Schopenhauer, Arthur: Die Welt als Wille und Vorstellung. Frankfurt/Main 1987.
- Steiner, Rudolf: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach 1968⁶.
- Ders.: Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches. Dornach 1974⁵.
- Ders.: Erziehungskunst Seminarbesprechungen. Dornach 1977³.
- Ders.: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? Dornach 1961²⁰.
- Ders.: Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen. Dornach 1969.
- Ders.: Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Basel 1961⁴.
- Ders.: Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts. Dornach 1973².
- Vogt, Jürgen: Der klingende Kosmos. Mainz 1995.
- Wünsch, Wolfgang: Menschenbildung durch Musik. Stuttgart 1995.
- Zimmerschied, Dieter (Hrsg.): „Lebenswelt“ – Chancen für Musikunterricht und Schule. Mainz 1995.
-

¹ Hemleben 1963, S. 124.
² Vgl. Steiner 1968⁶, 1974⁵ und 1977³.
³ Quelle: Bund der Freien Waldorfschulen e.V., Stuttgart; Stand: Oktober 2000.
⁴ Vgl. z.B. W. Giseler in: Helms et al. 1994, S. 15 ff.
⁵ Vgl. Dahlhaus, Carl in: Dahlhaus u. de la Motte-Haber 1982, S. 90 ff.
⁶ Vgl. Steiner 1961²⁰.
⁷ Vgl. Steiner 1969.
⁸ Vgl. Schopenhauer 1987.
⁹ Vgl. Steiner 1969, S. 14.
¹⁰ Ders., ebd., S. 14.
¹¹ Ders., ebd., S. 15.
¹² Sachs 1918, S. 458. Zitiert nach Blaukopf 1984, S. 183.
¹³ Edgerton 1976, S. 80. Zit. nach Blaukopf 1984, S. 192.
¹⁴ Blaukopf, a.a.O., S. 191.
¹⁵ Vgl. Steiner 1969, S. 47 ff.
¹⁶ Ders. ebd., S. 112.
¹⁷ Vgl. Vogt 1995, Seite 154.
¹⁸ Vgl. Oberkogler 1976. Vgl. aber auch den Einsatz pentatonischen Tonmaterials in der Musik rezenter Kulturen.
¹⁹ Vgl. Steiner 1969, S. 108.
²⁰ Ders., ebd., S. 109.
²¹ Vgl. Progner 1976, S. 15 – 45.
²² Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es Steiner um bestimmte *Erlebnisqualitäten* geht, die sich in Zusammenhang mit der Wahrnehmung verschiedener Intervalle einstellen und daher den Intervallen zugerechnet werden können. Eine Reduktion des ganzen auf die *messbaren* Anteile der Intervalle führt da sicher nicht weiter. Eine ausführliche Beschäftigung mit den genannten Intervall-Qualitäten findet sich z.B. bei Ruland 1981.
²³ Steiner 1969, S. 123.
²⁴ Ders., ebd., S. 115.
²⁵ Es sei noch einmal daran erinnert, dass auch auf dem Gebiet der räumlichen Wahrnehmung und einer ihr adäquaten Fähigkeit, räumlich darzustellen, vergleichbare Phänomene sowohl innerhalb der Kunstgeschichte als auch in der Individualentwicklung beobachtbar sind.
²⁶ Steiner 1969, S. 115.
²⁷ Kalwa 1997, S. 23.
²⁸ Eltern kennen die Frage ihrer Jüngsten, die vor allem in Dezember *und* Januar besonders häufig gestellt wird: „Wie lange dauert es denn noch bis Weihnachten?“
²⁹ Vgl. die o.g. Forschungen H. Pfrogner.
³⁰ Die Schulzeit an der Waldorfschule umfasst normalerweise zwölf Jahre. Ein dreizehntes Jahr dient der Abiturvorbereitung.
³¹ Die Aufteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe bedeutet an der Waldorfschule folgende Jahrgangsstufen-Gruppierung: erste bis vierte Klasse (Unterstufe), fünfte bis achte Klasse (Mittelstufe) und neunte bis zwölfte (bzw. dreizehnte) Klasse (Oberstufe).
³² Interessant sind Modellversuche einiger Schulen, allen Schülerinnen und Schülern ihrer zweiten und dritten Klassen Instrumentalunterricht auf traditionellen Instrumenten im Schulrahmen anzubieten. Informationen über diese

Initiative „Jedem Kind sein Instrument“ sind an den Waldorfschulen in Bochum und Dortmund zu bekommen.

³³ Steiner zitiert in diesem Zusammenhang Shakespeare: „Der Mann, der nicht Musik hat in sich selbst, taugt zu Verrat, Mord und Tücke.“ Steiner 1961⁴, S. 33.

³⁴ In dieser Weise äußerte sich sinngemäß eine Lehrerin in einem Radiointerview des Westdeutschen Rundfunks zu Hans Günther Bastians Untersuchung „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“; vgl. Bastian 2000.

³⁵ Vgl. Gudjons 1997⁵.

³⁶ Hier sei noch einmal erinnert an die Ergebnisse der o.g. Studie von Hans Günther Bastian.

³⁷ Wilfried Fischer: Handlungsorientierter Musikunterricht. In: Helms et al. 1994, S. 105 ff.

³⁸ Vgl. z.B. den diesbezüglichen Aufsatz von Thomas Pedrolini in Beilharz 1989.

³⁹ Vgl. z.B. Wünsch 1995 und Kalwa 1997.

⁴⁰ Vgl. Wünsch 1995, S. 101 ff. und Kalwa 1997, S. 97 – 109.

⁴¹ Vgl. Helmholtz: Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms et al. 1995, S. 55.

⁴² Vgl. Günther, Ott u. Ritzel 1983.

⁴³ Wörtlich heißt es dort: „... die Schüler zu Subjekten ihres Lernprozesses zu *machen*“! (Sperrung M.K.)

⁴⁴ Günther, Ott u. Ritzel 1983, S. 30 f. Zitiert nach Helmholtz in: Helms et al. 1995, S. 54.

⁴⁵ Antholz 1984, zitiert nach Helmholtz in Helms et al. 1995, S. 53.

⁴⁶ Ders., ebd., S. 55.

⁴⁷ Dazu gehört auch der systematische Umgang mit unterschiedlichen Arbeitsformen. Lediglich im Bereich von – meist musikalischen und dramatischen – Aufführungsprojekten waren die Waldorfschulen den öffentlichen Schulen deutlich voraus, wobei allerdings das Element der Abgabe von Planungs- und Durchführungsverantwortung an die Schüler sicher immer noch eher selten ist. Vgl. dazu das entsprechende Themenheft der waldorfpädagogischen Fachzeitschrift „Erziehungskunst“, 3/1999.

⁴⁸ Rumpf in Zimmerschied 1995, S. 28.

⁴⁹ Ehrenforth 1993, S. 16.

⁵⁰ Vgl. z.B. Steiner 1973²: S. 14 f.